

UNICEF
Centre de recherche Innocenti

Insight Innocenti

LES CAPACITÉS ÉVOLUTIVES DE L'ENFANT



Save the Children

unicef 

Insight Innocenti

LES CAPACITÉS ÉVOLUTIVES DE L'ENFANT

par
Gerison Lansdown

Remerciements

Cette étude a été réalisée par Gerison Lansdown pour le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, en collaboration étroite avec le Centre Innocenti et Save the Children Suède.

Le projet a été lancé par Mehr Kahn, ex-directrice du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Il a fallu longtemps pour le mener à terme, de façon à profiter des contributions des nombreux collègues et experts participant aux débats sur ces questions ainsi que de façon à refléter l'expérience des praticiens. Il est de ce fait extrêmement difficile de rendre justice au grand nombre de personnes qui ont contribué à son élaboration. Nous remercions tout particulièrement Priscilla Alderson, Sheridan Bartlett, Bill Bell, Susan Bissell, Jo Boyden, Nigel Cantwell, Jaap Doeck, Eva Geidenmark, Roger Hart, Stuart Hart, Rachel Hodgkin, Edwin Judd, Ravi Karkara, Judith Karp, Victor Karunan, Virginia Morrow, Marta Santos Pais, Marilia Sardenberg, Saudamini Siegrist, Joachim Theis, et Martin Woodhead.

Le Centre de recherche Innocenti est reconnaissant au gouvernement suédois de son soutien financier.

Le centre de recherche Innocenti de l'UNICEF

Le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, situé à Florence, Italie, a été créé en 1988 pour renforcer le potentiel de recherche du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) et soutenir son engagement en faveur des enfants du monde entier. Le Centre (connu officiellement sous le nom de Centre international pour le développement de l'enfant) contribue à déterminer et à approfondir les domaines d'activité de l'UNICEF présents et futurs. Ses principaux objectifs consistent à améliorer la compréhension internationale des questions liées aux droits des enfants et à promouvoir la pleine application de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement.

Les publications du Centre constituent des contributions à un débat global sur des questions relatives aux droits de l'enfant et comprennent un vaste éventail d'opinions. Il se peut donc que le Centre produise des publications qui ne reflètent pas nécessairement les politiques ou les approches de l'UNICEF sur certains thèmes. Les opinions exprimées sont celles des auteurs et sont publiées par le Centre pour stimuler le dialogue sur les droits de l'enfant.

Le Centre collabore avec l'Istituto degli Innocenti, son institution d'accueil florentine, dans des domaines spécifiques des droits de l'enfant. Il est financé essentiellement par le gouvernement italien, tandis que certains projets particuliers bénéficient également du soutien financier d'autres gouvernements, d'institutions internationales et de sources privées, y compris des comités nationaux de l'UNICEF.

Gerison Lansdown fut la directrice fondatrice, en 1992, de la 'Children's Rights Alliance for England', établie pour promouvoir l'application de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Elle est l'auteur de nombreux articles et conférences sur le thème des droits des enfants.

Les opinions exprimées sont celles des auteurs et des éditeurs et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou les points de vue de l'UNICEF. En cas de disparité dans le texte nous vous prions de faire références à la version en anglais de la publication.

Prière d'adresser toute correspondance à :

Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF
Piazza SS. Annunziata 12
50122 Florence, Italie
Tél: (+39) 055 20 330
Fax: (+39) 055 2033 220
E-mail (informations générales) : florence@unicef.org
E-mail (commandes de publications) : florenceorders@unicef.org
Site internet : www.unicef.org/irc and www.unicef-irc.org

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	vii
Résumé analytique	ix
Introduction	xiii

PREMIERE PARTIE

Appréhension du concept des capacités évolutives

SECTION 1 Le concept des capacités évolutives de l'enfant	3
1.1 Apparition du concept dans la législation des droits humains	3
1.2 Capacité évolutive, participation, et principe d'autonomie	3
1.3 Comment équilibrer les droits de l'enfant et ceux de la famille	5
1.4 Interprétation, par le Comité des droits de l'enfant, des capacités évolutives	6
SECTION 2 Le développement de l'enfant et les capacités évolutives de l'enfant	9
2.1 Théories traditionnelles des étapes	9
2.1.1 L'enfance est un processus universel	10
2.1.2 L'âge adulte a un statut normatif	10
2.1.3 Les objectifs du développement de l'enfant sont universels	10
2.1.4 Le défaut de conformité signale un risque pour l'enfant	11
2.1.5 Les enfants sont des acteurs passifs	12
2.2 Théories culturelles	12
2.3 Résumé	13
SECTION 3 Les incidences des capacités évolutives des enfants sur l'exercice de leurs droits	15
3.1 Un concept de développement : faire respecter les droits des enfants au développement optimum de leurs capacités	16
3.1.1 Promouvoir les capacités par l'apprentissage social	16
3.1.2 Le rôle de la participation dans la promotion des compétences	17
3.1.3 Fournir aux enfants des occasions de développer leurs capacités	18
3.1.4 Les conséquences de la privation matérielle sur le développement	22
3.1.5 Résumé	23
3.2 Un concept de participation ou d'émancipation : reconnaître et respecter les capacités des enfants ...	23

3.2.1 Le droit de l'enfant d'exercer ses droits	23
3.2.2 La recherche des compétences en fonction de l'âge	23
3.2.3 Les limites de l'évaluation des compétences basées sur l'âge	25
3.2.4 Les adultes ne reconnaissent et ne respectent pas les capacités des enfants	28
3.2.5 L' exercice de l'action de la part des enfants.	30
3.2.6 Le droit des enfants au respect de leurs capacités.	31
3.2.7 Résumé	32
3.3 Un concept de protection: Protéger les enfants des expériences allant au-delà de leurs capacités	32
3.3.1 Les droits protecteurs dans la Convention	32
3.3.2 L' équilibre entre les droits protecteurs et les droits de participation ou d'émancipation.	33
3.3.3 Associer les enfants à leur propre protection.	41
3.3.4 Résumé	42

DEUXIEME PARTIE

Application du concept des capacités évolutives

SECTION 1 Développer des cadres juridiques	49
1.1 Limites d'âge fixes, réglementaires pour l'acquisition graduelle des droits	49
1.2 Suppression de toutes les limites d'âge fixes	50
1.3 Limites d'âge fixes assorties du droit de faire preuve de compétence précoce	51
1.4 Un modèle mixte faisant la distinction entre les divers types de droits	52
1.5 Principes de détermination des cadres juridique	53
SECTION 2 Méthodes d'évaluation des capacités des enfants	55
SECTION 3 Mise en place d'environnements permettant la promotion, le respect et la protection des capacités évolutives des enfants	57
3.1 Dans la famille	57
3.2 Dans les écoles	59
3.3 Dans d'autres institutions	61
3.4 Dans les processus politiques au niveau local et national	62

AVANT-PROPOS

L'enfance est perçue de façons extrêmement diverses à travers le monde. Il est impossible de trouver un consensus universel sur ce dont les enfants ont besoin pour un développement optimal, sur les environnements les plus aptes à répondre à ces besoins, et sur la forme et le niveau de protection appropriés à un âge spécifique. A vrai dire on ne s'accorde même pas sur la nature de l'enfance, sur le passage de l'enfance à l'âge adulte, ou sur les espoirs que nourrissent les familles pour leurs enfants. Cependant, face à cette diversité, la Convention relative aux droits de l'enfant, aujourd'hui ratifiée par presque tous les pays du monde, a établi des principes universels et un cadre normatif pour tous les enfants. Toutefois l'enfance n'est pas une période indifférenciée. Un adolescent de 17 ans a des besoins et des capacités totalement différents de ceux d'un bébé de 6 mois, même si tous deux ont les mêmes droits. Dans un pays donné un enfant de 10 ans peut être à l'abri des responsabilités économiques et domestiques. Dans un autre, de telles responsabilités constituent non seulement la norme, mais sont considérées comme positives pour l'enfant et sa famille. La question se pose donc de savoir comment les gouvernements et les sociétés qu'ils représentent doivent interpréter et appliquer les critères universels des droits humains parmi tant de perceptions diverses de l'enfance.

On peut aborder ces questions par l'étude d'un concept important mais jusqu'ici relativement peu familier, contenu dans l'article 5 de la Convention relative aux droits de l'enfant, à savoir le concept des capacités évolutives de l'enfant et le devoir de donner à celui/celle-ci les conseils et l'orientation conformes à ces capacités évolutives dans l'exercice de ses droits. Ce concept a des implications d'une grande portée : il reconnaît l'évolution du rapport

parent-enfant à mesure que l'enfant grandit, et considère les capacités plutôt que l'âge pour déterminer l'exercice des droits humains. Il récuse toute prétention de propriété des parents sur l'enfant, et confère à l'Etat un rôle de contribution à la protection appropriée des enfants au sein de la famille, et d'encouragement de la participation des enfants aux processus décisionnels.

Le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF et Save the Children Suède ont commandité cette étude, conscients de l'importance décisive de favoriser la compréhension des capacités évolutives de l'enfant. Alors que d'autres concepts stimulants contenus dans la Convention relative aux droits de l'enfant ont suscité des débats énergiques et donné lieu à un nombre important de recherches et d'analyses, on n'a accordé que peu d'attention aux capacités évolutives de l'enfant et aux implications de ces capacités dans l'exercice des droits des enfants. Le concept de l'intérêt supérieur de l'enfant, par exemple, a fait l'objet de l'attention des spécialistes de nombreuses disciplines. L'article 12, qui stipule le droit de l'enfant d'exprimer son opinion, laquelle doit être dûment prise en considération, a captivé de nombreux universitaires, défenseurs des droits des enfants, hauts fonctionnaires et experts. La compréhension de ces questions requiert de s'attaquer à définir l'essence même de l'enfance. Il faut pour cela rassembler tout ce que l'on sait sur l'enfance dans de multiples domaines, notamment la psychologie, la physiologie, l'anthropologie, la sociologie, le droit et le développement dans la petite enfance, de façon à mieux comprendre comment mettre en œuvre au mieux les droits des enfants, ainsi que le rôle des enfants eux-mêmes dans ce processus.

Cette étude distingue trois éléments, différents mais

liés entre eux, indispensables à la compréhension du concept des capacités évolutives de l'enfant. Elle examine tout d'abord la dimension de développement au sein de la Convention. Que nous enseignent la théorie et la recherche actuelles sur les environnements les plus susceptibles de promouvoir les capacités optimales des enfants ? Que savons-nous du processus d'apprentissage, des conséquences de la pauvreté, du rôle du jeu et de l'influence des différentes structures familiales, qui puisse nous aider à comprendre comment créer les environnements les meilleurs possible pour les enfants ? Et comment les facteurs culturels, contextuels et de résilience agissent-ils sur ces processus ? Les gouvernements devraient s'appuyer sur ces éléments pour créer des environnements qui permettent aux enfants de s'épanouir à travers l'exercice de leurs droits humains, notamment l'éducation, la santé, le jeu, un niveau de vie et un milieu familial adéquats.

Deuxièmement, le rapport analyse la dimension de participation ou d'émancipation. Que savons-nous des capacités des enfants à exercer leurs droits pour eux-mêmes ? Est-ce que la recherche visant à établir des âges fixes pour l'acquisition des compétences apporte des réponses utiles ? Que nous enseignent les études interculturelles sur les différences de capacités démontrées par les enfants selon le monde dans lequel ils vivent ? Les adultes et les enfants ont-ils une perception diverse des capacités ? Ces questions nous incitent à considérer la meilleure façon de respecter la capacité des enfants d'exercer leurs droits et d'assumer la responsabilité des décisions qu'ils sont capables de prendre pour eux-mêmes.

Enfin, le rapport analyse les capacités évolutives dans une perspective de protection. A quel niveau de protection les enfants ont-ils droit en raison de leur enfance ? Quel est l'impact du contexte culturel, du soutien des parents ou de la communauté, et de la responsabilité évolutive des enfants sur la protection ? Quel est le rôle des enfants eux-mêmes dans leur protection ? Comment équilibrer les droits de participation et de protection dans l'intérêt supérieur de l'enfant ? Et à la lumière de ces questions, comment créer des cadres juridiques appropriés pour protéger et faire respecter les droits des enfants ? Quelles sont les implications politiques ?

En publiant ce rapport, nous espérons promouvoir un vaste débat autour de ces questions. D'autres études seront nécessaires sur l'application du concept à de nombreux droits reconnus par la Convention, comme le droit à l'information, à la liberté d'association, à la liberté religieuse, au respect de la vie privée, ainsi que les droits concernant l'âge du mariage et les soins médicaux. Il faudra approfondir la recherche interculturelle pour délimiter le rôle du travail et de l'enseignement régulier dans la promotion ou l'inhibition des capacités. Et il faudra mieux comprendre comment développer les capacités des enfants à assumer la responsabilité de l'exercice de leurs droits, sans les exposer à des risques inutiles ou à des attentes démesurées.

Cette publication souhaite contribuer à ce que nous espérons être un cheminement fructueux et stimulant pour appréhender le meilleur moyen de mettre en oeuvre pour les enfants les droits humains universels à partir des multiples visages de l'enfance dans le monde.

Marta Santos Pais

Directrice du Centre de recherche Innocenti

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Appréhension du concept des capacités évolutives de l'enfant

Pour la première fois dans un traité international relatif aux droits humains, la Convention relative aux droits de l'enfant introduit le concept des 'capacités évolutives' de l'enfant. L'article 5 de la Convention établit que l'orientation et les conseils donnés par les parents ou autres personnes responsables de l'enfant, doivent tenir compte des capacités de l'enfant d'exercer ses droits en son propre nom.

Ce principe – nouveau en droit international – revêt de profondes implications pour les droits humains de l'enfant. Il établit que l'acquisition de compétences majeures de la part des enfants s'accompagne d'une moindre nécessité de les diriger et d'une plus grande nécessité de leur confier la responsabilité des décisions qui concernent leur existence. La Convention reconnaît que les enfants acquièrent des compétences à des âges différents en fonction des environnements, des cultures et des expériences de vie, et que l'acquisition de ces compétences varie selon les circonstances. Elle tient également compte du fait que les capacités des enfants diffèrent selon la nature des droits à exercer. Les enfants ont donc besoin de degrés de protection, de participation et d'autonomie décisionnelle variant selon les contextes et les domaines de décision.

Le concept des capacités évolutives est fondamental pour l'équilibre établi dans la Convention entre la reconnaissance des enfants en tant qu'agents actifs dans leurs propres vies, autorisés à prétendre à l'écoute, au respect et à une autonomie croissante dans l'exercice de leurs droits, et en même temps à la protection conforme à leur jeune âge et à leur relative immaturité. Ce concept fournit une base appropriée pour respecter l'action des enfants sans

les exposer prématurément aux pleines responsabilités habituellement associées à l'âge adulte. Il est important de relever que ce n'est pas le respect des droits en tant que tel qui est influencé par les capacités évolutives de l'enfant : tous les droits énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant s'étendent à tous les enfants indépendamment de leurs capacités. La question est de savoir où se situe la responsabilité d'exercice des droits.

Équilibrer les droits des parents et ceux des enfants

La Convention apporte une dimension supplémentaire fondamentale au statut de l'enfant au sein de la famille. L'article 5 souligne que l'État doit respecter le droit et la responsabilité qu'ont les parents ou autres personnes en charge, de 'donner à l'enfant, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice de ses droits'. En d'autres mots, les droits et les responsabilités des parents ne sont pas illimités. En insérant le qualificatif 'appropriés', l'article 5 ne laisse plus aux parents ou autres personnes en charge carte blanche pour fournir, ou ne pas fournir, tout type de conseil ou d'assistance jugé adéquat. De même, l'article 18 impose certaines limites à l'éducation et au développement des enfants, soulignant que les parents 'doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant'.

Ces dispositions revêtent une grande signification dans le cadre de la relation triangulaire entre l'enfant, la famille et l'État. La Convention, pour la première fois dans le droit international, établit un rapport direct entre l'enfant et l'État, qui conteste la présomption d'un droit de propriété des parents sur les enfants.¹ Elle rend l'enfant visible en tant que sujet pourvu de droits au sein de la famille, lui

reconnait le droit à une protection pour lui-même, et autorise l'Etat à intervenir, si nécessaire, pour protéger les droits de l'enfant, vu que l'intérêt supérieur de l'enfant n'est pas toujours respecté par les parents. Les droits et les responsabilités des parents d'orienter et de conseiller les enfants ne découlent donc pas de leur 'droit de propriété' sur l'enfant, mais relèvent plutôt de leur fonction parentale jusqu'à ce que l'enfant soit capable d'exercer ses droits pour lui-même.

Idées reçues sur le développement de l'enfant et les capacités évolutives de l'enfant

La théorie traditionnelle sur le développement de l'enfant influence la pensée actuelle basée sur cinq présomptions majeures :

- Le développement de l'enfant est un processus universel.
- L'âge adulte a un statut normatif.
- Les objectifs de développement sont universels.
- Un écart par rapport à la norme signale un risque pour l'enfant.
- L'enfance est une longue période de dépendance durant laquelle les enfants bénéficient passivement de la protection, de l'éducation, de la sagesse et des conseils des adultes, plutôt qu'ils ne contribuent à leur environnement social.

Des approches plus récentes des études sur l'enfance ont contesté ces présomptions ainsi que l'uniformité qu'elles ont imposée à notre conception du développement de l'enfant. Même si elles ont apporté une importante contribution au débat sur la question, ces présomptions ne rendent pas la diversité d'expériences au cours de l'enfance, ni l'influence du contexte culturel sur le développement de l'enfant.

Application d'une approche des capacités évolutives de l'enfant fondée sur les droits

Il est nécessaire de comprendre et d'examiner les capacités évolutives de l'enfant à partir de trois structures conceptuelles :

- Premièrement, en tant que concept de **développement** établissant dans quelle mesure la mise en œuvre des droits énoncés dans la Convention favorise le développement, les compétences et l'autonomie personnelle des enfants. Les Etats parties se voient ainsi imposer l'obligation d'**exercer** ces droits.
- Deuxièmement, en tant que concept de **participation** ou d'**émancipation** soulignant les droits des enfants au respect de leurs capacités et transférant les droits des adultes aux enfants conformément à leur niveau de compétences. Les Etats parties se voient imposer l'obligation de **respecter** ces droits.
- Troisièmement, en tant que concept de **protection** reconnaissant aux enfants, du fait de leurs capacités encore en évolution, le droit d'être protégés tant par les parents que par l'Etat de toute participation ou exposition à des activités susceptibles de leur nuire, tout en convenant que les niveaux

de protection nécessaires doivent diminuer conformément aux capacités évolutives. Les Etats parties se voient imposer l'obligation de **protéger** ces droits.

Application du concept des capacités évolutives de l'enfant

Respect des capacités évolutives de l'enfant dans le cadre du droit

Les sociétés ont besoin de structures juridiques qui prescrivent l'âge auquel les enfants acquièrent certains droits. Le Comité des droits de l'enfant, dans ses directives concernant l'article 1, la définition de l'enfant, constate l'autonomie croissante de l'enfant et la nécessité de respecter l'acquisition progressive de l'exercice indépendant de ses droits. En conséquence, il sollicite des informations sur l'âge légal minimum fixé, par exemple, pour bénéficier de consultations juridiques ou médicales, ou de soins médicaux sans le consentement des parents, pour créer des associations ou y adhérer, pour témoigner en justice, ainsi que pour participer à des procédures administratives ou judiciaires. Inversement, il demande aussi la preuve que les enfants ne soient pas contraints à s'engager dans des activités qui les exposent à des responsabilités, des risques ou des expériences inappropriés ou nuisibles eu égard à leur jeune âge. En d'autres mots, on pourrait dire que les Etats parties doivent introduire des mesures de protection qui prennent acte de ce que les capacités des enfants sont des capacités encore 'en évolution'.

Toutefois, la preuve que l'acquisition des compétences chez l'enfant ne résulte pas simplement de l'âge, mais bien plus de l'expérience, de la culture, du soutien et des attentes des parents, influence la définition du cadre juridique le plus apte à respecter les droits des enfants de participer aux décisions à leur portée et d'en assumer la responsabilité, et en même temps à leur assurer une protection adéquate. Il y a plusieurs modèles possibles, présentant chacun des avantages et des inconvénients :

- Introduction de limites d'âge fixes, prescrites par la loi.
- Suppression de toute limite d'âge et mise en place d'un cadre d'évaluation individuelle permettant de déterminer l'aptitude à exercer tout droit spécifique. La loi pourrait aussi introduire une présomption d'aptitude, auquel cas il incomberait aux adultes de démontrer l'incapacité de façon à limiter les droits d'un enfant.
- Introduction d'un modèle qui comprenne des limites d'âge mais permette à un enfant susceptible de démontrer son aptitude, d'acquiescer un droit donné avant l'âge fixé.
- Distinction juridique entre les droits spécifiques, fixant une limite d'âge uniquement pour les droits susceptibles d'être violés ou ignorés par les adultes, et introduisant une présomption d'aptitude en ce qui concerne les autres droits.

Méthodes d'évaluation des capacités évolutives

Toutes les décisions ne nécessitent pas les mêmes seuils d'aptitude, de même que toutes les aptitudes ne concernent pas tous les types de décisions ou de responsabilités. Une façon d'aborder la question serait d'appliquer un principe de proportionnalité avec une échelle mobile d'aptitude variant en fonction de la gravité de la décision. Dans le cas de risques relativement réduits, les enfants pourraient assumer la responsabilité de la décision sans devoir démontrer d'importants niveaux d'aptitude. Pour pouvoir ignorer les désirs exprimés par l'enfant, il faudrait prouver qu'il n'est pas apte à comprendre les implications du choix et que les risques consécutifs au choix iraient à l'encontre de son intérêt supérieur.

L'un des problèmes associés à l'utilisation de l'évaluation des capacités évolutives de l'enfant comme fondement de l'exercice de ses droits, est l'absence de définitions valables des aptitudes, aggravée par le manque de personnel qualifié pour établir cette évaluation. Une grande partie des délibérations en termes d'évaluation des aptitudes ont eu lieu dans le contexte du consentement médical, toutefois les critères établis à cet égard sont également applicables à de nombreux autres domaines de décision. On estime que parmi les éléments principaux d'aptitude décisionnelle en matière de santé, doivent figurer :

- **La capacité de comprendre et de transmettre les informations pertinentes.** L'enfant doit être capable de comprendre les alternatives disponibles, d'exprimer une préférence, d'exposer ses préoccupations et de poser des questions pertinentes
- **La capacité de penser et de choisir avec une certaine autonomie.** L'enfant doit être capable d'exercer un choix indépendamment de toute contrainte ou manipulation, et de réfléchir clairement aux questions.
- **La capacité d'évaluer les avantages, les risques et les dommages potentiels.** L'enfant doit être capable de comprendre les conséquences des différents modes d'action, de leurs effets sur son existence, des risques encourus et des répercussions à court et à long terme.
- **La possession d'une échelle de valeurs relative-**

ment stable. L'enfant doit avoir une base de valeurs à partir de laquelle il puisse décider.

Création d'environnements permettant la promotion, le respect et la protection des capacités évolutives de l'enfant

On ne peut mettre en œuvre les droits des enfants conformément à leurs capacités évolutives qu'à travers une approche globale d'application de la Convention. Cela a donc des répercussions sur tous les droits et requiert de profonds changements à tous les niveaux de la société. Cela représente une remise en question radicale des attitudes conventionnelles à l'égard des enfants, de certaines de nos idées bien enracinées sur les besoins des enfants, du développement des enfants, de la protection des enfants et du champ d'action des enfants. Les sociétés, dans le monde entier, pourraient s'employer davantage à créer des environnements favorables à l'épanouissement des enfants, plus respectueux de leurs possibilités de participer de façon responsable aux décisions les concernant, que ce soit dans la famille, à l'école, dans le domaine sanitaire, dans les tribunaux, dans les communautés locales, ou dans les assemblées politiques au niveau local et national. Il est nécessaire d'agir dans le domaine juridique, politique et pratique pour promouvoir une nouvelle culture qui reconnaisse les capacités et les contributions des enfants.

Presque chaque domaine des droits de l'enfant mérite d'être approfondi sous l'angle des questions soulevées dans cette étude : la liberté religieuse, la liberté d'association, la liberté d'information et l'accès aux médias, l'âge de la responsabilité pénale et du consentement sexuel, le droit à l'éducation et la nature de l'enseignement, et le rôle du travail et des relations familiales. Cette étude a pour objectif d'ouvrir la discussion et de favoriser le débat afin de mieux discerner les moyens de promouvoir les changements culturels nécessaires pour que les enfants soient adéquatement protégés conformément à leurs capacités évolutives, et qu'ils soient respectés en tant que citoyens, en tant que personnes et en tant que titulaires de droits.

Référence

- 1 Holmberg, B. et J. Himes, 'Parental Rights and Responsibilities', in *Children's Rights: Turning principles into practice*, Petren, A. et J. Himes, (éd.) Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 2000.

INTRODUCTION

Dès la naissance, un bébé se situe dans un processus de croissance et de développement extrêmement rapide. A mesure qu'il grandit, l'enfant développe des facultés cognitives, physiques, sociales, émotionnelles et morales, dont l'acquisition influence la communication, le processus décisionnel, l'exercice du jugement, l'enregistrement et l'évaluation des informations, l'autonomie d'action et de décision, l'empathie, la conscience des autres et la prévoyance. Bien que l'être humain continue à se développer sa vie durant, toutes les sociétés reconnaissent une période de l'enfance au cours de laquelle les facultés des enfants sont perçues comme évolutives plutôt qu'accomplies. La présomption de la maîtrise de ces facultés constitue une des différences fondamentales entre l'âge adulte et l'enfance. Un adulte – quel que soit l'âge auquel une société confère ce statut – est censé, selon la loi, avoir développé les facultés nécessaires dans toutes ces sphères pour assumer la responsabilité de ses propres actions, indépendamment de la réalité de ses compétences. Cependant, on considère que du fait que leurs facultés sont en évolution, les enfants ne sont pas aptes à assumer leur propre responsabilité. Les enfants bénéficient donc d'une protection sociale et juridique qui correspond à la perception qu'ont les adultes de leur immaturité et de leur vulnérabilité.

Cette étude s'interroge sur la façon dont le monde des adultes assume ses responsabilités en ce qui concerne la mise en oeuvre des droits des enfants conformément à leurs capacités évolutives, en essayant de répondre à trois demandes thématiques. Comment mettre en place l'environnement social, économique, culturel et physique nécessaire au développement optimal de l'enfant ? Comment encourager la participation des enfants aux processus décisionnels et garantir le respect approprié de

leurs facultés ? Comment préserver les enfants de responsabilités trop lourdes pour eux et des dommages consécutifs du fait de leur jeune âge et de leurs facultés encore 'en évolution' ?

L'évaluation du degré d'acquisition des capacités à travers toute la gamme des aptitudes, est un processus extrêmement complexe, qui dépend de la façon dont les facultés sont définies, des niveaux de capacité jugés nécessaires pour participer aux processus décisionnels et exercer des responsabilités, et des niveaux de risque jugés acceptables dans tout environnement donné. Il n'existe pas de réponses simples ni absolues à ces questions. Les enfants, à tout âge donné, constitue un groupe grandement différencié et de nombreux facteurs influencent le développement de leurs capacités ainsi que la façon dont celles-ci sont perçues et interprétées par le monde qui les entoure. Des conduites considérées comme dangereuses dans une société représentent la norme dans une autre. Des responsabilités jugées au-dessus des facultés d'un petit enfant dans une culture font partie de l'expérience quotidienne des enfants du même âge dans une autre. Certaines de ces responsabilités sont manifestement nuisibles pour les enfants, tandis que d'autres sont mitigées par leur acceptation sociale.

Le fait d'imposer des limites aux expériences des enfants peut à la fois les priver de la possibilité de se développer et empêcher les adultes de voir ce que les enfants sont capables de réaliser. Le genre, par exemple, influence fortement les préjugés et par là les restrictions auxquelles les enfants – en particulier les filles – sont susceptibles de se heurter. En les soutenant, en les encourageant et en attendant beaucoup d'eux, on peut amener les enfants à acquérir un savoir-faire et des compétences impossibles à obtenir par la menace et la punition. De plus

les enfants porteurs de handicaps physiques ou sensoriels développent souvent leurs facultés à travers des voies différentes et avec des résultats divers.

Il existe des interprétations de l'« enfance », en dépit de définitions divergentes dans toutes les sociétés, qui conduisent les adultes à voir les enfants à travers un ensemble d'idées préconçues qui dictent leur conduite à leur égard et leur jugement quant à leurs aptitudes. On a tendance à évaluer les compétences des enfants par rapport à une série de normes fixées par les adultes et à ne pas trouver les enfants à la hauteur au lieu d'apprécier ce qu'ils offrent en tant qu'enfants. Ces préjugés peuvent faire l'effet d'un filtre qui inhibe la faculté ou la volonté des adultes de voir ou d'apprécier ce que font les enfants, et limiter les possibilités de ces derniers d'acquérir des compétences. L'invisibilité et le déni des capacités des enfants qui en résultent viennent alors renforcer les présomptions initiales. Cependant, malgré ces présomptions d'incompétence, de nombreux garçons et filles dans le monde entier subissent des responsabilités excessives pour leurs capacités, qui mettent en danger leur développement et leur sécurité. On leur demande de participer à des activités dangereuses mais, du fait de leur statut d'enfant, on ne leur reconnaît pas l'autonomie de négocier quel contrôle que ce soit sur ces expériences. Ils sont ainsi doublement vulnérables.

Les enfants ne peuvent pas, ou du moins ne devraient pas, être catalogués en fonction d'un ensemble d'idées reçues qui exagèrent ou sous-estiment leur développement. Il est évident, par exemple, que les petits enfants n'ont pas les mêmes facultés que les enfants plus grands ou que les adultes. L'acquisition du langage se développe rapidement au cours des premières années de l'enfant. L'absence de connaissances et d'expérience des enfants leur donne droit à des niveaux de protection supérieurs à ceux accordés à la plupart des adultes. Les enfants ont droit au respect de leurs facultés à tout âge, sans quoi on les prive de respect et de dignité en tant qu'individus. De façon semblable, des présomptions indifférenciées sur les groupes raciaux, les femmes, les personnes handicapées ou les personnes âgées, sont indignes et irrespectueuses et ne font que perpétuer les pratiques discriminatoires.

L'engagement de respecter les droits humains des enfants nécessite une révision fondamentale des préjugés qui attribuent à la période de l'enfance un statut mineur. La Convention relative aux droits de l'enfant, en reconnaissant les capacités évolutives des enfants d'exercer leurs droits, ainsi que leur droit à ce que l'on tienne dûment compte de leurs opinions, conteste explicitement ces interprétations de l'enfance. Les solutions sont loin d'être simples. Il n'est pas possible de prescrire des âges définis auxquels les enfants ont besoin de plus ou moins de protection ou d'opportunités d'assumer des responsabilités. Pas plus qu'il n'est possible de mettre en place des structures juridiques et sociales suffisamment flexibles pour contenir les multiples et variées aptitudes des enfants au long des différentes phases de leur existence. La première

approche va à l'encontre de l'évidence de l'évolution des capacités de l'enfant. La deuxième risque d'exposer les enfants à l'exploitation et aux abus.

Toutefois il est possible de commencer à écouter les enfants et à admettre et à respecter ce dont ils sont capables, ainsi que d'apprendre à partir des faits à créer des environnements favorables à l'épanouissement des enfants. Il est aussi possible d'associer activement les enfants à leur propre développement et protection. Cette attitude est résumée clairement dans la récente 'Formulation d'une position commune' établie par les Nations Unies pour guider une approche des activités et des programmes fondée sur les droits humains, qui impose comme condition fondamentale 'l'évaluation, dans le cadre de programmes, de la capacité des titulaires de droits de revendiquer leurs droits, et, de la part de ceux qui ont à respecter ces droits, de leur capacité de remplir leurs obligations. Ces programmes prévoient ensuite l'élaboration de stratégies visant au renforcement de ces capacités'.² Cette condition vaut également pour les enfants, de même que l'accent mis en outre par la Formulation sur l'impératif de reconnaître les personnes comme les acteurs principaux de leur propre développement.

De nombreuses disciplines contribuent à nous enseigner comment les enfants acquièrent les capacités. Les psychologues du développement ont longuement étudié comment, pourquoi et quand les enfants évoluent. Les anthropologues nous ont aidés à comprendre comment les différences à travers les cultures influencent le mode de percevoir l'enfance et par là le mode de traiter les enfants. Les juristes et les médecins se sont colletés avec les méthodes de définition des compétences permettant de déterminer quand un enfant peut assumer la responsabilité de prendre une décision. Les sociologues ont commencé à examiner le concept de l'enfance, et dans quelle mesure il s'agit d'une construction sociale plutôt que purement biologique. A partir des connaissances fournies par les spécialistes des différentes disciplines, la présente étude examine certaines des questions soulevées par l'application du concept des capacités évolutives à l'exercice de leurs droits par les enfants. Nous espérons qu'elle sera utile aux praticiens, aux universitaires, aux décideurs, aux hommes politiques et aux défenseurs des droits des enfants.

La tâche la plus ardue est peut-être la création d'un dialogue plus fructueux entre les adultes et les enfants sur la façon dont le monde adulte peut assumer ses responsabilités pour mettre en oeuvre, respecter et protéger les droits des enfants conformément à leurs capacités évolutives. Nous espérons que cette publication fera démarrer le processus et suscitera des débats visant à mieux comprendre l'enfance, les enfants, ainsi que l'équilibre nécessaire entre le rôle des adultes et celui des enfants dans l'exercice des droits. Les enfants doivent aussi participer à ces débats. Comprendre le concept des capacités évolutives et l'appliquer aux droits des enfants, est un processus complexe qui se répercute sur de nombreux domaines, comme le

droit familial, la justice pour mineurs, la liberté religieuse, le consentement sexuel, l'éducation et l'emploi, la participation, ou l'accès à l'information.

L'étude insiste sur certaines de ces questions, mais toutes méritent d'ultérieures recherches. Après la publication, une série d'ateliers régionaux réuniront des spécialistes des différentes disciplines et des enfants, pour approfondir les thèmes sensibles et prévoir les futures étapes. Nous énumérons ci-dessous quelques-unes des questions susceptibles de former la base de ces débats à venir :

- Quelles sont les stratégies les plus efficaces pour promouvoir le respect des capacités des enfants d'exercer leurs droits tout en leur fournissant des niveaux de protection adéquats ?
- Jusqu'où doit aller l'intervention de l'Etat dans la vie familiale pour promouvoir le respect des droits des enfants conformément à leurs capacités évolutives, pour empêcher aussi bien des exigences inconsidérées qu'une autonomie inadéquate ?
- Quels sont les critères d'évaluation des capacités, et dans quelle mesure la capacité reconnue nécessaire pour exercer un droit doit-elle dépendre du niveau de risque ?
- Quels principes directeurs peut-on appliquer pour trouver un équilibre entre le risque de sous- et de surprotection ?
- Jusqu'à quel point la prescription de limites d'âge constitue-t-elle le mécanisme le plus efficace pour protéger les enfants des préjudices et de l'exploitation ?
- Est-il justifié, au nom de la protection, d'imposer des limites d'âges qui réduisent les droits, indépendamment des niveaux de compétences individuels des enfants ?
- Quelles sont les conséquences en matière de législation et de politiques du fait de capacités extrêmement divergentes entre et au sein des pays occidentaux et de ceux en développement ?
- Jusqu'à quel point les enfants doivent-ils être eux-mêmes associés à la définition des limites et des stratégies visant à leur propre protection ?
- Quelles sont les implications des recherches récentes sur la façon dont les enfants acquièrent des capacités, face à l'opinion prédominante que les enfants ne devraient pas travailler ?
- Comment l'environnement scolaire peut-il intégrer le phénomène de l'importance de développer la participation des enfants ?
- Comment établir des limites qui permettent de concilier le respect de la diversité culturelle et du contexte en matière de développement de l'enfant, avec le respect des normes universelles contenues dans la Convention relative aux droits de l'enfant ?
- Jusqu'à quel point le manque de respect des capacités évolutives de l'enfant peut-il être considéré comme une forme de discrimination ? Est-il utile d'envisager la question sous cet angle ?

Référence

- 2 Résultant de l'Atelier inter-agences sur une approche basée sur les droits humains dans le cadre de la réforme des Nations Unies, 3-5 mai 2003, cité dans *La situation des enfants dans le monde 2004*, UNICEF, New York.

Première Partie

APPRÉHENSION DU CONCEPT
DES CAPACITÉS ÉVOLUTIVES

SECTION 1

LE CONCEPT DES CAPACITÉS ÉVOLUTIVES DE L'ENFANT

Article 5

Les Etats parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, **d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités**, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention.

1.1 Apparition du concept dans la législation en matière de droits humains

La Convention relative aux droits de l'enfant introduit pour la première fois dans un traité international de droits humains, le concept du 'développement des capacités' de l'enfant. L'article 5 de la Convention stipule que l'orientation et les conseils donnés par les parents ou autres personnes responsables de l'enfant, doivent tenir compte des capacités de l'enfant d'exercer ses droits en son propre nom. Ce principe revêt de profondes implications pour les droits humains de l'enfant. Il a été qualifié de nouveau principe d'interprétation en droit international, reconnaissant que l'acquisition de compétences majeures de la part des enfants s'accompagne d'une moindre nécessité de les diriger et d'une plus grande nécessité de leur confier la res-

ponsabilité des décisions concernant leur existence.³ La Convention reconnaît que les enfants vivant dans des cultures et des environnements différents, confrontés à des expériences de vie différentes, acquièrent des compétences à des âges différents, et que l'acquisition des compétences varie selon les circonstances. Ce principe tient également compte du fait que les capacités des enfants peuvent différer en fonction de la nature des droits à exercer. Les enfants ont donc besoin de degrés de protection, de participation et d'autonomie décisionnelle variant selon les contextes et les domaines de décision.

Le concept des capacités évolutives est fondamental pour l'équilibre établi dans la Convention entre la reconnaissance des enfants en tant qu'agents actifs dans leurs propres vies, autorisés à prétendre à l'écoute, au respect et à une autonomie croissante dans l'exercice de leurs droits, et en même temps à la protection conforme à leur jeune âge et à leur relative immaturité. Il fournit le cadre nécessaire pour garantir le respect de l'action des enfants sans les exposer prématurément aux pleines responsabilités habituellement associées à l'âge adulte.

1.2 Capacité évolutive, participation et principe d'autonomie

Il est important d'examiner la corrélation entre le concept de capacité évolutive contenu dans l'article

5 et le concept de participation contenu dans l'article 12 de la Convention. L'article 12 stipule que les Etats parties 'garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité'. On s'est beaucoup employé ces dix dernières années à comprendre et à essayer d'appliquer ce principe. En fait le Comité des droits de l'enfant a défini l'article 12 l'un des principes de base au cœur de la Convention, entraînant une révision fondamentale de l'approche traditionnelle qui voit dans les enfants les destinataires passifs de la protection des adultes.⁴ Au contraire, l'article demande la reconnaissance des enfants en tant qu'agents actifs ayant le droit de participer aux décisions les concernant.

Tous les enfants capables d'exprimer une opinion ont le droit de le faire, leur opinion devant être prise en considération. L'article 12 ne limite pas l'expression au langage formel ; il y a de nombreuses façons d'exprimer son opinion, notamment les émotions, le dessin, la peinture, le chant, le théâtre. Les très jeunes enfants, même les bébés, tout comme les enfants ayant de grandes difficultés d'apprentissage, sont capables d'exprimer des opinions. Un seuil de compétence plus élevé est requis pour ce qui est du poids à accorder aux opinions de l'enfant. A ce propos, l'article 12 établit explicitement que plus l'âge et les capacités de l'enfant sont élevés, plus sérieusement on doit tenir compte de ses opinions.

On a déterminé quatre niveaux de participation dans le cadre du processus décisionnel :⁵

- Etre informé
- Exprimer une opinion basée sur l'information
- Faire en sorte que cette décision soit prise en considération
- Etre principal décideur ou co-décideur

L'article 12 sous-entend que tous les enfants capables d'exprimer une opinion ont accès aux trois premiers niveaux. Bien qu'il ne contienne aucune référence explicite au droit à l'information, on peut avancer que l'information relève nécessairement de l'obligation de '*garantir... le droit d'exprimer librement son opinion*'. Toutefois il n'étend pas les droits au quatrième niveau. En d'autres mots, l'article 12 revendique le droit de l'enfant à être associé à un **processus de participation** pour toutes les questions l'intéressant, les adultes conservant cependant la responsabilité de la conclusion. Celle-ci sera décidée par les adultes, mais après qu'ils auront entendu et apprécié les opinions de l'enfant.

L'article 5 souligne en outre le rôle des parents ou autres personnes en charge en termes d'octroi d'orientation et de conseils appropriés à **l'exercice de ses droits par l'enfant** d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités. En d'autres mots, il entraîne un transfert de responsabilité décisionnelle des adultes en charge aux enfants, dans la mesure où l'enfant acquiert les compétences nécessaires et où il est, bien sûr,

consentant. L'article 5 ne mentionne nullement l'âge comme facteur déterminant des niveaux de capacité, reconnaissant par là que l'exercice des droits dépend avant tout de la possession des aptitudes, des connaissances et de la compréhension requises.

Ce processus de transfert des droits aux enfants sous-entend la reconnaissance de leur autonomie progressive. Le concept d'autonomie est fondamental et doté de grande valeur dans la tradition démocratique, il fait partie intégrante des droits civils et politiques qui protègent les libertés individuelles au nom de l'Etat. Il est au cœur des lois qui revendiquent l'intégrité personnelle et physique des individus, et le respect du droit des gens à faire leurs propres choix, à exprimer leurs opinions et à assumer la responsabilité de leur existence.⁶ Cependant la reconnaissance de l'autonomie repose sur la présomption de l'aptitude des individus à choisir et à décider sagement et en connaissance de cause.⁷ En général, une telle présomption ne s'étend pas aux enfants. Au contraire, les parents sont investis du droit de prendre des décisions au nom de l'enfant, soit jusqu'à ce qu'ils jugent indiqué de transmettre la responsabilité à l'enfant, soit jusqu'à un âge prescrit par la loi. L'article 5 de la Convention n'infirme pas cette présomption d'incompétence chez les enfants, mais il met les Etats parties dans l'obligation de garantir le respect des capacités des enfants. Il permet ainsi d'étendre plus complètement le principe d'autonomie aux enfants, tout en continuant à fournir le cadre protecteur nécessaire contre l'exploitation, les préjudices ou les violences.

L'exercice de l'autonomie présuppose la capacité, le désir et la possibilité d'agir en ce sens. Pour ce qui est du désir d'assumer leurs propres responsabilités, on ne doit pas forcer les enfants à prendre des décisions qu'ils ne se sentent pas capables ou n'ont pas envie de prendre. En fait, c'est un des droits des enfants de ne pas être chargés de responsabilités inappropriées. De nombreux enfants, cependant, désirent vraiment jouir d'une plus grande autonomie dans la vie quotidienne, et la présomption qu'ils manquent de compétences revient à les priver des occasions d'acquiescer celles-ci. L'article 5, combiné à l'article 12, souligne que le droit des enfants de prendre des décisions pour eux-mêmes conformément à leurs désirs et à leurs capacités doit être soutenu, encouragé et reconnu tant par leur famille que par leur communauté.

L'accent mis sur l'autonomie dans le discours des droits humains a suscité l'inquiétude de nombreux pays non occidentaux dont la culture privilégie la mutualité, la réciprocité et l'interdépendance plutôt que l'individualité. Toutefois la reconnaissance que l'exercice individuel des droits doit tenir compte des droits égaux des autres est contenue dans les textes de loi sur les droits humains. L'article 29 de la Déclaration universelle des droits de l'homme établit que : 'L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seul le libre et plein développement de sa personnalité est possible'. Le mot 'seul' indique ici la constatation que les individus n'exis-

tent pas en tant qu'êtres isolés mais vivent dans des sociétés à l'égard desquelles ils doivent se comporter de façon responsable s'ils veulent développer leur véritable humanité.⁸ Cette perspective est illustrée par Gerwith qui soutient que 'le concept des droits humains... comporte une universalité mutualiste et égalitariste: chaque être humain doit respecter les droits de tous les autres, en même temps que ses droits doivent être respectés par tous les autres, de façon à réaliser le partage mutuel des bénéfices des droits et des charges impliquées par les devoirs... En reconnaissant véritablement la mutualité contenue dans les droits humains, la société devient une communauté. Ainsi l'antithèse entre droits et communauté est-elle résolue'.⁹ Dans cette optique, il devient clair que les droits humains affirment plus qu'ils ne contestent les principes d'interdépendance et de réciprocité. Cela vaut pour les adultes et pour les enfants. Les enfants, en acquérant un respect majeur pour leur capacité d'exercer des droits, doivent nécessairement porter un respect comparable à l'exercice des droits par les autres.

Il est important de souligner que la réalisation des droits des enfants ne dépend pas de leur aptitude à agir, ou de l'accomplissement d'un âge donné. Tous les droits contenus dans la Convention relative aux droits des enfants s'étendent à tous les enfants. La question est de savoir jusqu'où les enfants eux-mêmes exercent ces droits, quelles responsabilités sont assumées en leur nom par leurs parents ou autres personnes en charge, et comment prend effet le processus de transition.

1.3 Equilibrer les droits des enfants et ceux de la famille

Pour comprendre les implications du concept des capacités évolutives des enfants dans le contexte de la famille, il faut considérer que la Convention est basée sur trois prémisses importantes :

- Premièrement, les enfants sont des sujets de droits. C'est pour protéger et promouvoir ces droits que les parents eux-mêmes se voient attribuer des droits et des responsabilités par rapport à leurs enfants.
- Deuxièmement, à mesure que les capacités des enfants évoluent, les droits parentaux passent graduellement aux enfants qui sont habilités à exercer ces droits en leur propre nom.
- Troisièmement, puisque les droits sont liés à l'enfant, ils existent indépendamment du lieu où se trouve l'enfant, ils s'appliquent de la même façon à la maison, à l'école, dans toutes les institutions, ainsi que dans la sphère publique. C'est donc en premier lieu à l'Etat qu'il revient de mettre en place le cadre juridique et politique nécessaire pour promouvoir la réalisation universelle et systématique des droits des enfants. L'Etat a également l'obligation d'intervenir pour protéger les enfants dont les droits seraient ignorés ou violés par les parents ou autres adultes responsables. Bien que la plupart des parents s'efforcent d'agir dans l'intérêt supé-

rieur de leurs enfants et de protéger leurs droits, il n'en est pas toujours ainsi. Il faut donc établir des mécanismes, à travers la législation et l'accès aux tribunaux, qui permettent aux enfants, ou à l'Etat en leur nom, de faire valoir ces droits lorsqu'ils sont méconnus par les parents.

Le principe du respect de l'autonomie de la famille est bien établi dans le droit international. Il se reflète dans l'article 17 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, dans l'article 8 de la Convention européenne des droits de l'homme, et dans l'article 11 de la Charte africaine des droits de l'homme. Dans son Commentaire général sur l'article 4 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, le Comité des droits de l'homme déclare que 'la responsabilité d'assurer la protection nécessaire incombe à la famille, à la société et à l'Etat. Bien que le Pacte ne précise pas la répartition de cette responsabilité, il revient principalement à la famille, généralement censée comprendre toutes les personnes la composant dans la société de l'Etat partie concerné, et en particulier aux parents, de créer les conditions favorables au développement harmonieux de la personnalité de l'enfant et à l'exercice des droits reconnus dans le Pacte'.¹⁰ En d'autres mots, selon le droit international, les enfants sont placés sous l'autorité principale de leurs parents, et la responsabilité de l'Etat se réduit à intervenir lorsque la famille manque à l'obligation de protéger les droits fondamentaux de l'enfant. Cette privatisation de la famille est pour beaucoup dans l'invisibilité des enfants en tant que titulaires de droits.¹¹

La reconnaissance de la responsabilité première des parents quant à leurs enfants est non seulement réaffirmée dans la Convention relative aux droits de l'enfant, mais sous-tend toute la philosophie de la Convention. Le préambule décrit la famille comme 'unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres et en particulier des enfants'. Plusieurs articles soulignent les droits et les responsabilités des parents et imposent des limites précises à l'interférence de l'Etat dans la vie de famille. L'article 18 établit que les parents sont responsables en premier chef d'élever les enfants et d'assurer leur développement. L'article 9 impose de strictes limites au pouvoir de l'Etat de séparer les enfants de leurs parents contre leur gré, tandis que l'article 10 assigne à l'Etat des obligations en matière de réunification familiale. L'article 5 souligne que les Etats parties doivent respecter les droits et les responsabilités des parents d'orienter et de conseiller leurs enfants. Par conséquent, en respectant le principe d'autonomie de la famille, la Convention relative aux droits de l'enfant est conforme aux autres traités en matière de droits humains.

Toutefois la Convention contient également une autre dimension de première importance pour le statut de l'enfant au sein de la famille. Lors de l'élaboration du texte, le groupe de travail a soulevé le fait que l'approche traditionnelle d'intervention minimum dans la vie de famille mettait les enfants à la merci de mauvais traitements de la part des

membres de la famille.¹² Tandis que les articles cités ci-dessus continuent à reconnaître l'importance de protéger les familles de l'intervention arbitraire de l'Etat, le groupe de travail a également insisté sur ce que l'Etat ne permette pas le contrôle absolu de l'enfant par la famille : la protection de la famille et la protection de l'enfant dans son cadre doivent être équilibrées.¹³ C'est pourquoi la version finale de l'article 5, considérant les responsabilités des parents, incorpore l'idée fondamentale que l'Etat doit respecter les droits et les responsabilités des parents ou autres personnes en charge, de donner à l'enfant 'l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice de ses droits d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités'. D'après Alston, cette phrase reflète le délicat équilibre entre les droits des enfants et les droits correspondants des parents.¹⁴ Les droits et les responsabilités des parents ne sont pas illimités. Le qualificatif 'approprié' inséré dans l'article 5 établit clairement que les parents ou autres personnes en charge n'ont pas carte blanche pour donner n'importe quels conseils ou orientation, mais que ceux-ci doivent viser à promouvoir le respect des droits des enfants, et que les parents doivent respecter le degré de capacité des enfants d'exercer des droits en leur nom. De même, l'article 18 impose certaines limites dans le domaine de l'éducation et du développement des enfants en soulignant que les parents 'doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant'.

La Convention établit un rapport direct entre l'enfant et l'Etat, qui conteste la présomption d'un droit de propriété des parents sur l'enfant.¹⁵ Elle rend l'enfant visible en tant que sujet de droits au sein de la famille, ayant droit à être protégé en son nom propre. La vie privée de la famille n'est plus tenue pour sacro-sainte : l'Etat est habilité à intervenir pour protéger les droits de l'enfant, du fait que l'intérêt supérieur de l'enfant ne coïncide pas toujours avec celui des parents et n'est pas toujours respecté par ces derniers. Les droits et les responsabilités des parents de donner à l'enfant orientation et conseils ne dérivent donc pas d'un 'droit de propriété' sur l'enfant, mais relèvent plutôt de la fonction parentale jusqu'à ce que l'enfant soit capable d'exercer ces droits par lui-même.

Le rôle de l'intervention de l'Etat dans les questions entre parents et enfants traditionnellement considérées comme privées, est un sujet extrêmement sensible. Certains milieux ont en fait vigoureusement critiqué la Convention, soutenant qu'elle portait atteinte au pouvoir des parents de protéger leurs enfants, faisant d'eux de simples pourvoyeurs de soins tenus de respecter les droits des enfants.¹⁶ Pour d'autres, la Convention, en reconnaissant l'autonomie progressive des enfants, les encourage à s'opposer à leurs parents.¹⁷ D'autres encore ont émis la préoccupation que si la reconnaissance des enfants en tant que titulaires de droits est enracinée dans la philosophie occidentale avec ses traditions individualistes, elle ne concorde pas avec les cultures, par exemple, de l'Asie du Sud, qui privilégient la primauté de la famille. Il est intéressant de constater que le gouvernement indien est d'avis que le cadre conceptuel de la

Convention relative aux droits de l'enfant, quant à l'enfant, à la famille et à l'Etat, est totalement conforme à sa Constitution et à ses autres lois.¹⁸ Il s'appuie sur une analyse selon laquelle sa philosophie contient des principes plus proches des traditions juridiques autochtones de l'Inde, modifiés depuis par des siècles de régime colonial, et qui devront éventuellement être rétablis si on doit accepter certains concepts de la famille contenus dans la Convention.¹⁹

Les arguments selon lesquels le respect des droits des enfants porte atteinte à la famille méconnaissent totalement les objectifs de la Convention. Selon le *Manuel relatif à l'établissement des rapports sur les droits de l'homme*, 'les parents sont particulièrement bien placés pour mettre en valeur les capacités des enfants d'intervenir de façon croissante aux différents stades de décision, pour les préparer à une existence responsable dans une société libre, en les informant, en leur donnant l'orientation et les conseils nécessaires, tout en leur garantissant le droit d'exprimer librement leurs opinions et en prenant ces opinions dûment en considération. Il sera ainsi tenu compte des opinions des enfants, sans pour autant nécessairement les avaliser, et les enfants auront la possibilité de comprendre les raisons pour lesquelles sera prise une décision différente.'²⁰ En d'autres mots, les parents jouent un rôle de premier plan dans le développement de leurs enfants, en leur donnant l'orientation et les conseils nécessaires jusqu'à ce qu'ils puissent assumer eux-mêmes la responsabilité partielle ou totale de l'exercice de leurs droits.

Le rôle des parents ou de la personne principalement en charge de l'enfant est donc de gérer et d'orienter cet équilibre dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Lors de son jour de Discussions générales sur 'Le rôle de la famille', le Comité des droits de l'enfant a souligné l'importance de la famille dans la mise en oeuvre des droits civils de l'enfant : 'Depuis toujours l'enfant a été considéré comme un membre de la famille dépendant, invisible et passif. Ce n'est que récemment qu'il/elle est devenu/e 'visible' et par ailleurs la tendance s'intensifie de l'écouter et de le respecter. Dialogue, négociation et participation sont passés au premier plan de l'action commune pour les enfants'.²¹ Il y a des potentialités de conflit lorsque l'évaluation par les enfants de leurs capacités de décision autonome ne concorde pas avec celle des parents. Toutefois, un milieu familial où on écoute l'enfant, on le respecte, on lui fait confiance et on l'encourage à assumer des niveaux croissants de responsabilité au fur et à mesure du développement de ses capacités, est moins susceptible de générer des conflits.

1.4 Interprétation, par le Comité des droits de l'enfant, des capacités évolutives de l'enfant

Le Comité des droits de l'enfant a fermement souli-

gné tant l'importance de reconnaître l'enfant comme un sujet de droits conformément aux articles 5 et 12 à 16, que la mise en oeuvre des droits, comme éléments essentiels du développement optimal des capacités évolutives de l'enfant. Dans les directives adressées aux Etats parties pour leurs rapports périodiques, il demande des informations sur la façon dont l'orientation et les conseils sont donnés aux enfants de façon à correspondre au développement de leurs capacités. Il demande en outre des informations sur la façon dont les connaissances et les informations relatives aux capacités évolutives de l'enfant, sont transmises aux parents ou autres personnes en charge.²² Une grande partie des informations requises par le Comité dans les directives à propos de l'article 1, la définition de l'enfant, concerne la reconnaissance de l'autonomie grandissante de l'enfant et la nécessité de respecter en conséquence l'acquisition de l'exercice indépendant des droits. A cet égard, le Comité demande des informations sur les âges légaux minima fixés, par exemple, pour bénéficier de consultations juridiques ou médicales, ou de soins médicaux, sans le consentement des parents, pour créer des associations ou y adhérer, pour témoigner en justice, ainsi que pour participer à des procédures administratives ou judiciaires.

Inversement, il demande aussi aux Etats parties la confirmation que les enfants ne sont pas contraints de participer à des activités qui les exposent à des responsabilités, des risques ou des expériences inappropriés ou nuisibles eu égard à leur jeune âge. En d'autres mots, les Etats parties sont supposés introduire des mesures de protection qui prennent acte de ce que les capacités des enfants sont encore 'en évolution'. En conséquence, le Comité demande la confirmation que les Etats adoptent des mesures de protection adéquates, en imposant des limites d'âges légaux dans le domaine de la responsabilité judiciaire, de la conscription et de l'engagement volontaire dans les forces armées, de la participation aux hostilités, du consentement sexuel, et de l'emploi. Le Comité souligne également l'importance de l'absence de discrimination quant à la présomption de maturité, par exemple regardant des âges de mariage ou de consentement sexuel diffé-

rents pour les garçons et pour les filles.²³ Il soulève régulièrement la question de savoir comment la législation et la pratique tiennent compte de la capacité de l'enfant d'exercer ses droits.²⁴

La reconnaissance de l'importance de respecter les capacités évolutives de l'enfant apparaît clairement dans les récents Commentaires généraux publiés par le Comité. Dans son Commentaire général sur l'article 29 (1), le Comité déclare: 'L'éducation devrait être amie des enfants, inspirer et motiver chacun d'eux. L'école devrait favoriser une atmosphère d'épanouissement des valeurs humaines et permettre le développement des enfants conformément à leurs capacités évolutives'.²⁵ Pareillement, le Commentaire général sur le VIH/SIDA souligne le droit des enfants de participer aux campagnes de sensibilisation au virus et à l'élaboration des politiques et des programmes pour affronter les problèmes conformément à leurs capacités évolutives.²⁶ Il souligne la nécessité de mettre en place des services de santé qui tiennent compte des capacités évolutives de l'enfant, ainsi que la nécessité de respecter les capacités évolutives de l'enfant en statuant sur les questions de consentement liées aux tests et à la participation en matière de recherche. Il recommande que tous les programmes et politiques de lutte contre le VIH/SIDA reconnaissent explicitement les enfants, compte tenu de leurs capacités évolutives et de leurs droits. Et le Commentaire général sur la santé des adolescents insiste également sur la nécessité de fixer un âge minimum au consentement sexuel, au mariage, et au consentement médical, qui 'reflète étroitement la reconnaissance du statut des êtres humains de moins de 18 ans en tant que titulaires de droits conformément à leurs capacités évolutives, leur âge, et leur maturité'.²⁷

En résumé, le Comité a sérieusement entamé le dialogue avec les gouvernements sur l'attitude de leurs législations et de leurs politiques envers les capacités évolutives des enfants. Toutefois, du fait de l'absence actuelle de recherches sur le concept et sur son application à l'exercice des droits, le Comité, ainsi que d'autres défenseurs des droits des enfants, ont été gênés dans leur analyse des limites appropriées à la protection et à la participation des enfants.

Références

- 3 Van Beuren, G., *The International Law on the Rights of the Child*, Save the Children/Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1995.
- 4 Pais, M.S., 'La Convention relative aux droits de l'enfant', in *Manuel relatif à l'établissement des rapports sur les droits de l'homme*, OHCHR, Genève, pp. 393-505, 1997.
- 5 Alderson, P. et J. Montgomery, *Health Care Choices: sharing decisions with children*, Institute of Public Policy Research, Londres, 1996.
- 6 Ce principe a été clairement défini dans l'affaire juridique *Schloendorff v. Society of New York Hospitals*, 211 NY 125, 1914, dans laquelle le tribunal a observé que "Tout être humain adulte et sain d'esprit a le droit de décider du sort réservé à son propre corps."
- 7 Alderson, P. et J. Montgomery, *Health Care Choices: Sharing decisions with children*, Institute of Public Policy Research, Londres, 2001.
- 8 Klug, F., *Values for a Godless Age*, Penguin, Londres, 2000.
- 9 Gerwith, A., *The Community of Rights*, University of Chicago Press, Chicago, 1996.
- 10 Comité des droits de l'homme, *Observation générale n° 17, article 24*, document des NU, HRI/GEN/1, Nations Unies, Genève, 1992.
- 11 Van Beuren, G., *The International Law on the Rights of the Child*, Save the Children/Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1995.
- 12 Article 5, *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child*, avec la participation de Radda Barnen, Centre de Droits humains, UN (avant-projet en discussion).
- 13 Detrick, S., J. Doek et N. Cantwell, *The United Nations Convention on the Rights of the Child: A guide to the 'Travaux Préparatoires'*, Martinus Nijhoff, Dordrecht, 1992, pp. 57-162.
- 14 Alston, P., 'The Legal Framework of the Convention on the Rights of the Child', in *United Nations Bulletin of Human Rights: The Rights of the Child*, 91(2) Nations Unies, Genève, 1992.

- 15 Holmberg, B. et J. Himes, 'Parental Rights and Responsibilities', in *Children's Rights; Turning principles into practice*, Petren, A. et J. Himes, (éd.), Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 2000.
- 16 "UN treaty strips parents of rights", Focus on the Family, Colorado Springs, 17 juillet 1991, pp. 32-33.
- 17 Fagan, P.F., 'How the UN Conventions on women's and children's rights undermine family, religion and sovereignty', Heritage Foundation, www.heritage.org, 2001.
- 18 *Inde: Premier rapport périodique au Comité des droits de l'enfant*, Département chargé de la promotion de la femme et de l'enfant, Ministère pour le développement des ressources humaines, New Delhi, 2001.
- 19 Goonesekere, S., *Children, Law and Justice*, publications UNICEF/SAGE, Florence, 1998.
- 20 Pais, M.S., 'The Convention on the Rights of the Child', in *Manual of human rights reporting under six major international human rights treaties*, Office du Haut Commissaire des Nations Unies aux Droits de l'Homme, Genève, pp. 393-505, 1997.
- 21 Comité des droits de l'enfant, *Rapport sur la 7 ème session du Comité des droits de l'enfant*, CRC/C/34, Nations Unies, Genève, septembre/octobre 1994.
- 22 Comité des droits de l'enfant, *General guidelines regarding the form and content of periodic reports to be submitted by States Parties under Article 44.1(b) of the Convention*, CRC/C/58, Nations Unies, Genève, 1996.
- 23 Hodgkin, R. et P. Newell, *Article 5, Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, New York, 2002.
- 24 Ibid.
- 25 Comité des droits de l'enfant, *Rapport sur la 26ème session, janvier 2001*, CRC/C/103 Annexe IX, par. 12, Nations Unies, Genève, 2001.
- 26 Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n° 3, Le VIH/SIDA et les droits de l'enfant*, CRC/GC/2003/3, Nations Unies, Genève, 2003.
- 27 Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n° 4, La santé et le développement des adolescents dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant*, CRC/GC/2003/4, Nations Unies, Genève, 2003.

SECTION 2

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET LES CAPACITÉS ÉVOLUTIVES DE L'ENFANT

Les degrés de compréhension et de reconnaissance des capacités évolutives des enfants, de même que les objectifs concernant leur développement, varient considérablement à travers l'histoire et à travers le monde. Il n'existe pas de définition universelle de l'enfance. L'âge auquel les différentes sociétés définissent les enfants comme compétents et mûrs, varie considérablement. Les attentes en ce qui concerne les enfants, et donc les capacités qu'on leur prête, diffèrent selon le contexte économique, social et culturel dans lequel ils vivent. En d'autres mots, le concept des facultés évolutives de l'enfant est loin d'être simple. La question est encore plus compliquée du fait de théories psychologiques divergentes sur le développement des enfants, sur les facteurs qui influencent le processus de développement et sur le rôle joué par les enfants eux-mêmes dans leur développement. Toutes les théories sont basées sur la constatation que les capacités des enfants évoluent. Les différences concernent les étapes et le mode d'évolution, ainsi que les déterminants du processus. Il n'est pas possible, dans le cadre de ce rapport, de rendre justice à la complexité et au volume de ces travaux, mais la section suivante s'efforce de donner une rapide vue d'ensemble de deux approches théoriques contrastantes qui alimentent la réflexion actuelle en matière de développement de l'enfant, et par conséquent influencent la compréhension et l'interprétation du concept des capacités évolutives de l'enfant.²⁸

2.1 Théories traditionnelles des étapes

Certaines des approches théoriques prédominantes

qui influencent la compréhension actuelle de l'enfance se basent sur l'idée que le développement s'effectue par étapes, que ce soit par rapport aux capacités physiques, morales, sociales, émotionnelles ou intellectuelles. Cette approche traditionnelle a souvent été liée à des méthodes de recherche influencées par la biologie et les sciences physiques, comme :

- Observer les enfants à partir d'une méthode de recherche appliquée aux animaux ;
- Examiner les enfants en laboratoire et hors de leur contexte quotidien ;
- Évaluer les compétences à partir de tests artificiels et de questions préétablies et hypothétiques ;
- Tester les enfants par rapport à des normes présumées ;
- Analyser les idées des adultes sur les enfants plutôt que les idées des enfants eux-mêmes ;
- Rechercher les causes du comportement des enfants.

Selon Piaget, l'un des théoriciens les plus influents, le développement de l'enfant passe par une série d'étapes discontinues, correspondant chacune à un groupe d'âge approximatif : sensori-motrice (de la naissance à 18 mois), préopératoire (de 18 mois à 7 ans), opératoire-concrète (de 7 à 11 ans) et opératoire-formelle (à partir de 11 ans). Par exemple, il soutient que les enfants de moins de quatre ans ne sont pas capables de comprendre des règles ou d'exercer des jugements moraux, et que les jeunes enfants sont incapables d'envisager des situations d'un autre point de vue que le leur. Les théories de Piaget ont été reprises et consolidées par des génés-

rations de chercheurs successives et ont eu une influence profonde dans tous les domaines professionnels liés aux enfants.

La plus grande partie de la recherche à la base des théories traditionnelles provient de contextes d'Europe ou d'Amérique du Nord et reflète les présomptions de ces sociétés sur l'enfance. Ces théories, par exemple, tiennent pour établi que l'enfance est une période consacrée à la nutrition, aux soins, au jeu, à l'apprentissage au sein de la famille et de l'école, et exempte des contraintes liées à la responsabilité ou à l'emploi. Cependant cela ne correspond pas à la réalité de millions d'enfants à travers le monde. Et si ces études ont produit un matériel abondant sur le développement de l'enfant tout au long du XX^{ème} siècle, par ailleurs elles ont ignoré l'influence du milieu sur le comportement des enfants et leur rapport au monde qui les entoure, y compris les chercheurs eux-mêmes.²⁹ Toutefois ces interprétations du développement de l'enfant ont profondément marqué notre vision des enfants et notre attitude à leur égard. Aujourd'hui encore - bien qu'elles soient contestées par des méthodes plus récentes d'études sur l'enfance - elles continuent à influencer la réflexion sur cinq points fondamentaux :³⁰

- Le développement de l'enfant est un processus universel
- L'âge adulte a un statut normatif
- Les objectifs de développement sont universels
- Un écart par rapport à la norme signifie un risque pour l'enfant
- L'enfance est une longue période de dépendance durant laquelle les enfants bénéficient passivement de la protection, de l'éducation, de la sagesse et des conseils des adultes, plutôt qu'ils ne contribuent à leur environnement social.

2.1.1 L'enfance est un processus universel

Le modèle de l'enfance produit par les théories 'par étapes' est caractérisé par la supposition d'un ordre naturel au sein duquel les enfants sont dépendants, ainsi que par des règles indiscutables qui gouvernent la progression vers l'âge adulte.³¹ Les lois naturelles qui régissent cette progression sont semblables à celles qui régissent le monde physique, en ce sens que les facteurs biologiques et psychologiques jouent un rôle plus important que les forces sociale ou culturelles.³² Il est donc possible de prescrire ce qu'est un développement normal. Cette perspective ne tient nullement compte de l'influence de facteurs tels que la famille, l'âge des frères et sœurs, la culture, le pouvoir, le statut ou le contexte social et économique, sur le processus de développement des enfants.

2.1.2 L'âge adulte a un statut normatif

La conception du développement de l'enfant dérive d'un cadre théorique dans lequel l'âge adulte a un statut normatif ; l'enfance est une situation d'immatunité

caractérisée par l'irrationalité, l'incompétence, l'asocialité et l'inculture, la passivité et la dépendance.³³ On considère que les enfants n'ont pas de valeurs morales, qu'ils n'acquèrent celles-ci qu'à travers un processus de socialisation une fois qu'ils ont atteint l'âge adulte.³⁴ De façon révélatrice, de nombreux textes de psychologie du développement faisant autorité ont également épousé l'idée que le développement s'arrête avec l'accès à l'âge adulte. Ces théories prédominantes, qui ont construit un modèle d'enfance incompétente, ont fourni une justification 'scientifique' à l'exportation d'un cadre universel visant à préserver les enfants de participer au monde adulte.³⁵

Dans une large mesure, cette vision des enfants pour ainsi dire 'en formation' a masqué l'étendue de leurs capacités, de leur action, et de leur sens des responsabilités. Elle s'appuie sur la présomption de l'incompétence des enfants, et c'est aux enfants qu'il revient ou de prouver leurs capacités, ou de franchir la barrière de l'âge, avant de se voir investis de droits dans le domaine décisionnel. Les adultes sont ainsi perçus comme les traducteurs, les entendeurs et les interprètes du comportement des enfants.³⁶ Sur ce processus plane la tendance à croire que dans n'importe quelle situation donnée les adultes ont raison et les enfants ont tort. Ce modèle d'enfance 'déficientaire' rend invisible une grande partie de l'action réelle des enfants. Les enfants ne sont pas pris au sérieux parce qu'on croit qu'ils ne savent pas vraiment ce qu'ils veulent ou ce dont ils ont besoin, et ils sont perçus en tant qu'objets ou possessions dont les opinions n'importent pas vraiment.³⁷ Le potentiel dévastateur de cette absence de respect pour la valeur des expériences des enfants, est illustré dans une série d'études sur la maltraitance des enfants en pension dans certains établissements du Royaume-Uni, où fut constatée l'existence d'une culture institutionnelle au sein de laquelle les récits de maltraitance des enfants étaient systématiquement discrédités par les 'dénégations' des adultes.³⁸ Sans crainte d'être dénoncés, les coupables continuèrent à sévir en toute impunité pendant une période de plus de trente ans.

2.1.3 Les objectifs du développement des enfants sont universels

Les théories traditionnelles en matière de développement de l'enfant reflètent les suppositions de l'Occident que les objectifs de développement consistent en l'accomplissement de l'autonomie, de l'indépendance et de l'autosuffisance sur le plan personnel, social et politique. Elles considèrent également la maîtrise de la pensée rationnelle comme un ultime objectif de développement. Cependant, ces objectifs sont loin d'être universels. La plupart des cultures, dans le monde, attachent plus de valeur à l'interdépendance et à l'intégration qu'aux résultats du développement. En partie, les objectifs de développement dérivent d'impératifs sociaux, économiques et culturels. Assurément, le caractère changeant des présomptions sur le rôle et la place des enfants dans la société témoigne en soi de l'absence de toute universalité dans leur nature.

Les économies occidentales modernes, par exemple, ont besoin d'une force de travail compétitive, instruite, créative, flexible, communicative et indépendante ; autrefois, au contraire, on appréciait davantage l'obéissance, la loyauté et la ponctualité.³⁹ Par conséquent, les enfants sont appelés à connaître des périodes de formation plus étendues plutôt qu'à participer de bonne heure au marché du travail. Il en résulte une moindre responsabilité des enfants et un degré de dépendance bien plus élevé. Ce développement est associé à un changement dans la perception de l'enfant, capital émotionnel plus qu'économique.⁴⁰ Par contre, dans la plupart des pays en développement, un grand nombre de très jeunes enfants travaillent activement dans l'enceinte domestique ou à l'extérieur, souvent avec de hauts niveaux de responsabilité. Toutefois il est important de relever qu'au sein de toutes les sociétés la situation des enfants est plus nuancée. Dans de nombreux pays en développement les familles des classes moyennes qui peuvent se le permettre attachent un grand prix à l'éducation des enfants, et bien sûr, ces enfants instruits sont nécessaires à la croissance économique. Plus récemment, en Occident, Solberg a constaté que le niveau de contribution des enfants aux travaux du ménage avait considérablement augmenté en Norvège, parallèlement à la participation croissante des femmes au marché du travail.⁴¹ Plus de deux-tiers des enfants avaient effectué quelque tâche ménagère n'importe quel jour donné. Cela prouve qu'aussi bien en Occident que dans la plupart des pays en développement, la nécessité économique et sociale, plutôt que l'évaluation objective des capacités, sont les principaux déterminants de la capacité reconnue aux enfants d'assumer des responsabilités au sein de la famille, et que les objectifs de développement de l'enfant sont adaptés en conséquence.

Toutes ces différentes communautés tendent à justifier les objectifs de développement prioritaires des enfants par l'intérêt supérieur de ces derniers. Lorsqu'on a besoin du travail des enfants, on considère que le travail stimule leur développement, qu'il favorise la transmission des connaissances et des techniques, l'intégration sociale, l'estime de soi et le sens de la propre utilité. Lorsque les enfants sont exclus de l'emploi, on invoque la nécessité de les protéger des dures réalités du monde du travail, l'importance d'une période de jeu exempte de toute responsabilité. Il est également vrai que dans de nombreux pays en développement, les objectifs de développement de l'enfant sont également compris en termes d'intérêt supérieur de la famille ou de la communauté de l'enfant.

Les objectifs de développement des différentes sociétés influencent également le mode des parents de structurer l'environnement de leurs enfants, et donc les résultats obtenus par les enfants. Par exemple, des recherches effectuées aux USA et au Japon révèlent de grandes différences entre les attentes des mères en ce qui concerne les capacités et le comportement de leurs enfants d'ici l'âge de cinq ans. Au Japon, les attentes étaient

axées sur le contrôle des émotions, le respect du statut et de l'autorité des parents, et certains domaines d'autosuffisance. Les mères américaines s'attendaient à la réalisation plus précoce d'aptitudes sociales comme l'empathie, la négociation, l'initiative, l'affirmation de soi et la force de persuasion.⁴² Dans une autre étude comparant l'opinion des parents et des enseignants au Nigeria et aux USA quant aux aptitudes les plus importantes pour un enfant de quatre ans, les Américains privilégiaient le langage et les aptitudes sociales, tandis que les Nigériens accordaient beaucoup plus de prix à l'acquisition d'aptitudes préscolaires.⁴³ Hoffman a constaté que tandis que les parents américains insistent sur le fait de devenir quelqu'un de bien, sur l'autonomie et l'indépendance, en Turquie, en Indonésie et aux Philippines les parents mettaient davantage l'accent sur le respect des anciens et l'obéissance.⁴⁴ Des données en provenance des pays occidentaux indiquent que les petits enfants doivent s'appliquer pour maîtriser des actions comme s'habiller et se laver, alors qu'au Mexique, les bambins acquièrent tranquillement ces capacités en regardant et en imitant leurs aînés.⁴⁵ Au Bengale-Occidental, une étude a relevé que l'éducation privilégiait le rapport à l'autre et ne consistait pas à développer des qualités spécifiques à l'enfant en tant qu'individu.⁴⁶ Les mères et les frères et sœurs plus âgés qui s'occupent des plus petits les amènent sans affrontement à apprendre les règles en se rapportant aux autres. L'éducation est caractérisée par la tolérance, en ce sens que les personnes en charge ne réagissent pas 'aux caprices, aux bêtises, aux gros mots, aux manifestations de sexualité infantile, exigent un minimum de l'enfant et s'engagent rarement dans des luttes de pouvoir'.⁴⁷ Le processus de développement des enfants dépend non d'un apprentissage inné et universel, mais plutôt de la nature de leurs expériences, des attentes, et du soutien des adultes. Tant le type d'aptitudes que l'âge auquel elles sont acquises sont influencés par la valeur que leur attache l'environnement immédiat de l'enfant.

2.1.4 Un écart par rapport à la norme signifie un risque pour l'enfant

Une approche qui suppose un processus invariable de développement par étapes contient l'idée implicite que les comportements qui échappent à ces paramètres sont déviants ou potentiellement nuisibles à l'enfant. Ce genre d'approche part du principe qu'il est possible de prescrire les conditions idéales ou satisfaisantes de développement optimal de l'enfant. L'application de ce principe a eu de considérables répercussions sur la vie de millions d'enfants.

Le traitement réservé à de nombreux enfants en provenance de communautés minoritaires reflète un mode d'entacher de pathologie leurs cultures et communautés, et le schéma qui en résulte de les 'sauver' pour favoriser leur développement optimal. Les cas sont multiples. En Roumanie, par exemple, de nombreux enfants roms ont été placés dans des établissements d'enseignement spécial parce que

leur connaissance limitée de la langue roumaine a été assimilée à des capacités intellectuelles réduites et à une pratique parentale insuffisante. Au Canada, il était fréquent, jusqu'à il y a encore peu de temps, d'arracher les enfants des communautés autochtones à leurs parents pour les placer dans des pensionnats sous prétexte que leurs parents étaient incapables de leur fournir une éducation appropriée. La présomption d'étapes de développement fixes pénalise également de nombreux enfants handicapés dont les capacités peuvent, pour toutes sortes de raisons, se développer plus lentement ou de façon différente de la majorité des enfants d'une population donnée. Leur diversité est perçue comme une preuve de leur incapacité d'évoluer. Dans beaucoup de sociétés, en particulier dans les pays de l'ex-Union soviétique, l'impuissance de ces enfants à se conformer aux normes prescrites, les condamnait à l'abandon dans des institutions où ils étaient privés de toute possibilité de réalisation de leurs capacités.

De plus, comme ces théories ont été élaborées par des chercheurs à partir de l'examen des situations d'enfance très particulières des sociétés occidentales économiquement avancées, notamment en Europe et en Amérique du Nord, elles reflètent la culture, le contexte et les présomptions de ce milieu. Nous citerons comme exemple particulièrement significatif l'hypothèse prédominante selon laquelle le milieu scolaire convient mieux aux enfants pour développer et acquérir des capacités que le milieu du travail.⁴⁸ Cette idée a influencé de façon croissante les programmes internationaux qui s'accordent de plus en plus sur le fait que le travail, en soi, nuit au développement des enfants. D'ailleurs, Boyden relève que la vision occidentale prédominante, selon laquelle le travail est une contrainte nuisible aux enfants, a entaché de pathologie la réalité de l'enfance pour la majorité des enfants du monde pour lesquels le travail fait partie intégrante de la vie.⁴⁹

2.1.5 Les enfants sont des acteurs passifs

Les théories traditionnelles sur le développement de l'enfant donnaient une image des enfants engagés dans un processus d'acquisition de la maturité selon des mécanismes biologiques et psychologiques prédéterminés, acquérant activement la compréhension de leur monde, et elles ne reconnaissaient guère leurs capacités ou leur action dans ce processus. Le fait de considérer les enfants comme des apprenants immatures a empêché d'apprécier ou de constater les comportements qu'ils manifestent qui témoignent de leur participation active dans l'organisation de leur vie et de celle d'autres personnes autour d'eux. Selon James et Prout, par exemple, une grande partie de la recherche sur la vie des enfants dans le monde développé s'est concentrée sur l'environnement culturel des enfants - les terrains de jeux ou les rapports d'enfant à enfant - et ce faisant a accordé trop peu d'attention aux relations des enfants avec les

adultes. Par conséquent cela a renforcé l'image de l'altérité des enfants, vivant dans un monde séparé, distinct de celui des adultes, et n'a pas permis de saisir combien les enfants au contraire orientent et influencent les comportements et les décisions des adultes, et font preuve de capacité d'action dans leur propre existence.⁵⁰

2.2 Théories culturelles

Au cours des 20 dernières années, les théories en faveur d'un processus universel de développement de l'enfant applicable aux enfants dans tous les environnements culturels, ont été de plus en plus contestées. Des critiques croissantes se sont élevées contre le fait qu'elles s'appuient sur des expériences effectuées dans des contextes étrangers à la réalité des enfants, ayant conduit à sous-estimer considérablement les capacités des enfants. Ces critiques nous font réfléchir non seulement sur la présomption de l'applicabilité universelle de recherches basées sur un registre limité d'expériences de l'enfance à partir d'un environnement culturel limité, mais également sur l'échec à refléter la complexité des facteurs influençant l'acquisition des compétences chez l'enfant. De plus, elles récusent l'image d'acteurs passifs des enfants, soutenant au contraire que les enfants participent à la vie sociale, possèdent une faculté d'action individuelle, et sont en mesure d'interpréter et d'influencer leurs propres vies.⁵¹

De plus en plus, les psychologues du développement appliquent un cadre théorique au sein duquel le développement de l'enfant est perçu comme un processus culturel, et l'enfance comme le produit de processus économiques, sociaux et culturels spécifiques.⁵² Une telle approche a été conceptualisée comme créneau de développement, qui distingue dans l'environnement de l'enfant trois éléments qui influencent son développement :⁵³

- **Le cadre matériel et social dans lequel il vit** – La famille, les structures sociales, l'organisation de la vie quotidienne
- **Les habitudes culturelles et les pratiques d'éducation** – Organisation des soins et de l'éducation, attitudes à l'égard du jeu, de la discipline et de l'apprentissage
- **Les convictions ou ethno-théories des parents** – Objectifs et priorités dans le développement de l'enfant et comment les réaliser

Cette interprétation présente certaines limites car les enfants ne vivent pas toujours dans des environnements unidimensionnels, mais se déplacent au sein d'univers différents, de la maison à l'école par exemple. Il faut aussi admettre que les enfants eux-mêmes contribuent activement à leur propre créneau de développement. Ce schéma fournit toutefois un cadre pour comprendre les processus de développement de l'enfant au vu de différents objectifs, pratiques et circonstances.⁵⁴ Les théories culturelles reconnaissent que tous les environnements ne sont que des constructions sociales et

qu'il n'entre rien de naturel dans aucun modèle spécifique d'éducation des enfants. Les personnes avec lesquelles les enfants établissent des relations étroites sont elles-mêmes les produits d'une culture, de convictions et de circonstances qui à leur tour façonnent leur mode de s'occuper des enfants.

Ces cadres culturels offrent toutefois une compréhension plus nuancée du mode de développement des enfants ainsi que des facteurs qui influencent ce processus. Ils récusent l'idée que certains comportements, modes de pensée et rapports sociaux puissent être qualifiés de 'normaux' à tout âge donné, ainsi que la présomption qu'il soit possible de prescrire ce qui est susceptible d'être favorable ou nuisible au développement d'un enfant, sans comprendre le contexte dans lequel il naît, ses valeurs sous-jacentes et ses expériences d'apprentissage précédentes. Woodhead observe que 'l'admission que le développement de l'enfant doit être compris comme un processus culturel implique que les repères ne sont pas intrinsèques, fixes ou prescrits. Ils sont extrinsèques, spécifiques à une période historique et négociables dans un cadre de promotion des droits de l'enfant'.⁵⁵

En particulier, les méthodologies de recherche de ces approches plus récentes diffèrent considérablement de celles des théories traditionnelles et sont caractérisées par :

- Le recours à des questions et à des récits libres
- Des modes d'observation et de communication avec les enfants en tant que personnes
- La rencontre avec les enfants dans leur environnement quotidien
- L'examen des opinions des enfants, de leurs explications, de leurs raisons et de leur perception de leur cadre de vie
- L'analyse des motifs et des raisons contextuelles du comportement des enfants
- L'analyse comparative des types d'enfance selon les différents pays, cultures et contextes
- L'étude critique de la recherche sur les enfants, notamment sur le plan des valeurs et des théories de base.

Tandis que la recherche traditionnelle en matière de développement était convaincue de devoir poursuivre une connaissance objective de la nature et des besoins des enfants, la théorie culturelle tend à être plus critique, ainsi que plus égalitaire à la fois quant à ses méthodes et à ses conclusions.

Références

- 28 Résumé dans Woodhead, M., 'The child in development', in *Understanding childhood: an interdisciplinary approach*, Woodhead, M. et H. Montgomery, (éd.), Wiley, Chichester, 2003.
- 29 Light, P., 'Learning to think', in Sheldon, S. et M. Woodhead, (éd.), *Learning to think*, Routledge, Londres, 1991.
- 30 Version modifiée de Boyden, J., B. Ling et W. Myers, *What Works for Working Children*, Radda Barnen/UNICEF, Florence, 1998.

2.3 Résumé

Il est clair qu'une conception universelle, normative et déterministe d'un processus de développement de l'enfant linéaire, applicable à tous les enfants, est impropre à refléter la complexe réalité de l'acquisition des compétences chez l'enfant. Assurément, le concept du développement de l'enfant, de même que le concept de l'enfance elle-même, est, dans une très large mesure, une représentation sociale plutôt que biologique.⁵⁶ Les aspirations, les attentes et les exigences des parents concernant le développement de leurs enfants, l'environnement culturel, économique et social dans lequel grandissent ces enfants, de même que leurs expériences individuelles de l'existence, tout cela conditionne l'étendue et le niveau des capacités acquises et exercées par les enfants. De plus, un corpus de recherches croissant démontre le rôle actif des enfants eux-mêmes dans le développement de leurs aptitudes, la gestion de leur vie quotidienne et les degrés de responsabilité qu'ils acceptent.

Le processus de développement est dynamique, influencé par de nombreux facteurs, à commencer par l'enfant lui/elle même. Les hypothèses prédominantes concernant les capacités des enfants imposent des jugements et des évaluations statiques sur les étapes 'normales' définies par les standards occidentaux et conduisent à une marginalisation des enfants ne correspondant pas aux paramètres 'normaux'. De plus, lorsque ces paramètres sont définis et établis par des adultes observant les enfants isolés des adultes, ils ignorent largement la pertinence et les implications de l'interaction entre les enfants et les adultes. Ils se basent également sur l'interprétation et la vision qu'ont les adultes de la participation sociale des enfants, lesquelles peuvent être très différentes de la perception des enfants eux-mêmes.

Les théories de la psychologie du développement ont dépassé ces modèles traditionnels normatifs au profit d'une appréhension plus culturelle, sociale et contextuelle de la croissance des enfants (exposée à la section 3). Cependant, ces idées ne se sont pas imposées dans le monde au point d'influencer le droit, la politique et la pratique affectant l'existence des enfants. Dans de nombreux domaines de politique sociale, par exemple l'éducation, le développement dans la petite enfance, la justice pour mineurs, l'éducation parentale et le travail des enfants, la réflexion est encore fortement influencée par une représentation excessivement normative du développement des enfants.

- 31 Qvortrup, J., 'Useful to Useful: the historical continuity of children's constructive participation', *Sociological Studies of Children*, vol. 7, pp. 49-76, 1995.
- 32 Woodhead, M., "Understanding children's rights", in *Collected papers presented at the Fifth Interdisciplinary Course on Children's Rights*, Verhellen, E. (éd.), université de Gand, Gand, décembre 2002.
- 33 Mason, J. et B. Steadman, 'The significance of the conceptualisation of childhood for promoting children's contributions to child protection policy', rapport soumis à la Fifth

- Australian Institute of Family Studies Conference, université de West Sydney, Macarthur, 1996.
- 34 Mayall, B., "Intergenerational relations and the politics of childhood", rapport présenté à la Final Children 5-16 Programme Conference, 20-21 octobre 2000, Londres.
 - 35 Boyden, J., 'Childhood and the policy-makers: a comparative perspective on the globalisation of childhood', in *Constructing and reconstructing childhood*, James, A. et A. Prout (éd.), Falmer Routledge, Londres, pp. 190-230, 1997.
 - 36 Waksler, F. C., *Studying the social worlds of children: sociological readings*, Falmer, Londres, 1991.
 - 37 Melton, G., 'Children, politics and morality: the ethics of child advocacy', *Journal of Clinical Psychology*, vol. 14, pp. 357-367, 1987.
 - 38 Voir par exemple Levy, A. et B. Kahan, *The Pindown Experience and the Protection of Children: The Report of the Staffordshire Child Care Enquiry*, Staffordshire County Council, Stafford, 1991; Kirkwood, A., *The Leicestershire Inquiry 1992*, Leicestershire County Council, Leicester, 1993; et Waterhouse, R., *Lost in Care: The Tribunal of Inquiry into Abuse of Children in Care in Clywd and Gwynedd*, Ministère de la santé/Bureau de Galles, Londres, 2001.
 - 39 Petren, A. et R. Hart, 'The child's right to development', in *Children's Rights: Turning Principles Into Practice*, Petren, A. et J. Himes, (éd.), Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, pp. 43-61, 2000.
 - 40 Zelizer, V.A., *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, Princeton University Press, Princeton, 1994.
 - 41 Solberg, A., 'Negotiating childhood', in *Constructing and reconstructing childhood*, James, A. et A. Prout, (éd.), Routledge Falmer, Londres, 1997.
 - 42 Hess, R. et al., 'International Maternal Expectations for the Mastery of Developmental Tasks in Japan and the United States', *Journal of Psychology*, vol. 15, pp. 259-270, 1980.
 - 43 Olmsted, P. et S. Lockhart, *Do parents and teachers agree? What should young children be learning?*, High/Scope Resource, High/Scope Educational Research Foundation, hiver 1995.
 - 44 Hoffman, L. W., 'The Value of Children to Parents and Child Rearing Patterns', in *Growth and Progress in Cross-Cultural Psychology*, Kagitcibasi, C., Swets & Zeitlinger, Berwyn/Lisse, 1987, pp. 159-170.
 - 45 Edwards, C. P., "Parenting toddlers", in *Handbook of Parenting*, Bornstein, M.H. (éd.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillslade, New Jersey, 1995, pp. 41-63.
 - 46 Kotalova, J., *Belonging to Others: Cultural Construction of Womanhood Among Muslims in a Village in Bangladesh*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 1993.
 - 47 Blanchet, T., *Lost Innocence, Stolen Childhoods*, University Press Ltd., Dhaka, 1996.
 - 48 Boyden, J., B. Ling et W. Myers, *What Works for Working Children*, Radda Barnen/UNICEF, Florence, 1998.
 - 49 Boyden, J., 'A Comparative Perspective on the Globalisation of Childhood', in *Constructing and Reconstructing Childhood*, Routledge Falmer, James, A. et A. Prout (éd.), Londres, 1997, pp. 190-230.
 - 50 James, A., *Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child*, Edinburgh University Press, Edimbourg, 1993.
 - 51 James, A. et A. Prout, 'A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems', in *Constructing and Reconstructing Childhood*, James, A. et A. Prout (éd.), Routledge Falmer, Londres, 1997, pp. 7-34.
 - 52 Woodhead, M., 'Reconstructing Developmental Psychology: Some First Steps', *Children and Society*, 1999, vol. 13, pp. 3-19.
 - 53 Super, C. et S. Harkness, 'Cultural Perspectives on Child Development', in *Cultural Perspectives on Child Development*, Wagner, D. et H. Stevenson, (éd.), W.H. Freeman, San Francisco, 1982, pp. 170-198.
 - 54 Woodhead, M., *Is There a Place for Child Work in Child Development?* Radda Barnen, Stockholm, 1999.
 - 55 Woodhead, M., 'Understanding Children's Rights', in *Collected Papers Presented at the Fifth Interdisciplinary Course on Children's Rights*, Verhellen, E. (éd.), université de Gand, Gand, décembre 2002, pp. 113-127.
 - 56 Woodhead, M., *Is There a Place for Child Work in Child Development?*, Radda Barnen, Stockholm, 1997.

SECTION 3

LES INCIDENCES DES CAPACITÉS ÉVOLUTIVES DES ENFANTS SUR L'EXERCICE DE LEURS DROITS

Compte tenu des données toujours plus nombreuses sur l'impact de la culture et du contexte sur le développement des enfants, il n'est possible de prescrire universellement ni les environnements propres à l'épanouissement des enfants, ni les âges d'acquisition des aptitudes en ce qui concerne le développement cognitif, moral, social ou émotionnel. Pourtant la Convention relative aux droits de l'enfant insiste sur le fait que tous les enfants sont habilités à participer activement à l'exercice de leurs droits d'une manière qui corresponde au développement de leurs capacités. Comment ce droit peut-il être réalisé?

Il faut aborder trois séries de questions :

- 1 Quels sont les environnements permettant aux enfants de promouvoir et d'alimenter leurs capacités évolutives, et quels sont les facteurs qui inhibent le développement de leurs potentialités ? En examinant cette question, il est essentiel de tenir dûment compte du degré d'action des enfants eux-mêmes dans ce processus, ainsi que du fait que l'impact de l'environnement sur les enfants sera conditionné et influencé par le contexte culturel dans lequel ils vivent. Les réponses à ces questions seront indissolublement liées aux objectifs que toute société donnée se propose pour ses enfants.
- 2 Comment garantir aux enfants les occasions et l'assistance nécessaires pour assumer la responsabilité d'exercer les droits pour lesquels ils sont mûrs ? Quelles hypothèses peut-on faire sur les capacités des enfants à un âge donné de façon à favoriser la participation des enfants et créer des

environnements au sein desquels leurs capacités soient respectées ?

- 3 Quels sont les niveaux de protection des enfants compatibles avec leurs niveaux de développement ou leurs capacités 'non développées' ou 'encore en évolution' ? Comment établir un équilibre entre le droit des enfants de participer aux décisions et leur droit d'être protégés d'activités susceptibles de leur nuire ? Quelles capacités les enfants possèdent-ils pour contribuer eux-mêmes à se protéger ?

Les capacités évolutives de l'enfant doivent être appréhendées et examinées à travers trois structures conceptuelles :

- Premièrement, en tant que concept de **développement** établissant dans quelle mesure la mise en œuvre des droits énoncés dans la Convention favorise le développement, les compétences et l'autonomie personnelle progressive des enfants. Les Etats parties se voient ainsi imposer l'obligation d'**exécuter** ces droits.
- Deuxièmement, en tant que concept de **participation** ou d'**émancipation** indiquant le droit des enfants au respect de leur capacités et transférant les droits des adultes aux enfants conformément à leur niveau de compétence. Les Etats parties se voient imposer l'obligation de **respecter** ces droits.
- Troisièmement, en tant que concept de **protection** reconnaissant aux enfants, du fait de leurs capacités encore en évolution, le droit d'être protégés tant par les parents que par l'Etat de toute exposition à des activités susceptibles de leur nuire. Les Etats parties se voient imposer l'obligation de **protéger** ces droits.

La corrélation entre ces trois éléments est complexe. Il a été dit en fait que la différenciation entre les enfants en tant que personnes à charge ayant besoin de protection, et en tant qu'individus indépendants aspirant à l'autonomie, est 'peut-être la question la plus difficile et controversée en ce qui concerne les droits des enfants'.⁵⁷ Dans le contexte de la définition internationale des droits, les difficultés sont aggravées par la nécessité de tenir compte des multiples visions et expériences de l'enfance, du développement, de ce qui constitue l'autonomie, et de la façon dont évoluent les capacités. Ces questions seront examinées au cours de ce rapport.

3.1 Un concept de développement : faire respecter les droits des enfants au développement optimum de leurs capacités

Le concept des capacités évolutives de l'enfant est implicite dans le thème général du développement de l'enfant, qui parcourt le texte de la Convention. Bien qu'il soit clair que les personnes se développent leur vie durant – l'apprentissage et la croissance ne s'arrêtent pas à 18 ans –, l'enfance représente une période unique de possibilités et de fragilités, et requiert, de ce fait, une protection particulière. L'objectif du développement est de favoriser et de renforcer non seulement le bien-être, mais aussi les capacités des enfants, et les Etats ont assurément l'obligation de prendre les mesures nécessaires à la réalisation de cet objectif pour tous les enfants. En fait, la Convention peut être considérée comme un instrument de promotion du développement, des compétences et de l'autonomie personnelle progressive des enfants.⁵⁸

L'article 6 constitue la plate-forme des autres principes de développement énoncés dans la Convention.⁵⁹ Il revendique que les Etats parties 'assurent dans toute la mesure du possible la survie et le développement de l'enfant'. En imposant ces obligations, il étend le mandat au développement cognitif, social, émotionnel, physique et moral de l'enfant. Cette ampliation est affirmée dans l'article 27, qui reconnaît explicitement l'importance d'un niveau de vie suffisant pour permettre le 'développement physique, mental, spirituel, moral et social' de l'enfant. Les articles 28 et 29 exposent le rôle de l'éducation dans le développement de 'la personnalité, des dons et des aptitudes physiques et mentales de l'enfant, dans toute la mesure de leurs potentialités'. L'article 31 reconnaît l'importance du droit au jeu dans le développement de l'enfant. La Convention étend également le concept de développement aux obligations de l'Etat envers les enfants handicapés ; l'article 23 souligne le droit des enfants à des services assurant 'une intégration sociale aussi complète que possible et l'épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel'.

Chacun reconnaît qu'une nutrition adéquate, des activités d'éveil, l'accès au jeu, un environnement sain, un repos suffisant, l'interaction sociale et l'affection et

la sécurité sont les conditions préalables au développement et à l'accomplissement des potentialités de l'enfant ; inversement, la privation de ces facteurs entrave la croissance et le développement de l'enfant.⁶⁰ La reconnaissance des contextes sociaux, culturels et historiques qui influencent et façonnent le développement des enfants ne signifie pas qu'il n'existe pas de critères de développement au-delà des différents systèmes de valeurs culturels.⁶¹ Cependant, au-delà d'un niveau d'adaptation minimum, il est difficile de prescrire comment satisfaire à ces aspects du bien-être de l'enfant à travers des sociétés aux cultures diverses. La perception des besoins des enfants et l'objectif d'y satisfaire varient selon les cultures, même si l'existence de tels besoins et le droit des enfants à leur réalisation sont universels.⁶²

3.1.1 Promouvoir les capacités par l'apprentissage social

La recherche récente sur le développement des enfants a souligné que les enfants, loin d'être les bénéficiaires passifs de stimulations extérieures, communiquent activement et intentionnellement avec leur entourage, dès le berceau.⁶³ Les enfants jouent un rôle prépondérant dans leur propre développement. Selon Vygotsky, l'un des penseurs les plus écoutés dans ce domaine, il existe un fossé entre ce que les enfants (ou même les adultes) peuvent accomplir avec et sans assistance,⁶⁴ qu'il définit comme la 'zone de développement proximal' qui constitue 'la distance entre le niveau de développement réel tel que déterminé par la solution individuelle des problèmes, et le niveau de développement potentiel par la solution des problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus capables'.⁶⁵ C'est dans cette zone que prend place le développement cognitif. A travers un processus connu sous la dénomination d'échafaudage, dans le cadre duquel un adulte adapte son aide au niveau de performance de l'enfant, ce dernier peut accomplir des tâches qu'il est incapable de réaliser tout seul. En d'autres mots, le développement des capacités de l'enfant est optimisé par l'interaction : le processus d'apprentissage engendre le développement et les enfants amplifient leurs capacités à travers la participation.

De récentes théories dans le domaine social et écologique soulignent que les enfants ne se développent pas selon des étapes réglementaires et prévisibles, mais qu'ils apprennent à connaître et à comprendre le monde à travers leurs propres activités, en communication avec les autres.⁶⁶ Cette approche signifie avant tout que, au lieu de laisser les enfants faire des découvertes selon leur rythme et leur niveau, le mode le plus efficace de développer des compétences est la coopération des enfants avec des adultes ou d'autres enfants, chacun constituant une ressource pour les autres, et assumant des rôles et des responsabilités variables conformément à leur compréhension et à leur connaissances personnelles.⁶⁷ Cette réalité est reconnue d'instinct par les parents du monde entier qui établissent des relations de réciprocité avec leurs jeunes enfants.

Malgré le large consensus qui ressort de cette analyse sur la façon dont les enfants apprennent, la chose est loin d'être universellement acceptée et mise en pratique. De nombreux systèmes de puériculture et d'éducation continuent à se baser sur des théories du développement en fonction de l'âge. La plupart des enfants sont formés à l'école par des enseignants qui considèrent le processus d'apprentissage comme la transmission de connaissances et de savoir-faire de l'enseignant à l'enfant. En tout cas, dans de nombreuses cultures occidentales, les résultats obtenus par les enfants sont rigoureusement mesurés à des âges spécifiques auxquels les enfants sont censés avoir atteint des objectifs précis liés à l'âge, à travers leur apprentissage à la maison et à l'école.

3.1.2 Le rôle de la participation dans la promotion des compétences

L'importance de la participation des enfants aux décisions et aux actions qui les concernent est établie non seulement dans l'article 12 de la Convention, mais tout au long du document. La participation est un droit substantiel : les enfants ont droit par principe à être écoutés et pris au sérieux. C'est également un droit procédural qui permet aux enfants d'agir pour protéger et promouvoir l'exercice d'autres droits. L'article 12 a déclenché, durant la dernière décennie, un important mouvement de prise de conscience de l'importance de la participation des enfants. Les initiatives d'écoute des enfants se sont multipliées à travers le monde, à tous les niveaux, des gouvernements jusqu'aux projets des communautés locales.⁶⁸

Toutefois, l'objet de la participation des enfants reste au niveau de la consultation, et les enfants ont relativement peu de possibilités d'être associés activement au processus décisionnel de mise en place de politiques et de services qui affectent leur existence. Il s'agit davantage d'un rôle d'entretien des systèmes' que de 'transformation des systèmes'. Et seule la transformation permet de transférer aux enfants un pouvoir décisionnel important avec de réelles possibilités de développement individuel et social.⁶⁹ De plus on n'a pas suffisamment souligné l'importance de fournir aux très jeunes enfants des occasions de démontrer leurs capacités de participer aux processus décisionnels.

Donner le choix aux enfants

Le personnel d'une crèche jugea que les enfants de quatre ans pouvaient décider eux-mêmes quand ils voulaient des fruits ou de l'eau plutôt que de devoir attendre que les adultes le leur proposent. Au début les enfants demandaient la permission, puis ils se sont habitués à l'idée qu'ils pouvaient se servir eux-mêmes. Certains renversaient de l'eau, mais ensuite ils aidaient à l'éponger et ils apprirent peu à peu à verser l'eau avec plus d'attention. Du fait de pouvoir choisir eux-mêmes les enfants sont devenus plus responsables et le personnel a eu davantage de temps pour autre chose.⁷⁰

L'analyse de Vygotsky est fondée sur une conception du développement en tant que processus naissant de la participation des enfants à la vie sociale et intellectuelle autour d'eux.⁷¹ La participation efficace n'est pas un don. Comme les adultes, les enfants acquièrent des compétences et de l'assurance au moyen de l'expérience directe : la participation augmente le niveau des compétences, ce qui entraîne une amélioration de la qualité de la participation.⁷² Le fait d'associer les enfants à des activités, partagées avec les adultes et avec les pairs, qui supposent certaines capacités pour mener à bien une tâche, favorise leur développement. De telles compétences ne sont ni innées ni la conséquence logique de la maturation sociale. Elles se développent en fonction de l'expérience, de l'appréciation des compétences de la part des adultes, et des niveaux de responsabilité accordés à l'enfant.

La participation n'est pas seulement un moyen, pour les enfants, de parvenir à des changements, c'est aussi une occasion de développer le sens de l'autonomie, de l'indépendance, d'une aptitude et d'une résilience sociales majeures.⁷³ Selon Chawla et Heft, le développement des compétences est la capacité de contrôler certaines importantes sphères de la vie, et cette expérience est une caractéristique universelle du bien-être psychologique, même si elle s'exprime différemment dans des contextes différents.⁷⁴ Ce processus est conceptualisé dans les six 'zones de pénétration' de Baker, à savoir six niveaux de participation des enfants dans différentes situations :⁷⁵

- Spectateur – aucun rôle actif
- Audience – une place reconnaissable mais pas de pouvoir
- Membres – pouvoir potentiel plutôt qu'immédiat
- Fonctionnaire actif – pouvoir sur une partie de la situation
- Leader associé – autorité partagée immédiate sur la situation – par exemple, représentant d'un conseil de classe
- Leader unique – autorité immédiate et totale

Dans les zones où les enfants connaissent un faible niveau de participation, ils ont moins l'occasion de développer leurs compétences. Le meilleur moyen d'acquérir le sens de la propre utilité est d'atteindre soi-même un objectif et non de se contenter d'observer quelqu'un d'autre atteindre cet objectif. Par exemple, la recherche éducationnelle a constaté que les petites écoles offrent davantage d'occasions d'assumer une position responsable que des écoles plus grandes ; par conséquent bien plus d'enfants, dans les petites écoles, ont l'occasion d'exercer des responsabilités et de développer des compétences.⁷⁶ Il est important de relever que ces processus ne sont pas limités aux enfants. Le développement des compétences se produit tout au long de la vie.

Trop souvent, les adultes n'aident pas les enfants à prendre leurs propres décisions ou à étendre leurs compétences. Des recherches récentes menées au Royaume-Uni montrent que, bien que les enfants reconnaissent la valeur de l'expérience des adultes et le fait qu'ils pourraient en bénéficier, ils sont souvent dissuadés de demander de l'aide à cause du

manque de respect de la part des adultes dans de tels cas. Les adultes imposent trop souvent leurs solutions plutôt que d'amener les enfants à leurs propres conclusions.⁷⁷ Pour la majeure partie, les écoles refusent, plutôt qu'elles ne fournissent, les occasions de participation, de collaboration, et d'exercice des responsabilités.⁷⁸ La dépendance accrue vécue par tant d'enfants des sociétés occidentales, peut retarder la participation sociale, politique ou économique. Et dans la famille hiérarchique, les structures sociales et politiques caractéristiques de nombreuses sociétés à travers le monde empêchent non seulement la reconnaissance des potentialités de participation des enfants, mais aussi leur réalisation.

3.1.3 Fournir aux enfants des occasions de développer leurs capacités

■ Dans les familles

Le Préambule de la Convention établit le besoin, pour les enfants, d'une vie de famille affectueuse et rassurante en énonçant que l'enfant 'doit grandir dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension'. Cela est répété dans plusieurs autres articles qui soulignent le rôle de la famille en tant que cellule sociale fondamentale capable et responsable de satisfaire aux besoins des enfants. L'importance, pour les enfants, de relations sociales stables, et leur besoin d'amour et d'estime sont universellement reconnus dans toutes les cultures. De plus en plus d'éléments indiquent l'existence d'un rapport direct entre les résultats du développement et la qualité des soins reçus par l'enfant, caractérisés par la constance, la compétence, la sensibilité et la capacité physique.⁷⁹

Dans les sociétés occidentales les décideurs politiques et les professionnels du bien-être de l'enfant reconnaissent pour la plupart que les enfants partagent des besoins communs. Selon Kellmer Pringle, tous les enfants ont quatre besoins de base : l'amour et la sécurité, les expériences nouvelles, les éloges et la reconnaissance, et la responsabilité.⁸⁰ Cette représentation des besoins suppose implicitement que le manquement à les satisfaire compromet les capacités évolutives et le développement optimal de l'enfant. Woodhead conteste qu'il soit possible d'être aussi catégorique sur la nature des besoins, et soutient que bien qu'ils soient présentés comme des constatations péremptoires, ils masquent en réalité des valeurs personnelles et culturelles parallèlement à des affirmations empiriques sur l'enfance.⁸¹ La distinction névralgique entre ces deux perspectives n'est peut-être pas dans la constatation des besoins eux-mêmes, mais concerne plutôt le mode supposé d'y répondre. Woodhead s'efforce de faire la différence entre quatre catégories de besoin :

- **Besoins qui signalent la nature psychologique des enfants.** Par exemple, les enfants à la recherche de rapports humains durables, comportements manifestement applicables indépendamment du contexte culturel.⁸²
- **Besoins qui indiquent d'éventuelles conséquences nuisibles d'expériences particulières au cours de**

l'enfance, comme le maternage insuffisant pendant la petite enfance ; on considère que l'absence de maternage peut compromettre l'équilibre mental. Les nombreuses recherches effectuées pour vérifier la validité de cette affirmation, semblent confirmer l'importance de l'établissement de rapports précoces.⁸³ Malheureusement, ces indices ne tiennent pas compte du contexte culturel au sein duquel sont octroyés les soins, ni des définitions de santé mentale présumées par la recherche. D'autres études ont établi que les attitudes culturelles jouent un rôle significatif en modelant les effets des expériences vécues pendant l'enfance. Par exemple, les effets du divorce sur les enfants semblent être fortement conditionnés par le niveau de honte sociale associé à la faillite du mariage, de même que par le fait que les spécialistes s'attendent à ce qu'ils en soient affectés.⁸⁴ Il est exagérément simpliste de considérer que les manifestations pathologiques peuvent être universellement associées à des expériences enfantines spécifiques, indépendamment du contexte dans lequel elles apparaissent.

- **Besoins de formes culturelles particulières d'expériences enfantines**, comme le besoin des enfants de s'attacher à une unique figure maternelle dans la petite enfance. Cette hypothèse a eu des répercussions importantes sur la politique sociale dans le monde occidental, car considérée comme fondamentale pour l'adaptation sociale de l'enfant.⁸⁵ Toutefois de nombreux éléments indiquent que d'autres modèles culturels où le soin de l'enfant est confié à plusieurs personnes, peuvent produire des enfants tout aussi bien adaptés.⁸⁶ En d'autres mots, l'hypothèse que les enfants sont enclins à s'attacher à une unique figure principale, et que la réalisation de ce 'besoin' est un préalable nécessaire à la bonne santé mentale, ne peut être justifiée. Pareillement, comme il a été exposé ci-dessus, si les objectifs de l'enfance varient, la perception des besoins de l'enfance ne peut que varier elle aussi.
- **Besoins d'expériences enfantines spécifiques**, comme des formes particulières de jeux d'imagination, de possibilités de communication à travers la musique. Bien que l'octroi de telles possibilités puisse être considéré comme souhaitable au sein de contextes culturels spécifiques, on peut difficilement soutenir que ces possibilités puissent être considérées comme une composante intrinsèque du profil psychologique, de la bonne santé mentale ou de l'adaptation sociale des enfants.

Néanmoins l'idée d'une universalité des besoins des enfants, et de la façon d'y satisfaire, s'est largement répandue en Occident et alimente, implicitement et explicitement, la réflexion sur le développement psychologique des enfants et les environnements nécessaires à l'évolution de leurs capacités différenciées. Des modèles d'éducation occidentaux ont été incorporés dans ce qui a été baptisé 'pratique de développement appropriée' (PDA) par l'Association nationale pour l'éducation des jeunes enfants, le principal organisme des professionnels de la petite enfance aux USA. La PDA s'appuie fortement sur les théories du développement des enfants par étapes, et déter-

mine les pratiques préconisées aux adultes pour permettre aux enfants de franchir ces étapes avec succès. Ce modèle considère que les éducateurs ont une influence formatrice spécifique profonde au cours des premières années de l'enfant. Il soutient que, bien que le développement des enfants soit le même partout, il peut être accéléré par des initiatives des adultes telles que des programmes d'éducation parentale, et entravé par une éducation parentale défaillante. Aux enfants eux-mêmes, on ne reconnaît aucune action dans ce processus.

Toutefois, Penn soutient que bien qu'on proclame que la PDA s'inspire des besoins universels des enfants, elle s'appuie en fait sur des conceptions culturelles spécifiques notamment l'importance primordiale de l'individualisme et du moi, le fait d'élever des enfants dans un contexte de familles nucléaires permanentes, la nécessité de favoriser des choix à partir d'une large variété de biens matériels et certains équilibres entre la nature et l'éducation.⁸⁷ Cette idéalisation de la famille nucléaire biparentale stable ignore les multiples façons dont on peut élever un enfant. De plus, malgré les résultats d'une étude transculturelle dans douze sociétés, selon lesquels le style d'éducation prédominant aux États-Unis – où les mères instaurent un rapport ludique, sociable et équitable avec leurs enfants – était l'exception, c'est ce style d'interaction qui est devenu le dogme du développement de l'enfant basé sur un mode naturel et sain des parents d'établir des liens avec leurs enfants.⁸⁸ En conséquence, même si la PDA peut constituer une approche pertinente et valable aux USA, elle ignore les autres pratiques culturelles. Par exemple, à travers le sous-continent indien, de nombreux observateurs ont exposé les soins extensifs octroyés aux petits enfants par la famille élargie, avançant que c'est une des principales raisons des niveaux de maladie mentale manifestement faibles en dépit de la précarité de la vie de nombreux adultes.⁸⁹

La PDA est de plus en plus exportée dans le monde en développement, à travers les programmes de développement de la petite enfance, par de nombreuses organisations internationales, notamment la Banque Mondiale.⁹⁰ Cependant la preuve de l'efficacité de tels programmes est fortement contestée. Selon Scheper-Hughes, par exemple, parmi tous les facteurs de risque pour les petits enfants, la qualité de l'éducation parentale est de loin l'élément le plus difficile à examiner en toute objectivité.⁹¹

En d'autres mots, en dépit de conditions préalables basiques universelles pour la santé, l'éducation et l'apprentissage des enfants, il faut se garder d'avancer imprudemment la validité de toute approche de promotion du développement des enfants universellement définie, et donc de réalisation de leurs droits. On s'interroge en fait sur l'utilité de faire des suppositions constantes sur les besoins des enfants et le moyen d'y satisfaire. Des solutions globales qui définissent des stratégies d'affrontement des besoins sans affronter également le contexte dans lequel naissent ces besoins, ne sont pas forcément utiles.

Le concept de 'pratique contextuelle appropriée' a été proposé comme alternative à la PDA.⁹² Les stratégies de création d'environnements favorables à l'épanouissement des capacités des enfants doivent prendre connaissance tant de la culture que du contexte dans lesquels vit l'enfant et du droit de l'enfant de contribuer à la compréhension et à la définition de ses propres besoins. Cela entraîne nécessairement la remise en question, au sein des familles, des pratiques traditionnelles qui violent manifestement les droits des enfants et empêchent leur développement, par exemple la discrimination à l'égard des filles, les punitions corporelles, le manque de prise en considération de l'opinion de l'enfant, et l'abandon des enfants handicapés. Cela signifie aussi la promotion de pratiques positives qui s'appuient sur les ressources des cultures locales tout en reflétant les principes de la Convention relative aux droits des enfants.

■ Par le jeu

Le jeu est vital pour le développement des enfants, en ce qu'il offre des possibilités de plaisir, d'exploration, de refuge, et de participation aux manifestations culturelles et sociales. A vrai dire, de nombreux spécialistes du développement de l'enfant pensent que le jeu est au centre même de la pulsion de développement spontanée chez l'enfant, et devrait être perçu comme une dimension essentielle de la qualité du rapport au monde des personnes.⁹³ Les enfants créent des possibilités de jeu dans les circonstances les moins favorables : au cours d'une journée de travail, à l'hôpital, dans les camps de réfugiés, pendant les leçons. A travers le jeu, les enfants expérimentent la créativité et l'innovation, et ils acquièrent les compétences facilitant la vie en société, la capacité de négocier et de s'employer pour les autres, de progresser, de comprendre et de se conformer à des règles.

Cependant, cette grande facilité des enfants à créer des occasions de jeu est contrariée par l'environnement dans lequel vivent nombre d'entre eux. Dans certains cas, le propre manque d'expérience des parents dans le domaine du jeu limite leur capacité de créer pour leurs enfants un environnement favorable au jeu, ou d'en reconnaître l'importance. De nombreux enfants handicapés n'ont pas la moindre véritable chance de jouer du fait de la discrimination, de l'exclusion sociale et des barrières matérielles imposées par l'environnement.⁹⁴ Le travail écrasant dont sont chargées les filles dans de nombreuses parties du monde les prive de toute occasion de jeu. Dans les prisons, dans les établissements pénitentiaires, dans les hôpitaux ou dans les camps de réfugiés, il n'existe souvent ni structures ni espaces de jeu. Des horaires excessivement chargés, que ce soit du fait d'un emploi rémunéré ou des études, peuvent réduire le temps de jeu des enfants. L'argument n'est pas pris assez au sérieux pour être susceptible d'aide gouvernementale, pourtant les politiques gouvernementales ont une influence directe sur les possibilités de jeu des enfants. Les politiques éducationnelles, de sécurité de l'emploi, la mise en place d'espaces protégés et la formation adéquate d'un personnel adapté déterminent la réalisation du droit au jeu, et l'épanouissement des enfants que cela entraîne.

■ Par l'éducation

L'éducation devrait fournir aux enfants la possibilité d'atteindre des niveaux de compétences optima visant la participation sociale et économique dans leur société, ainsi que leur accomplissement personnel. Toutefois, de nombreux facteurs empêchent les enfants de bénéficier d'une éducation qui leur permette de réaliser leurs potentialités.

L'IMPOSSIBILITÉ D'ACCÉDER À L'ÉDUCATION

Le droit à l'éducation reste, pour de trop nombreux enfants, un but irréalisable. Actuellement 121 millions d'enfants n'ont pas accès à l'éducation.⁹⁵ Même l'objectif extrêmement modeste de permettre l'accès à l'éducation basique à tous les enfants d'ici 2015 a peu de chances d'être atteint.⁹⁶ Certains groupes d'enfant sont disproportionnellement privés de leur droit à l'éducation : les filles continuent à avoir moins accès à l'éducation que les garçons dans de nombreuses parties du monde. En Asie du Sud le taux d'alphabétisation des adultes est inférieur de 26% pour les femmes ; une fillette de six ans peut espérer six ans de scolarité, trois ans de moins qu'un garçon du même âge.⁹⁷ De plus on sait souvent le fait que la vaste majorité des enfants handicapés, dans la plupart des pays en développement, ne reçoivent aucune éducation.⁹⁸ Il est largement reconnu que l'accès à l'éducation est essentiel à la réalisation du développement des potentialités. L'analphabétisme entrave les initiatives visant à améliorer la santé et la nutrition, à réduire les taux de mortalité infantile, à s'attaquer aux causes du VIH/SIDA, à mettre en place des systèmes de subsistance davantage productifs, et à renforcer la démocratie et le respect des droits humains.⁹⁹

LES INÉGALITÉS SOCIALES

Des recherches récentes effectuées par le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF jettent une lumière intéressante sur l'impact de la pauvreté et des inégalités sur la réalisation des potentialités d'éducation des enfants.¹⁰⁰ La situation sociale et économique des parents est un indicateur prépondérant de la réussite éducationnelle, à tel point que, parmi tous les pays de l'OCDE, les différences de niveaux d'instruction entre les enfants d'un même pays sont considérablement plus importants que celles entre les différents pays. Malgré des systèmes éducatifs très variés, il apparaît que le degré d'instruction est déterminé davantage par la situation de la famille que par le système scolaire. Plus de ressources, un environnement préscolaire de qualité, de meilleures écoles, tout cela combiné à une meilleure santé et à des attentes plus élevées de la part des parents et des enseignants constitue un énorme avantage pour les enfants des couches privilégiées. La comparaison, sur le plan international, d'enfants à des âges différents, à partir du système éducatif, montre que la scolarité n'a guère d'impact sur l'ordre des inégalités au niveau des résultats. De plus une étude longitudinale effectuée au Royaume-Uni a constaté que sur un groupe de 1.300 enfants suivis de 22 mois à 26 ans, les enfants de familles pauvres qui avaient des scores de développement élevés à 22 mois se retrouvaient au-dessous de la médiane à 10 ans, alors que les enfants de familles

plus aisées qui avaient des scores de développement inférieurs se retrouvaient à 10 ans au-dessus de la médiane. Cette étude a révélé également qu'à 22 mois, il existait déjà un écart de développement significatif entre les enfants des familles plus pauvres et ceux des familles plus riches.¹⁰¹ Il est donc évident que la graine de l'inégalité est semée bien avant le commencement de la scolarité.

LES ENVIRONNEMENTS VIOLENTS

Dans certains cas, les écoles sont loin de fournir un milieu d'apprentissage optimal. De nombreuses écoles sont étouffantes, mal gérées, sans ressources suffisantes, ou proposent un programme sans rapport avec la vie des enfants.¹⁰² Les témoignages d'enfants à travers le monde dressent un triste tableau des violences perpétrées par certains enseignants. Dans des pays aussi divers que le Soudan, les Philippines, les Etats-Unis, l'Éthiopie ou le Bangladesh, les enfants ont signalé la pratique quotidienne, de la part des enseignants, de la violence, des menaces, de l'humiliation publique et de la torture. Des enfants ont été pincés, battus, rossés, attachés, forcés à rester debout ou pliés dans des positions inconfortables, violés, et même menacés d'être livrés aux bêtes sauvages, et cela, en toute impunité, par des adultes chargés de leur éducation.¹⁰³ De tels méfaits ne constituent pas seulement une violation des droits des enfants d'être protégés de toute forme de violence, mais un obstacle direct au droit de réaliser leurs capacités. Les enfants ne peuvent pas apprendre valablement dans un environnement menaçant. En fait, la violence des enseignants est une des principales raisons de la fréquentation scolaire réduite dans certains pays. Dans une étude effectuée au Bangladesh, les enfants citaient l'absence de châtiments corporels dans la pratique disciplinaire comme la qualité qu'ils appréciaient le plus chez les enseignants.¹⁰⁴

UN PROGRAMME SCOLAIRE ÉTRIQUE

Les écoles tendent à concentrer leurs énergies sur l'apprentissage cognitif. Les mesures généralement utilisées pour évaluer le développement cognitif des enfants sont en effet plutôt étriquées, et dans la plupart des écoles le programme et les méthodes d'enseignement initient les enfants à des formes de connaissance très spécifiques.¹⁰⁶ Ces approches sont tellement fermement et largement établies qu'on les considère à la fois normales et nécessaires. Pourtant on reconnaît de plus en plus que les enfants possèdent différentes formes d'intelligence qui influencent leur développement de façons complexes et interactives impossibles à exprimer par une seule mesure de capacité globale. Selon Gardner, par exemple, les multiples formes d'intelligence des enfants ne sont pas adéquatement stimulées en Occident parce qu'elles ne sont ni vues ni appréciées.¹⁰⁷ Il considère qu'il est nécessaire de changer de mentalité envers les enfants, de revoir non seulement comment ils apprennent mais aussi ce qu'ils apprennent.

L'idée de l'importance centrale du développement cognitif n'est pas forcément partagée par toutes les cultures. Cela est illustré par une expérience menée par Serpell ; celui-ci a fait faire un test d'intelligence

Un modèle de scolarité alternatif

La preuve de l'efficacité, pour mettre en valeur les capacités des enfants, d'une éducation plus démocratique et plus adaptée à la réalité sociale, est donnée en Colombie par le programme Ecole Nouvelle. Ce programme a introduit un plan d'études flexible, avec des classes d'âge mixte, qui permet aux enfants de travailler individuellement et en groupes, l'enseignant ayant le rôle d'animateur.¹⁰⁵ Ces écoles ont également mis en place des structures qui permettent aux enfants de faire l'expérience d'une communauté démocratique coordonnée. L'une d'elles a intégré la participation des enfants à la gestion de l'environnement de l'école et de la communauté locale dans le concept fondamental de l'école comme centre d'apprentissage démocratique basé sur la communauté. Par exemple, un projet de conservation de la forêt a été mis en place, dans le cadre duquel les enfants essaient de sauver le versant de la montagne en plantant des arbres d'espèces indigènes. Une des tâches des enfants est de sensibiliser les villageois au problème d'utiliser le bois pour le brûler et pour le vendre. Les enfants recueillent les graines des arbres et les apportent à l'école pour constituer une pépinière afin de replanter tous les versants avec des espèces indigènes, en collaboration étroite avec les adultes de la communauté. L'intérêt du programme est qu'il permet aux enfants d'acquérir de nombreuses compétences à travers la pratique. Outre les connaissances de base en lecture et en calcul, ils se familiarisent avec la science environnementale, le développement et la durabilité, les processus démocratiques et décisionnels ; ils apprennent à formuler et à présenter des arguments, ainsi qu'à mener des négociations. Un élément fondamental du processus éducationnel est le fait que les enfants apprennent à assumer des responsabilités à l'égard du projet dans un contexte de respect et d'assistance de la part des adultes. Cette expérience éducative est fortement en contraste avec la dépendance forcée associée à une grande partie de l'école à plein temps, qui nie aux enfants la possibilité d'acquérir des compétences liées à l'exercice de la responsabilité, de côtoyer le monde des adultes et de faire l'expérience d'un sentiment d'utilité sociale.

multiple, conçu dans le Nord, à un groupe d'enfants zambiens considérés comme intelligents par les adultes de la communauté. Les résultats des enfants n'ont pas correspondu à l'appréciation des adultes parce que les critères locaux d'intelligence comprenaient les capacités et la responsabilité sociales et ne concordaient pas avec les capacités purement cognitives mesurées par le test.¹⁰⁸

Il y a peu de désaccord en ce qui concerne l'importance fondamentale de l'éducation pour le développement des enfants, mais il faut encore approfondir la recherche et la discussion sur la façon de la transmettre, sur le rôle et la nature de l'école, sur la reconnaissance des potentialités éducatives du travail, et sur le rôle des adultes et des enfants dans le processus d'apprentissage.

■ Par le travail

Enseignement et apprentissage ne sont pas synonymes d'école, et la Convention, si elle insiste sur le droit de tous les enfants à l'éducation, ne dit pas que l'apprentissage doit avoir lieu à l'école. En fait, de nombreuses compétences acquises par les enfants proviennent d'expériences extrascolaires. Pourtant on tend à retirer les enfants du monde du travail, à les séparer du monde des adultes et à leur proposer un enseignement hors-contexte prodigué presque

Te Whariki: un programme scolaire néo-zélandais pour les plus jeunes

La Nouvelle-Zélande a établi un nouveau programme scolaire pour les enfants de 0 à 7 ans, qui se veut significatif sur le plan culturel, philosophique et du développement.¹⁰⁹ Il est basé sur quatre principes :

Whakanana – donner aux enfants des instruments d'apprentissage et de croissance

Kotahitanga – favoriser un apprentissage et une croissance holistiques

Whanau tangata – inclure le monde élargi de la famille et de la communauté en tant que partie intégrante de l'apprentissage des enfants

Nga hononga – promouvoir l'apprentissage à travers des rapports attentifs et réciproques avec les personnes, les lieux et les choses

En appliquant ces principes, Te Whariki pratique une approche très différente tant du programme d'enseignement traditionnel basé sur les matières que du plan de développement typique basé sur les aptitudes physiques, intellectuelles, émotionnelles et sociales.

exclusivement à travers le langage plutôt qu'à travers l'observation ou la pratique. Cette tendance continue en dépit des preuves de plus en plus nombreuses que les enfants apprennent davantage sur le monde en agissant dans son cadre qu'en l'étudiant.¹¹⁰

Dans les pays en développement, on attend très souvent des enfants qu'ils participent au travail domestique et qu'ils exercent un emploi rémunéré à l'extérieur, et l'éducation n'est pas considérée comme une alternative au travail. Plutôt, les enfants sont généralement censés faire place au travail, à côté de n'importe quelle forme d'éducation régulière qu'ils reçoivent. Pourtant, du fait que le travail est exclu de la représentation d'une enfance 'normale' selon de nombreux théoriciens occidentaux du développement de l'enfant, il est pratiquement absent de leur discours. Woodhead apporte une illustration flagrante de cette lacune. En parcourant l'index de huit manuels sur le développement de l'enfant publiés entre 1987 et 1995, il a relevé 157 références à la famille, 126 au jeu, et 108 à l'école. Il a trouvé un seul article sur le travail : un bref compte-rendu des effets du travail partiel sur les résultats scolaires des adolescents.¹¹¹

Ces manuels reflétaient l'expérience de l'enfance en Amérique du Nord et en Europe. Cependant, même en ces termes, le fait d'ignorer le travail des enfants est injustifiable, car de nombreux enfants, par exemple au Royaume-Uni et aux USA, effectuent des travaux à temps partiel de même que des tâches domestiques.¹¹²

Comment les enfants perçoivent le travail dans leur vie¹¹³

Le mouvement international Save the Children a décidé récemment de recueillir l'opinion, dans plusieurs pays, d'enfants qui travaillent, afin d'élaborer ses politiques en matière de travail des enfants. Il est ressorti principalement de cette étude que le travail était perçu de façon différente dans les différentes cultures, et avait donc des répercussions différentes sur les enfants. Par exemple, au Pérou, en Amérique Centrale, au Mexique et aux Caraïbes, les enfants considéraient le travail comme une activité qui favorise la dignité de l'individu, alors qu'en Inde les enfants l'associaient à quelque chose de mauvais ou d'injuste. Les enfants soulevaient entre autres la question de la nécessité de reconnaître les différentes conséquences du travail sur les enfants d'âges différents, la nécessité d'exposer les raisons positives et négatives de travailler, et l'importance d'une législation qui tienne compte de la réalité de leur vie. En d'autres mots, ils rejetaient une condamnation globale du travail des enfants, et demandaient à la place la compréhension de la signification et de l'impact du travail en fonction du contexte et des différentes capacités des enfants. Ils pensaient que le travail ne devait pas être considéré uniquement en termes de préjudice physique ou d'accès à un revenu mais plutôt en termes de ses répercussions sur de nombreux droits des enfants.

Cette absence de reconnaissance ou d'étude de l'impact du travail sur la vie des enfants signifie qu'on ne sait pas grand chose de l'effet négatif ou positif du travail sur le développement de l'enfant, de ce que les enfants eux-mêmes pensent du travail, d'un équilibre satisfaisant entre le travail et l'école, ou des frontières entre travail nuisible et travail constructif.

3.1.4. Les conséquences de la privation matérielle sur le développement

Il est généralement possible de définir les limites au-delà desquelles les circonstances matérielles ont des conséquences nuisibles, quels que soient les critères de jugement, sur le développement physique, émotionnel, social et intellectuel. Le manque d'accès aux soins et aux ressources élémentaires de base – comme la nourriture, le logement, l'habillement, l'assistance sanitaire et un environnement salubre – entrave le développement de l'enfant. La recherche actuelle sur le fonctionnement du cerveau montre que l'environnement influence l'enfant très tôt, agissant sur le nombre de cellules cérébrales et sur leur agencement, ce qui confirme que les toutes premières années sont une période d'apprentissage décisive.¹¹⁴ De nombreuses formes de troubles physiques et intellectuels, ainsi que la maladie mentale, sont liées à des facteurs matériels tels que les carences nutritionnelles, la pollution environnementale, l'exposition à des risques d'accident, le tout aggravé par un accès insuffisant à l'assistance sanitaire. Par exemple, le manque d'iode pendant la grossesse peut provoquer de graves troubles intel-

lectuels chez les enfants. Des prévisions établies au milieu des années '90 estimaient à 50 millions le nombre de jeunes enfants qui auraient des capacités d'apprentissage réduites à cause du manque d'iode.¹¹⁵ La pauvreté est l'ennemi le plus terrible du développement harmonieux de l'enfant. Elle réduit la qualité de l'environnement de l'enfant et de ce fait influence la croissance physique, intellectuelle et émotionnelle de l'enfant.¹¹⁶ En fait, des études récentes révèlent que les conditions économiques sont peut-être le facteur individuel le plus important qui détermine le développement physique et émotionnel de l'enfant.¹¹⁷

Il est donc clair que la réalisation des droits sociaux et économiques fondamentaux des enfants est essentielle au développement optimal de leurs potentialités. Etant donné qu'il est de plus en plus manifeste que la période de développement la plus rapide dans la vie d'un enfant se situe au cours des premiers mois et des premières années, quand s'établissent les paramètres des futurs niveaux de compétence et de capacité, on s'intéresse de plus en plus au rôle des programmes de développement de la petite enfance en vue d'atténuer les désavantages économiques et sociaux. Par exemple, outre qu'elle se veut un outil de promotion du bien-être psychologique de l'enfant, la PDA est conçue comme une stratégie pour affronter le 'développement cognitif atrophié et la préparation à l'école élémentaire... Les carences provoquées chez les individus par la malnutrition et des soins insuffisants durant l'enfance, peuvent affecter la productivité du travail et le développement économique de la société. Des initiatives correctement conçues et mises en pratique pendant la petite enfance peuvent avoir des bénéfices à plusieurs niveaux'.¹¹⁸

Cependant, comme nous l'avons dit plus haut, beaucoup de ces programmes se basent en grande partie sur des suppositions découlant de théories occidentales contemporaines qui exportent l'universalité tant quant aux objectifs de développement de l'enfant que quant aux moyens de les atteindre.¹¹⁹ Ces suppositions détournent également l'attention des causes structurelles du développement insuffisant des enfants vers des causes individualistes. Au lieu d'imputer la malnutrition à la précarité alimentaire et à l'appauvrissement, on insiste sur le rôle déterminant de la qualité des soins parentaux pour le développement satisfaisant de l'enfant, et on blâme les parents si leurs enfants ne se développent pas comme il se doit.¹²⁰ Cependant la preuve de l'efficacité des programmes de développement de la petite enfance est, jusqu'ici, limitée. Les résultats les plus significatifs proviennent de programmes à petite échelle et à forte densité de ressources tel que les projets préscolaires Perry aux Etats-Unis, qui démontrent la possibilité de bénéfices à long terme.¹²¹ Des résultats limités en provenance du Brésil, cependant, indiquent que les programmes de développement de la petite enfance n'ont fait qu'exacerber les inégalités existantes et ont conduit à une baisse du niveau des classes d'école élémentaire.¹²²

3.1.5 Résumé

Les enfants portent en eux les potentialités de leur propre développement, mais celui-ci ne peut se produire que dans des environnements favorables à l'épanouissement des capacités optimales de l'enfant.¹²³ La Convention en prend acte et conçoit le développement comme un processus continu d'interaction entre l'enfant individuel avec ses caractéristiques inhérentes, et l'environnement immédiat et élargi, conduisant aux capacités évolutives et à la maturité de l'enfant. Cela impose des obligations explicites aux adultes. Cependant, en reconnaissant la participation de l'enfant en tant qu'agent actif dans le processus de son propre développement, la Convention remet en question les approches conventionnelles quant aux objectifs de développement. Non seulement les enfants ont un rôle essentiel dans la réalisation de leurs propres capacités évolutives, mais les possibilités de participation améliorent, de par elles-mêmes, ces capacités.

3.2 Un concept de participation ou d'émancipation : reconnaître et respecter les capacités des enfants

Les articles 5 et 12, et, en fait, toute la philosophie de la Convention, assignent aux enfants un rôle de participants actifs dans les processus décisionnels qui intéressent leur vie. La participation active à la vie de la maison, de l'école et de la communauté est à la base d'une approche fondée sur les droits humains. Les enfants ne doivent pas se voir imposer des tâches ou des responsabilités au-dessus de leurs capacités, qu'il s'agisse d'apprendre à lire, de prendre des décisions pour l'avenir, ou de traverser la route, mais ils ont le droit d'assumer les responsabilités et de participer aux décisions ou aux activités pour lesquelles ils sont effectivement compétents. Cette section se propose d'explorer la situation actuelle des données sur les capacités liées à l'âge, ainsi que la nécessité de revoir de nombreuses hypothèses communément acceptées sur les limites des capacités des enfants.

3.2.1 Le droit de l'enfant d'exercer ses droits

Le concept des capacités évolutives, dans la Convention, reconnaît que l'enfance n'est pas une expérience singulière, fixe et universelle, et que, si les droits énoncés dans la Convention concernent tous les enfants, les capacités et le contexte de l'enfant individuel doivent influencer à la fois leur application et le degré d'autonomie accordé à l'enfant dans l'exercice de ces droits.¹²⁴ Le principe de respecter l'enfant en tant que participant actif et sujet de droits, et non simplement en tant que bénéficiaire de la protection des adultes, est un thème réitéré tout au long de la Convention. Outre l'article 5, l'article 14 fait explicitement référence aux capacités

évolutives en ce qui concerne le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. L'article 12, qui souligne le droit de l'enfant d'exprimer ses opinions, lesquelles doivent être dûment prises en considération 'eu égard à son âge et à son degré de maturité', est également fondamental. Les articles 13, 15 et 16, qui énoncent les droits à la liberté d'expression, d'association, et au respect de la vie privée, soulignent le droit de l'enfant 'à sa dignité et son individualité fondamentales, ainsi que le droit d'être différent et d'avoir une appréciation divergente de la réalité'.¹²⁵ Comme il a déjà été observé, aucun de ces articles ne définit d'âges spécifiques pour le transfert de l'exercice des droits à l'enfant. Plutôt, ils prévoient la reconnaissance des capacités individuelles de chaque enfant, qu'il faut respecter par rapport à chacun de leurs droits. L'article 5 introduit les potentialités de cette reconnaissance. Il conteste fermement la notion que la capacité d'exercer des droits, par opposition à la protection de ces droits par les adultes, ne commence qu'à l'âge de 18 ans. Il incombe aux parents, et, en conséquence, à l'Etat, d'habiliter les enfants à assumer progressivement la responsabilité des décisions à leur portée dans la mesure où ils le souhaitent.

L'observation de l'esprit de l'article 5 et, de fait, de la philosophie du respect des enfants en tant qu'agents sociaux, figurant dans la Convention relative aux droits de l'enfant, comporte la nécessité d'une analyse et d'une reconnaissance plus rigoureuses des capacités de l'enfant, ainsi que d'une majeure considération à leur égard. Les capacités ou les compétences couvrent de nombreuses qualités – morales, sociales, cognitives, physiques et émotionnelles – qui ne se développent pas toutes selon un modèle uniforme. Les enfants, comme les adultes, n'acquiescent pas un niveau de capacité homogène et global dans tous les domaines. Plutôt, leurs compétences s'expriment différemment, de jour en jour, selon la nature des tâches effectuées, les expériences personnelles, ce qu'on attend d'eux, le contexte social et les talents de chacun. Cependant, de nombreux débats ont encore lieu sur le respect de la capacité des enfants d'âges différents de tenir un raisonnement moral, de prendre des décisions rationnelles, d'assumer des responsabilités, ainsi que, d'ailleurs, sur l'importance de l'âge même. D'un côté, certains proposent un modèle scientifique et universel du développement de l'enfant. De l'autre, de nombreux théoriciens actuels de la psychologie du développement sont d'avis que tous les domaines de compétence évoluent selon une série de facteurs influencés par la culture et le contexte.

3.2.2 La recherche des compétences en fonction de l'âge

Bien que les idées de Piaget sur des stades discontinus et définis de croissance du développement aient été, en grande mesure, discréditées, il est impossible de rejeter totalement le concept des phases. Même s'il existe de considérables variations parmi les enfants, leur développement physique

obéit à des règles biologiques universelles. Le squelette des enfants se développe selon un schéma entièrement prévisible, et le développement musculaire suit un processus séquentiel allant graduellement du contrôle de la tête jusqu'à celui des pieds.¹²⁶ Des changements importants sur le plan de la force physique, de l'agilité, des aptitudes cognitives et sociales ont lieu au cours de la deuxième année de l'enfant, puis vers six ou sept ans, et de nouveau à la puberté.¹²⁷ La performance cognitive dépend de l'apparition d'aptitudes spécifiques métacognitives qui ne sont simplement pas accessibles aux jeunes enfants.¹²⁸ L'étude de textes d'anthropologie révèle de claires similitudes entre les sociétés en ce qui concerne la compréhension du cycle de la vie humaine et de la place qu'y tiennent les enfants, ainsi que les seuils d'âge des transitions majeures.¹²⁹

De nombreuses recherches ont essayé de définir les facteurs psychologiques ou physiologiques prédéterminés liant l'âge à l'acquisition des compétences. Il est important de constater que ces recherches sont entreprises presque exclusivement en Amérique du Nord et en Europe, le plus souvent dans des situations de laboratoire, loin de la vie quotidienne des enfants.¹³⁰ De façon significative, même selon ces paramètres, les résultats des recherches varient considérablement. Que révèlent donc ces recherches ?

Selon les spécialistes de neuropsychologie, le développement complet des lobes frontaux du cerveau, qui sont le centre du comportement exécutif, de la pensée et du jugement critiques, n'a pas lieu avant au moins 18 ans.¹³¹ Ils ont constaté que, pendant l'adolescence, se produit une perte de tissu cérébral dans les zones qui contrôlent les impulsions, l'évaluation des risques et la maîtrise de soi. Il semblerait donc que les principales zones du cerveau chargées de freiner les émotions violentes et les actions téméraires, soient 'en grande partie immatures' pendant l'adolescence.¹³² Certaines études indiquent que la capacité intellectuelle des enfants de moins de 11 ou 12 ans de considérer et de planifier l'avenir ou d'agir selon des concepts relatifs plutôt qu'abstraites, est beaucoup moins perfectionnée que celles des adolescents de 12 à 18 ans.¹³³ D'autres études relèvent que la capacité de raisonnement moral est nettement plus développée chez les adolescents plus âgés, et qu'un adolescent type de 12 ou 13 ans ne peut concevoir qu'il y ait plus d'une seule solution à un problème ou que les actes individuels ou les solutions politiques ne soient pas forcément absolument bons ou mauvais.¹³⁴ Ces études considèrent que le raisonnement moral apparaît vers 14 ou 15 ans, ce qui conduit certains commentateurs à considérer cet âge approprié pour obtenir le droit de prendre des décisions personnelles.¹³⁵ Plusieurs données suggèrent que jusqu'à 16 ans beaucoup d'adolescents ont du mal à imaginer les risques et les conséquences d'une décision et à tenir compte des intérêts des autres.¹³⁶

Les conclusions d'études américaines sur l'aptitude des enfants à comparaître devant un tribunal présentent des éléments intéressants concernant l'in-

fluence de l'âge, des niveaux d'intelligence et de la maladie mentale sur les seuils de compétence. Dans le cadre d'une recherche auprès de 136 enfants de 9 à 16 ans soumis à un test d'aptitude pré-procédural, il fut constaté que 72% des enfants de 16 ans, 84% des enfants de 15 ans, 63% des enfants de 13 et 14 ans, et seulement 25% des enfants de 11 et 12 ans, étaient jugés aptes à comparaître sur la base du critère de la compréhension des charges retenues contre eux.¹³⁷ Ces enfants étaient incapables d'exprimer ces charges, le concept de marchandage judiciaire, la nature de la confidentialité, le rôle de défenseur de l'avocat, ou le concept de la protection juridique.¹³⁸ Sur la base de ces résultats, il fut soutenu qu'il devrait y avoir une présomption juridique d'inaptitude à comparaître devant un tribunal pour les enfants de moins de 14 ans.¹³⁹

Toutefois, une étude de Bartholomew, visant à déterminer si ces schémas indiquaient que les personnes de moins de 18 ans étaient toujours moins aptes à prendre des décisions que celles de plus de 18 ans, démentit en grande partie ces allégations.¹⁴⁰ L'étude comprenait une série de vignettes qui suggéraient un dilemme, et les participants devaient trancher entre cinq alternatives. Ils étaient divisés en quatre groupes d'âge : 12, 15, 18 et 21 ans. D'après les résultats, les différences entre les adultes et les jeunes concernant, par exemple, la propension à être influencé par des buts à court terme ou à changer d'opinion, ne semblent pas influencer la capacité décisionnelle. Selon Bartholomew, il n'est pas valable d'extrapoler les hypothèses liées à l'âge aux degrés de capacité décisionnelle.

Ses recherches révèlent également que la confiance en ses propres capacités de choix est un signal de compétence important et indépendant. En fait, selon certains chercheurs, la confiance en soi est un préalable fondamental à l'autodétermination, et de nombreux cadres juridiques prédominants, en limitant la possibilité de décision des enfants, diminuent leur confiance en leur aptitude à décider.¹⁴¹ En pratique, plus on donne aux enfants d'occasions de décider, plus ils sont capables d'exercer des choix avisés.¹⁴² Inversement, en limitant l'autonomie des enfants, on instaure un cycle automatique d'impuissance acquise : ils savent qu'ils ne sont pas libres de décider de questions majeures, que leurs décisions ne sont pas obligatoires, ou encore que leur désaccord peut être aisément ignoré. Cela ne les incite pas à prendre des décisions et les pousse à réagir contre les adultes par pur sentiment de frustration. On se base ensuite sur ces comportements pour affirmer que les adolescents sont illogiques, irrationnels et impressionnables.¹⁴³

Les résultats d'autres recherches pertinentes suggèrent que dès 14 ans, la capacité des enfants de prendre des décisions en connaissance de cause est égale à celle des adultes en ce qui concerne la compréhension des faits, les processus décisionnels et les issues raisonnables de leur choix.¹⁴⁴ De même, un enfant de 9 ans est considéré aussi apte qu'un adulte moyen à exercer un choix basé sur des élé-

ments raisonnables. De façon significative, ces recherches mettent l'accent sur les facteurs de développement et de contexte qui influencent les désirs et les capacités des enfants d'évaluer ce qui est dans leur intérêt supérieur. Par exemple, les plus jeunes tendent à s'en remettre à qui a le pouvoir, et prennent leurs décisions en fonction de l'idée qu'ils se font des conséquences qu'entraînerait la contestation, de leur part, de l'autorité des adultes.

Selon Hart, la théorie actuelle de la psychologie du développement présente les évaluations suivantes des capacités évolutives de l'enfant :¹⁴⁵

- Jusqu'à trois ans, les enfants ne sont pas en mesure de comprendre vraiment les perspectives des autres, et manquent totalement de capacité décisionnelle réelle
- De 3 à 11 ans, les enfants s'aperçoivent progressivement que les personnes ont des perspectives différentes, et acquièrent peu à peu la capacité de saisir le point de vue d'un autre
- A 11 ans, les enfants commencent à être capables de comprendre la perspective d'une tierce personne, ainsi que le fait que les personnes peuvent avoir des sentiments mitigés sur quelque chose
- Les adolescents sont capables de réfléchir sur ce qui est bon pour la société et d'élaborer une perspective légale ou morale

3.2.3 Les limites de l'évaluation des compétences basées sur l'âge

■ *L'impact du contexte sur les compétences*

De plus en plus, la recherche récente invite à une grande prudence avant de tirer des conclusions sur les compétences liées à l'âge, soutenant au contraire que de nombreux autres facteurs influencent le mode de fonctionner des enfants. Bronfenbrenner, par exemple, a souligné la nécessité d'examiner l'environnement ou le cadre dans lequel un enfant se développe autant que l'enfant lui/elle-même, et a critiqué les recherches qui étudient les enfants pour de courtes périodes, dans des situations insolites, et avec des personnes pratiquement inconnues.¹⁴⁶ Assurément, la diversité même des résultats est la preuve de l'impossibilité de définir des âges fixes ou prescriptifs d'apparition des compétences. Jusqu'à ce jour, la psychologie du développement n'a pas réussi à déterminer des critères scientifiquement valables selon lesquels évaluer les capacités évolutives des enfants, et n'y réussira probablement pas davantage à l'avenir.¹⁴⁷ De plus, la perception des compétences en tant que concept statique plutôt que dynamique ne reflète pas les capacités potentielles de l'enfant.

Les enfants, comme les adultes, présentent des niveaux de compétences différents dans des contextes différents. Les enfants qui ont du mal à exécuter une tâche spécifique dans un laboratoire peuvent être capables de la mener à bien dans la vie quotidienne. Par exemple, les enfants qui commencent à marcher manifestent des difficultés pour les tests de mémoire en laboratoire, mais font preuve d'une mémoire impressionnante pour localiser les objets cachés dans leur propre intérieur.¹⁴⁸

D'ailleurs, ce n'est pas simplement le lieu qui détermine le degré de performance des enfants. Leurs capacités de communication varient selon qu'ils parlent à un pair ou à un enseignant, ou qu'ils sont à la maison ou à l'école. Les interactions des enfants avec leurs pairs sont plus négatives en présence de leur mère ou d'un enseignant. L'écart perçu par l'enfant entre son pouvoir et son statut et ceux de l'adulte a un impact significatif sur ses réactions.

Le genre influence les niveaux de compétence. Par exemple, l'analyse des différences de genre dans le comportement révèle des tendances globales selon lesquelles les filles de 7 à 11 ans sont plus attentionnées que les garçons, que les fillettes de 3 à 7 ans sont plus responsables que les garçons, et que les garçons en général sont plus agressifs que les filles.¹⁴⁹ Cependant, ces différences sont probablement en rapport avec les tâches assignées aux garçons et aux filles, ainsi qu'avec les attentes différentes à leur égard et les possibilités qui leurs sont accordées. Lorsqu'on donne aux garçons des tâches jugées culturellement appropriées aux filles, ils deviennent eux aussi moins agressifs et plus attentionnés, et ces comportements s'étendent à leurs interactions avec d'autres individus.¹⁵⁰ Le bien-fondé des tâches qu'on demande aux enfants influence également le degré de réussite dans leur accomplissement. La place de l'enfant au sein de la famille, en tant qu'aîné ou cadet, peut influencer la capacité et les niveaux de responsabilité qu'il assume. En outre, comme il a été exposé plus haut, le niveau de soutien et d'encouragement a des conséquences importantes sur les compétences. Aucune situation n'est indépendante du contexte. Il est donc impossible de juger des capacités d'un enfant de façon absolue.¹⁵¹

Les expériences personnelles des enfants influen-

Les mathématiques dans la rue et à l'école¹⁵²

Des enfants brésiliens de 9 à 15 ans ont participé à un projet de recherche d'évaluation de leurs compétences en mathématiques. Tous ces enfants venaient de familles pauvres et aidaient leurs parents en tant que vendeurs de rue, ce qui supposait des transactions financières. La plupart fréquentaient l'école, un seul avait abandonné. On leur demanda de participer à deux tests, l'un informel, l'autre formel. Le test informel fut effectué dans le milieu des enfants, aux coins des rues ou au marché, et consistait en des questions concernant les achats réels effectués, comme le prix de plusieurs articles qu'ils vendaient. Dans le test formel, on demandait aux enfants de répondre par écrit à des questions mathématiques spécifiques. Les questions étaient basées sur les mêmes problèmes que ceux résolus dans le test informel, mais elles étaient présentées hors contexte dans des situations imaginaires. Les résultats montrent que les enfants réussirent beaucoup mieux à résoudre les problèmes dans leur contexte habituel. Ils résolurent correctement plus de 98% des 63 problèmes posés dans le test informel. Par contre, ils n'obtinrent que 38% de réponses justes aux questions hors contexte.

cent également leur capacité de comprendre et de choisir en connaissance de cause. Par exemple, les recherches effectuées par Anderson sur la capacité des enfants de consentir à des opérations chirurgicales, révèlent que des enfants ayant connu des niveaux élevés de traitement médical peuvent démontrer, dès 8 ans, la capacité non seulement de comprendre leur état et les traitements proposés, mais aussi de prendre des décisions avisées, concernant souvent des questions de vie ou de mort.¹⁵³ Les niveaux de compréhension des enfants correspondaient à leur expérience individuelle, associée aux niveaux d'attente et de soutien à leur disposition. De très petits enfants qui avaient subi de graves interventions médicales étaient souvent capables de prendre des décisions douloureuses et difficiles. Des 120 enfants présentés dans l'étude d'Alderson, très peu acceptaient que leurs parents soient les principaux 'décideurs' quant aux traitements proposés. Ils préféraient leur assigner un rôle d'intermédiaires, de consolateurs, d'interprètes et de co-décideurs.

■ *L'impact de la méthodologie sur l'évaluation des compétences*

Les données relatives au niveau de compétence des enfants se basent souvent sur des méthodologies qui bloquent plutôt qu'elles ne respectent leur niveau de compréhension.¹⁵⁴

Une des majeures critiques adressées au travail de Piaget est que ses études n'avaient pas de sens aux yeux des enfants concernés et conduisaient ainsi à sousestimer leurs capacités.¹⁵⁵ Par exemple, selon lui, les jeunes enfants étaient incapables d'envisager des situations d'un autre point de vue que le leur. Pourtant, une étude plus récente, basée sur des interviews à 800 enfants de 7 à 11 ans, démontre que les enfants de 9 ans sont capables de prendre en considération des mécanismes sociaux et politiques alternatifs et de les justifier en termes de principe.¹⁵⁶

L'impact de la méthodologie est illustré dans une étude entreprise aux Etats-Unis pour déterminer l'aptitude à témoigner de 192 enfants de 4 à 7 ans censés avoir été victimes de maltraitance. Il fut constaté que de nombreux procureurs ne savaient pas poser des questions compréhensibles aux enfants, et qu'ainsi beaucoup de procédures étaient abandonnées du fait de l'impossibilité de démontrer que les enfants étaient capables de comprendre l'importance de dire la vérité. L'approche classique est de demander aux enfants s'ils savent ce qui leur arriverait s'ils mentaient devant le tribunal. Mais les enfants sont réticents à s'identifier à un menteur, même de façon hypothétique : ils insistent, à la place, qu'ils ne vont pas mentir. La recherche a établi que, parmi les enfants qui démontraient la compréhension de la différence entre vérité et mensonge, 69% n'arrivaient pas à expliquer adéquatement cette différence à partir des approches traditionnelles adoptées par les tribunaux. Lyon et Sawits ont élaboré un test accessible aux enfants d'après lequel les enfants doivent distinguer si les personnages de l'histoire disent la vérité et les conséquences de leurs actions.¹⁵⁷ Ce test démontre que

Comprendre à partir de la perspective de l'enfant

Une étude scientifique importante a été menée avec de jeunes enfants et un 'villain nounours'. L'étude a réfuté la thèse selon laquelle la pensée des jeunes enfants est incohérente et confuse, thèse basée sur des tests imaginés par Piaget et repris dans le monde entier, dans le cadre desquels les enfants avaient tendance à varier leurs réponses lorsqu'on leur posait plusieurs fois la même question. En fait, les enfants partaient du principe que les chercheurs voulaient une réponse différente chaque fois qu'ils posaient la question et ils variaient leurs réponses dans un esprit de coopération. Les chercheurs en avaient conclu que les enfants étaient incapables d'une pensée cohérente. Quand, pour changer, les questions étaient posées par un 'nounours', les enfants se moquaient de son insistance et répétaient fermement leurs réponses originales. Ils n'étaient pas intimidés par le 'villain nounours' et ne ressentaient pas le besoin d'être polis ou de faire semblant de ne pas s'apercevoir qu'il continuait de poser les mêmes questions.¹⁵⁸

les enfants du même groupe d'âge sont capables de comprendre le concept de vérité et les conséquences d'un mensonge.

■ *Résultats provenant des comparaisons transculturelles*

Une grande partie de la recherche associant l'acquisition des compétences à des âges spécifiques a été menée en Europe et en Amérique du Nord, et reflète par conséquent la réalité des enfants qui vivent dans cet environnement socio-économique et culturel. Lorsqu'on établit des comparaisons transculturelles, il apparaît alors que les niveaux de fonctionnement des enfants sont loin d'être universels, et que les différentes présomptions de compétences entraînent des comportements et des pratiques différentes. Les enfants ne peuvent pas être conceptualisés comme un groupe homogène : le genre, la classe sociale, la culture, le handicap et l'ethnicité, de même que l'âge, sont tous des facteurs qui influencent la vie des enfants et, par conséquent, leurs capacités. Jusqu'à maintenant, l'accent mis par la psychologie du comportement sur des modèles universels de développement a fait qu'on n'a pas tenu compte de ces différences.¹⁵⁹

Les attentes sociales et culturelles déterminent les exigences envers certains groupes d'enfants, et par là leurs capacités d'assumer des responsabilités. Au Népal, par exemple, les filles assument un travail d'adulte dès l'âge de 12 ans, les garçons seulement à 14 ans. En Inde on considère que les filles sont adultes à 14 ans et les garçons à 16 ans. Les attitudes envers les filles conditionnent leur développement. Les devoirs de soumission, les limitations de l'autonomie personnelle, l'exploitation sexuelle, des salaires inférieurs, le travail domestique et un statut mineur au sein de la famille, tout cela affecte l'estime de soi des filles et la réalisation de leurs capacités et de leurs aptitudes. Dans les sociétés où le handicap est considéré comme une punition ou une malédiction, les enfants handicapés grandissent

avec un profond sentiment d'incapacité personnelle. Ils sont constamment définis par ce qu'ils ne sont pas et ne peuvent pas faire, et se voient refuser l'investissement émotionnel et éducatif nécessaire à l'épanouissement de leurs capacités.¹⁶⁰

Rogoff, comparant la petite enfance au Guatemala, en Inde, en Turquie et aux USA, a constaté que, bien que le processus d'encadrement parental en matière de participation des enfants aux activités de la vie quotidienne soit universel, il existe d'importantes variations culturelles.¹⁶¹ Dans les communautés où les enfants sont exclus des activités des adultes, ces derniers sont davantage responsables de l'organisation des activités des enfants et de leur motivation. Mais dans les sociétés où les enfants sont intégrés dans des contextes d'adultes, ils démontrent une motivation intrinsèque d'identification à l'activité des adultes, et apprennent en observant et en imitant le savoir-faire des adultes.

Au Bangladesh, dans toutes les classes sociales, on considère que les enfants franchissent un seuil qui sépare une phase d'innocence et d'ignorance, appelée *shishu*, d'une phase ultérieure de connaissance, de compréhension et de comportement responsable, sans toutefois associer cette transition à un âge spécifique. Les mères pauvres et sans instruction voient le développement de leurs enfants 'comme un processus spontané, réglé par la nature et par Dieu', au cours duquel les enfants acquièrent des capacités indépendamment de la contribution des parents.¹⁶² Les mères bangladaises de la classe moyenne ont une approche différente, elles pensent qu'une bonne alimentation, des soins assidus et une formation rigoureuse conduiront leurs enfants à l'habileté et au succès. Ce que ces deux types de parents ont en commun – et ce en quoi ils diffèrent de la plupart des parents occidentaux – est qu'ils n'associent pas les étapes du développement à l'âge des enfants.¹⁶³ Par exemple, on considère que les filles atteignent un 'stade de compréhension' avant les garçons. Blanchet rapporte que les filles de 4 à 5 ans savaient attendre sans se plaindre quand elles avaient faim, alors que les garçons pleuraient jusqu'à l'arrivée de la nourriture. Les parents expliquent cela par l'incapacité des garçons de comprendre.¹⁶⁴ Les fillettes pauvres employées comme servantes dès l'âge de 9 ou 10 ans sont censées démontrer un niveau de capacité plus élevé que celui dont font preuve les filles de leurs employeurs. Les filles des prostituées sont censées atteindre un état de compréhension bien avant leurs pairs vivant dans les zones rurales. En d'autres mots, les critères de développement et de capacités des enfants sont définis par le genre, la classe sociale, l'expérience et l'activité, plutôt que par l'âge.

La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant fait explicitement référence à la responsabilité de tous les enfants, moyennant l'âge et la capacité, d'assister leur famille et de servir leur communauté. En d'autres mots, on attend des enfants une participation active. Ils ne sont pas considérés simplement comme les bénéficiaires des soins et de la protection des adultes, mais comme les membres d'une

Les idées des enfants sur le concept de l'enfance¹⁶⁵

Une enquête menée par l'UNICEF au Bangladesh montre combien l'âge, en lui-même, a peu d'incidence sur la perception, par les enfants eux-mêmes, du statut et de la période de l'enfance dans leur pays.

"Un *Shishu* est quelqu'un de moins de 4 ans." (garçon, 10 ans)

"Un *Shishu* est quelqu'un de moins de 12 ans." (garçon, 13 ans)

"Quelqu'un de moins de 18 ans est un *Shishu*." (garçon, 13 ans)

"Une fille n'est plus une enfant quand elle se marie ; elle devient une femme." (fille, 15 ans)

"Un enfant est un enfant. Les enfants et les adultes présentent beaucoup de différences. Les adultes ont leur propre cerveau et ils ont beaucoup d'idées, mais les enfants sont différents. Les adultes ont l'intelligence pour prendre des décisions seuls ; les enfants n'ont pas leur propre intelligence." (garçon, 16 ans)

"Un enfant a moins de 18 ans d'après la Convention des droits de l'enfant. Mais si je me promène en disant que je suis un enfant, on me rira au nez, et mes amis m'éviteront." (garçon, 16 ans)

"Quand un enfant devient grand, ça veut dire qu'il devient un adulte. La taille fait la différence." (fille, 8 ans)

"Mon père m'a expliqué que les enfants ne sont pas des *Manush*¹⁶⁶ tant qu'ils ne sont pas des adultes efficaces. C'est pour ça que les enfants ne peuvent pas être traités comme des *Manush* avant l'âge adulte. Mais quand il meurt, un enfant aussi devient un *Manush*. On dit, 'Un *Manush* est mort, pas 'Un enfant est mort.' (fille, 15 ans)

"Les enfants ne sont pas des *Manush*. Ils deviendront des êtres humains quand ils seront grands et efficaces. Les adultes ont le devoir de nous élever en tant qu'êtres humains." (garçon, 13 ans)

"Seuls les adultes sont des êtres humains. Les *Manush* ont des responsabilités et un cerveau. Les enfants n'ont pas de responsabilités, mais seulement des désirs." (fille, 17 ans)

communauté au sein de laquelle ils ont des obligations et des potentialités de contribution.¹⁶⁷

Commencer, entre 6 et 12 ans, à exercer un quelconque travail, est considéré comme très important pour le développement de l'enfant dans de nombreux pays en développement. On ne pense pas seulement que les enfants de cet âge ont la capacité physique et mentale de travailler, mais aussi qu'ils sont en mesure de tirer profit de l'expérience.¹⁶⁸ Dans de nombreux pays, les aptitudes progressives des enfants sont directement liées à des responsabilités accrues ; par exemple, une plus grande mobilité signifie faire des courses, aller chercher et transporter des choses, de même qu'une plus grande dextérité signifie participer aux tâches du ménage.¹⁶⁹

Les jeunes enfants sont capables d'assumer de hauts niveaux de responsabilité

A 10 ans, les enfants Tonga des deux sexes, au Zimbabwe, participent à la gestion de l'entreprise agricole familiale en tant que paysans, propriétaires de bétail et salariés ; souvent ils possèdent et gèrent à la fois des terres et du bétail. A cet âge les garçons sont censés construire leur propre maison et les filles être capables de tenir un ménage en l'absence d'une femme plus âgée.¹⁷⁰ Les enfants péruviens, dans les fermes qui pratiquent la culture des asperges, sont généralement considérés comme presque aussi compétents que les adultes à l'âge de 11 à 14 ans, et sont souvent seuls responsables de la culture et de l'organisation d'un champ.¹⁷¹ Dans les campagnes boliviennes, les jeunes de 13 à 16 ans négocient les décisions concernant leur éducation ou leur travail futurs et, malgré des contraintes structurelles majeures qui restreignent leurs choix, exercent une action évidente en décidant de rester à l'école ou de commencer à travailler, de travailler au sein de la communauté locale ou d'émigrer dans l'espoir de meilleures possibilités financières, ou de choisir entre la vie rurale et la vie urbaine. De plus, ils font preuve d'un sens élevé de responsabilité familiale et font en sorte, dans leurs choix, de ménager l'équilibre entre leurs propres aspirations et les besoins de la famille. La recherche souligne que les jeunes de cet âge non seulement démontrent la capacité de faire des choix avisés basés sur l'évaluation réaliste des options à leur disposition, mais aussi que ce faisant, ils sont conscients et capables de tenir compte de perspectives autres que les leurs propres.¹⁷²

Les enfants bangladais demandent plus de respect pour leurs capacités¹⁷³

Dans le cadre d'une grande enquête menée par l'UNICEF pour établir ce que pensaient les enfants bangladais du respect de leurs droits, garçons et filles de tous milieux socio-économiques et culturels ont répondu qu'on ne les encourageait ni à exprimer leurs opinions ni à participer aux processus décisionnels quant aux questions concernant leur existence (à la maison, à l'école, sur les lieux de travail, dans les tribunaux, dans les institutions, etc...). Les enfants ont déclaré que les adultes ne les considéraient pas comme capables de prendre des décisions importantes et/ou de contribuer au processus décisionnel, et ils ont exprimé le désir d'être considérés comme des membres actifs de la famille, de la communauté et de la société plutôt que comme la 'propriété' de quelqu'un. En outre, les adolescents, en particulier les filles, ont exprimé la nécessité et le désir d'avoir voix au chapitre et d'être associés aux processus décisionnels. Des pratiques traditionnelles prédominantes laissent peu de place, dans la famille, la communauté et la société, à la participation des adolescents à des questions aussi importantes que l'éducation, le travail et le mariage.

Quand les jeunes démontrent leurs capacités de chercheurs¹⁷⁴

En Europe de l'Est, 60 jeunes de moins de 18 ans en provenance de six pays ont eu la possibilité de participer à un projet contre l'exploitation sexuelle en tant que chercheurs. Ils étaient chargés de :

- a) rassembler les données de base sur l'étendue et la prise de conscience des violences sexuelles, ainsi que sur les services disponibles ;
- b) de préparer du matériel et des stratégies de formation et de défense pour lutter contre les violences sexuelles à l'égard des enfants.

Ces jeunes étaient directement associés à l'élaboration des documents d'enquête, à la définition de la méthodologie au niveau local, à la mise en oeuvre de la recherche, à l'analyse des données et à l'élaboration de recommandations pour l'avenir. Plus de 5.700 questionnaires furent retournés, fournissant une abondante information à partir de laquelle établir des stratégies contre l'exploitation sexuelle. Il est intéressant de relever la réticence initiale de certaines organisations partenaires, qui considéraient que les jeunes manquaient de la compétence et des connaissances nécessaires pour assumer des responsabilités dans le cadre d'une recherche portant sur un domaine aussi délicat et complexe. Il fut suggéré, pour tester leur engagement, qu'un questionnaire pilote serait d'abord présenté par les chercheurs professionnels adultes, et ensuite par les jeunes. Il s'en suivit que les jeunes obtinrent plus de réponses exhaustives, en grande partie parce que les enfants interrogés se sentaient plus à l'aise avec des personnes de leur génération pour s'exprimer sur des questions d'exploitation et de violence sexuelle.¹⁷⁵

3.2.4 Les adultes ne reconnaissent et ne respectent pas les capacités des enfants

La tendance est largement répandue de croire que les adultes sont compétents et que, inversement, les enfants manquent de compétences. Cette présomption générale empêche souvent les adultes de voir la réalité de ce que les enfants sont capables de comprendre ou d'accomplir.

Au niveau des décisions personnelles, les enfants font souvent preuve d'un plus grand degré de confiance que les adultes en leurs capacités d'accepter des responsabilités et des tâches. Les recherches conduites par Mayall auprès d'enfants de 9 à 12 ans révèlent que ces derniers critiquaient fortement non seulement le fait que les adultes ne reconnaissent pas les responsabilités assumées par les enfants, mais doutaient de leur action morale. Ils citaient l'exemple d'enseignants qui, d'une part, prétendaient un haut niveau de comportement responsable et d'application au travail et, d'autre part, transmettaient des messages clairs du manque d'action morale des enfants. Les enfants sentaient que souvent on ne les croyait pas et qu'ils étaient considérés comme inférieurs aux enseignants sur le plan moral.¹⁷⁶ Mayall a constaté aussi que les enfants font une nette distinction entre les niveaux de respect accordés à leur capacités à la maison et à l'école.¹⁷⁷

Comment les enfants perçoivent leur statut

Dans le cadre d'une étude menée par Bissell au Bangladesh, les enfants se définissent comme grands ou petits, termes qui ne se rapportent pas à leur taille ou à leur position économique dans la communauté, mais à leur relative autonomie.¹⁷⁸ Par exemple, une fillette de 11 ans se considère 'petite' parce qu'elle ne prend pas de décisions et elle se définit comme ne faisant aucun travail. Quand il lui fut rétorqué qu'elle travaillait dans une usine de confection, elle répondit que, puisqu'elle donnait tout ce qu'elle gagnait à ses parents, son travail ne lui permettait pas de se considérer comme 'grande'. Une autre fillette se définit comme 'moyenne' car elle s'occupait du ménage. Du fait que sa mère était absente, son père la traitait différemment. "Il me demande ce qu'il faut acheter. Je décide ce qu'on va manger, ce qu'il faut se procurer et ce qu'il faut faire." Toutefois, quand sa mère revient, elle est à nouveau 'petite'. Et à l'école, elle se perçoit comme 'petite' parce que, selon ses mots, "Je ne sais rien." L'étude constata que le statut des enfants et le respect avec lequel les traitaient les adultes de leur entourage étaient peu en rapport avec leur âge ou même leurs réelles capacités, mais plutôt avec les présomptions des adultes et les possibilités de contribution des enfants.

A la maison, même si leur vie est structurée par l'autorité des adultes, les enfants jouissent de plus d'indépendance et de possibilités de suivre leur propre programme. Le consentement – d'agir et de subir – est négociable. Cela est très différent de leur expérience à l'école, où l'autorité des adultes s'impose avec plus de rigueur, ne laissant aux enfants guère de possibilités de négocier. Les enfants déclarent que les compétences et l'indépendance qu'ils avaient acquises à la maison n'étaient pas prises en considération à l'école.

Ce manque de reconnaissance des capacités des enfants ressort clairement de la façon dont les décisions sont prises dans les tribunaux. Des recherches effectuées au Royaume-Uni révèlent que lorsqu'on demande à la Cour de tenir compte des opinions des enfants conformément à leur âge et à leur maturité, l'allégation que les capacités sont liées à l'âge est largement utilisée pour justifier les limites assignées aux enfants. Les juges, par exemple, étaient particulièrement enclins à se passer des opinions des enfants sous prétexte de leur éviter d'être soumis à des pressions, ou que les enfants ne savent pas ce qu'ils veulent.¹⁷⁹ D'autres recherches constatent que, malgré une disponibilité croissante à écouter les enfants, on ne respecte leur opinion que lorsque celle-ci concorde avec celle des professionnels. Lorsque les enfants sont d'avis différent, on suppose qu'un père ou une mère difficile les manipule.¹⁸⁰

Dans les pays occidentaux, la pratique répandue d'exclure les enfants des responsabilités du monde

adulte repousse et/ou limite l'acquisition des compétences de leur part. A mesure que le nombre d'années d'étude a augmenté, les enfants ont été de plus en plus exclus de la participation à des activités qui confèrent autorité et statut social.¹⁸¹ Le fait que les enfants sont perçus comme physiquement, émotionnellement, socialement et économiquement dépendants, rend invisible leur potentielle contribution sociale et économique. En fait, de nombreux enfants développent des rapports de réciprocité au sein de la famille, ou apportent une contribution économique en travaillant à temps partiel.¹⁸² Ce qui manque est la franche reconnaissance de leur rôle. Les recherches de Solberg soulignent de façon intéressante à quel point les contributions des enfants, et donc leur utilité pour la famille, passent inaperçues. Selon certains parents, à mesure que les enfants grandissaient, ils leur donnaient moins de travail, et certaines tâches ménagères 'disparaissaient'. En fait, le travail continuait à être fait, mais comme les enfants en assumaient la responsabilité, il n'était pas reconnu.¹⁸³

Une constante émerge de plusieurs études commanditées par l'UNICEF en Asie du Sud sur la participation des enfants à des projets et des programmes au sein de leurs communautés locales.¹⁸⁴ Dans un premier temps, la participation des enfants suscita la réticence des parents qui craignaient que cela ne les distraie de leur travail scolaire et de leurs responsabilités domestiques, ne les rende irrespectueux des parents, ou simplement qu'ils n'en soient pas capables. Toutefois, une fois que les enfants commençaient à participer, ces réticences diminuaient invariablement et cédaient la place à une fierté grandissante devant les résultats de leurs enfants. Les familles découvrirent que les enfants étaient plus compétents qu'on ne pensait. Il est intéressant de noter que le gouvernement du Bangladesh, dans son second rapport périodique au Comité des droits de l'enfant, déclare que les parents sont incapables de jugements avisés sur les aptitudes de leurs enfants à différents âges, et qu'ils ont généralement tendance à sousestimer leurs compétences.¹⁸⁵

Dans une certaine mesure, la sous-évaluation des capacités des enfants résulte d'une vision de l'enfance en tant qu'expérience ou phase séparée et discontinuée caractérisée par des besoins différents de ceux des adultes. La mise en place de lieux clos pour les enfants, comme les crèches, les écoles, les terrains de jeu, et les clubs de jeunes, ne fait que renforcer cette vision des enfants en tant que personnes différentes. L'enfance est définie comme une période d'apprentissage et de jeu, et c'est souvent la disposition ludique des enfants qui signe, aux yeux des adultes, leur 'condamnation' d'incompétence. Pourtant, les enfants sont capables de se mouvoir entre le travail et le jeu, entre des rôles plus ou moins responsables. Les recherches effectuées par Punch en Bolivie démontrent que les enfants combinent fréquemment le travail avec le jeu à la fois pour rendre le travail plus agréable et

Ce qu'enseignent les enfants

Dans le cadre de son programme pour l'Inde, Save the Children Royaume-Uni décida d'associer des enfants de 12 à 15 ans à une campagne de sensibilisation au VIH/SIDA.¹⁸⁶ Les enfants étaient d'avis que les messages existants établis par les professionnels de la santé augmentaient la honte associée à la maladie. Le but du projet était de concevoir un programme de prévention pour les jeunes. Une question aussi délicate demandait beaucoup de tact. À Save the Children, on s'employa à convaincre le personnel, les partenaires, les parents et les communautés locales que les enfants étaient capables de contribuer au projet. Il fallait trouver un équilibre subtil entre surcharger et sous-employer les enfants. Il y avait une tension latente entre les attentes traditionnelles des parents sur le comportement de leurs enfants dans les lieux publics, et les exigences, du côté des enfants, de participer aux processus décisionnels de la famille et de la communauté. Les résultats furent remarquables. Les enfants se démontrèrent capables de réagir avec beaucoup de diplomatie au contexte extérieur, conscients de la nécessité d'adapter leurs aspirations au degré de soutien ou d'hostilité. Ils prouvèrent qu'ils étaient aptes à être associés à tous les niveaux du projet : gestion, conception, mise en œuvre, révision et suivi. Le projet amena une prise de conscience significative, de la part de la communauté, de la honte et de la discrimination associées au VIH/SIDA. Et peut-être plus important encore, le programme eut de profondes répercussions sur les adultes qui avaient travaillé au côté des enfants. La réticence initiale de nombreux parents, devant les résultats dont étaient capables leurs enfants, se transforma en une grande fierté. Le personnel de Save the Children constata que le processus avait balayé leur vision limitée des capacités de leurs enfants et renforcé également leurs propres compétences, et que les bénéfices et l'enseignement avaient été réciproques.

pour consolider leur savoir.¹⁸⁷ En fait, les enfants revêtent et quittent des rôles de responsabilité en fonction des sollicitations extérieures. Ce n'est que quand le jeu et le travail sont séparés que le jeu est banalisé en tant qu'activité 'infantile' aux yeux des adultes, confirmant une vision des enfants comme des personnes inférieures ou manquant de responsabilité. Cette recherche soulève la question de savoir dans quelle mesure l'enfance doit être protégée des responsabilités des adultes et si de telles responsabilités sont contraire à l'essence de l'enfance.

3.2.5 L'exercice de l'action de la part des enfants

Imaginer que la plupart des enfants ne prennent pas de décisions ou n'assument pas de responsabilités dès leur jeune âge, correspond à une vision romantique de la notion d'« enfance ». Même les petits enfants au sein d'environnements très protégés peuvent être appelés à prendre des décisions concernant leurs amitiés, à affronter le divorce de leurs parents et à intervenir entre eux, à décider à quels jeux jouer

et à négocier des règles.¹⁸⁸ Des recherches auprès d'enfants de 9 ans, à Londres, ont établi qu'ils menaient des existences compliquées, 'gérant corps, cerveau et émotions dans le monde extrêmement structuré de l'école'.¹⁸⁹ Ils doivent penser aux livres, aux vêtements et à l'équipement de la journée, affronter et négocier des rapports sociaux avec les pairs et les enseignants, organiser les devoirs à la maison et faire face à des échéances. De plus, dans le contexte des modèles familiaux changeants, un grand nombre d'entre eux soutenaient leur mère après un divorce, négociant les rapports avec les nouveaux membres de la famille et les contacts avec le parent absent. Mais ni les enfants ni les adultes de leur entourage ne définissaient ces activités en termes de responsabilité. Pas plus que leurs 'tâches' n'étaient définies comme travail : aider à la maison, surveiller les enfants plus jeunes, et faire les devoirs. Les adultes définissaient le travail comme visant le bien général, alors que ce que les enfants faisaient étaient pour eux-mêmes et n'était donc pas du travail. Ainsi le travail des enfants est-il rendu invisible et les adultes ne lui accordent ni statut ni respect.

Blanchet a constaté que les parents, au Bangladesh, accordent peu de crédit à l'action des enfants en matière d'exercice des responsabilités, de distinction entre le bien et le mal, et d'autonomie.¹⁹⁰ Lorsque les enfants se comportent mal, ou deviennent 'gâtés', cela est imputé à des carences parentales, au manque de discipline, à un environnement néfaste ou à des attaques ennemies.

Selon Alderson, même les très jeunes enfants, qui sont forcément dépendants, sont capables d'exercer une action en matière de choix, de manifester du pouvoir sur les adultes ou de faire preuve de persuasion pour obtenir ce qu'ils veulent, et que, par conséquent, l'interdépendance est une représentation plus exacte du rapport entre les adultes de la famille et les enfants.¹⁹¹ Ce processus est bien illustré par l'étude de Punch, où la contribution économique des enfants à la famille confirme un rapport d'interdépendance. Les enfants démontraient régulièrement à quel point ils renégociaient les limites imposées par les adultes, faisaient valoir leur autonomie et prenaient des initiatives pour organiser leur propre vie. Bien que dans une situation de relative impuissance, ils adoptaient diverses stratégies, y compris celles visant à éviter le travail, pour être soutenus dans les tâches entreprises ou pour négocier les charges de travail. Pour arriver à leurs fins, ils pouvaient utiliser leurs frères et sœurs plus jeunes, faire semblant d'être sourds, faire traîner une tâche pour en éviter une autre, prouver qu'ils étaient surchargés de travail, négocier qui, dans la fratrie, devait faire quoi.¹⁹² Punch soutient que le passage de l'enfance à l'âge adulte n'est pas un processus linéaire de la dépendance et de l'incompétence à l'indépendance et à la compétence, mais plutôt que les enfants revêtent et quittent ces rôles en fonction de leur personnalité, de leur place dans la famille, de leur genre, et en fonction des différentes attentes et tâches dont on les investit.

Les enfants, au sein de familles appartenant à des contextes culturels, économiques et sociaux les plus différents, démontrent que, loin d'être les bénéficiaires passifs d'un processus prédéterminé de développement, ils agissent activement dans le cadre d'un processus de constantes renégociations, avec des niveaux de dépendance et de compétence variables à des moments différents en fonction de besoins différents. Ils s'ingénient non seulement à modifier les limites imposées par les adultes afin de les rendre plus acceptables, mais aussi à contribuer à la force économique et sociale de la famille.

Au niveau plus général de la participation organisationnelle et décisionnelle, les milliers d'initiatives qui ont fleuri au cours des 15 dernières années fournissent des exemples éclatants des aptitudes des enfants, y compris des jeunes enfants, à agir dans le cadre de la recherche, des campagnes en tous genres, de la défense d'une cause et de l'analyse politique, domaines tous traditionnellement considérés comme hors de leur compétence.¹⁹³ Il existe de plus en plus d'organisations dirigées par des enfants, où ceux-ci assument la responsabilité de tous les aspects du travail.¹⁹⁴ Les enfants sont activement engagés dans des initiatives, du plan local au plan international, allant de la négociation pour obtenir des ressources pour l'école de leur village à l'élaboration de politiques dans l'arène internationale.

3.2.6 Le droit de tous les enfants au respect de leurs capacités

L'article 2 de la Convention relative aux droits de l'enfant stipule que les droits s'étendent à tous les enfants sans discrimination d'aucune sorte. Ce principe vaut pour le droit au respect des capacités évolutives, comme pour tous les autres droits. Mais il n'en reste pas moins que différents groupes d'enfants sont souvent traités avec plus ou moins de respect. Ces différences peuvent avoir de profondes répercussions sur les possibilités des enfants de développer leurs capacités, de même que sur les

Quand des enfants handicapés défendent les droits des autres enfants handicapés¹⁹⁵

Dans un village du Népal, des enfants handicapés appartenant à un club d'enfants ont pris la situation en main. Ils ont décidé d'affronter le problème des parents qui n'inscrivent pas les enfants handicapés à l'école. Ils se sont rendus dans chaque maison pour recenser tous les enfants handicapés du village. Beaucoup n'allaient pas à l'école. Les enfants ont exposé leurs arguments aux parents pour les persuader des avantages de l'instruction pour leur enfant handicapé. Ils ont procuré des fonds aux parents qui n'avaient pas les moyens de subvenir aux frais de scolarité. Ces activités démontrent non seulement la capacité des enfants d'entreprendre une recherche systématique, mais également, sur la base des résultats, de défendre la cause d'un groupe d'enfants marginalisés et désavantagés de leur communauté.

degrés de reconnaissance accordée à ces capacités. Dans de nombreuses cultures, par exemple, existe une grave discrimination contre les filles au sein de la famille. On peut leur refuser l'accès à l'éducation, leur accorder moins de liberté, les soumettre à des violences, leur concéder moins de possibilités de jeu et de récréation, ou les marier trop jeunes contre leur volonté. De même, de nombreux enfants handicapés à travers le monde sont marginalisés, exclus de l'instruction, exposés aux violences, émotionnellement rejetés et socialement isolés. Les enfants appartenant à des minorités, des castes inférieures, ou des communautés autochtones, sont souvent victimes de présumptions négatives en ce qui concerne leurs compétences, leur intégrité et leurs aptitudes à apprendre. Dans tous ces cas, l'estime de soi et le sens de leur propre valeur de ses enfants sont ébranlés, et leurs possibilités de développement diminuent.

Leurs sentiments quant à ce traitement, aux affirmations sur leurs capacités différentes, et aux conséquences qui en découlent sont clairement reflétés dans les commentaires ci-dessous :

"Un des problèmes est l'inégalité entre les hommes et les femmes, qui a causé beaucoup de tort à l'intégrité des femmes. Nous devons mettre fin au mythe selon lequel les garçons doivent apprendre à être forts, à diriger et à dominer, et les filles à être délicates, charmantes, dévouées et agréables. Toutes ces qualités devraient caractériser les deux sexes. Le monde doit comprendre que si un garçon fait la vaisselle, ses mains ne vont pas tomber, et que les filles sont assez intelligentes pour construire des ordinateurs et devenir diplomates. Les deux sexes devraient avoir la même éducation, les mêmes possibilités et les mêmes responsabilités."¹⁹⁶

- *Fille, 18 ans, Brésil*

"Quand on descend la rue, vous vous en prenez à nous parce que vous croyez qu'on est différents de vous. Mais vous vous trompez, on est pareils, c'est juste que nos croyances et notre culture sont différentes. Vous croyez que vous pouvez vous débarrasser de nous. Pensez à comment vous vous sentiriez si vous étiez à notre place et nous à la vôtre. Vous vous sentiriez inutiles, abandonnés de tous et de tout. Ça vous plairait pas du tout."¹⁹⁷

- *Enfant au Royaume-Uni appartenant à une minorité ethnique*

"Le handicap, il existe aux yeux de la société. Pas à nos yeux. Si on nous en donne la possibilité, on peut prouver ce qu'on vaut. Le handicap est un problème mental, un problème de préjugés."¹⁹⁸

- *Enfants handicapés participant à une journée de consultation au Népal*

Lorsqu'on leur donne la possibilité de participer à des processus et à des initiatives qui leur procurent plus de respect, les enfants prouvent qu'ils sont capables d'affronter et de surmonter ces expériences. Plusieurs études de cas sur la participation des enfants, commanditées par la région sud-asiatique de l'UNICEF, mettent en évidence que l'établissement

entre eux de liens de participation fait progressivement tomber les barrières de genre et de classe entre les enfants.¹⁹⁹ En fait, de nombreux garçons firent état de leur croissante intolérance envers la discrimination contre les filles comme un des résultats de leur participation. La participation active des enfants à des initiatives fournit la démonstration la plus efficace du mode de lutter contre les préjugés et les présumptions de capacités limitées à leur égard.

3.2.7 Résumé

Nos connaissances actuelles sur les capacités des enfants de prendre des décisions avisées et rationnelles en ce qui concerne leur propre vie, restent limi-

Une démonstration des capacités des enfants handicapés²⁰⁰

Ecoutez nous

Save the Children Royaume-Uni a établi un projet appelé 'Ecoutez nous', dans le cadre duquel 22 enfants handicapés, provenant de divers districts du Népal, qui ont réussi leurs études dans l'enseignement régulier, sont invités à raconter leur histoire et leur réussite à d'autres enfants handicapés. Les enfants organisent des assemblées dans leurs villages pour exposer comment ils ont bénéficié de l'éducation. Ils forment des groupes locaux d'entraide et d'encouragement mutuels. Un célèbre écrivain népalais a travaillé avec eux pour recueillir leurs histoires et les a publiées dans un journal national. Cela rehausse l'image du handicap, fournit des modèles positifs et inspire d'autres enfants. Le message des enfants est : « Nous n'avons pas besoin d'aide financière. Si nous faisons naître, dans le cœur d'enfants handicapés, la 'faim' d'aller à l'école, alors ils pourront trouver leur propre voie. Et si les parents et les enseignants les encouragent, tous les problèmes peuvent être résolus et des milliers d'enfants handicapés peuvent aller à l'école. »

Un appel à l'éducation

Dans le cadre d'un autre projet, Save the Children Royaume-Uni a essayé d'envoyer à l'école primaire les enfants handicapés en organisant des réunions avec des modèles, à savoir des enfants qui avaient réussi à surmonter la discrimination, la pauvreté et d'énormes barrières physiques et sociales et étaient devenus des universitaires de haut niveau. Au début le projet demandait à des personnalités, dans les villages, de chercher des appuis et d'encourager les parents à envoyer leur enfants à l'école. Une fois que quelques enfants handicapés furent scolarisés, ils commencèrent à servir de modèle à d'autres familles. Le projet a continué, avec des animateurs qui aident les enfants à communiquer leur expérience et à informer d'autres communautés des bienfaits de l'éducation. Ces enfants parlent à d'autres enfants, à des représentants du gouvernement, aux parents et aux médias. Le projet est actuellement en cours dans 32 villages appartenant à trois districts.

tées. Une grande partie de la recherche sur les capacités des enfants continue à être basée sur des appréciations théoriques, étrangère à l'expérience directe des enfants, et menée essentiellement dans les pays occidentaux. Nous n'avons pas assez de données comparatives pour examiner les compétences contrastantes d'enfants appartenant à des environnements sociaux, économiques et culturels différents.

Il ressort de plus en plus de la recherche récente sur les propres perspectives et expériences des enfants, que les adultes sous-estiment régulièrement les capacités des enfants. Cette image déformée prend des aspects différents dans des contextes culturels différents. Dans de nombreux pays en développement, on reconnaît aux enfants la capacité d'assumer de hauts niveaux de responsabilité sociale et économique. Cependant, leurs droits de négocier ces contributions ou d'exercer des choix autonomes sont susceptibles d'être plus restreints. Dans la plupart des sociétés occidentales, le modèle est différent. Même si, en théorie, on accorde une grande valeur aux libertés civiles et politiques et à l'autonomie, les enfants n'ont la possibilité ni de participer aux processus décisionnels ni d'exercer des responsabilités, du fait de leur dépendance sociale et économique prolongée ainsi que d'une perception exagérée de leur besoin de protection. Cela diminue leurs chances de développer les capacités nécessaires à une autonomie progressive, ce qui sert alors à justifier leur exclusion du processus décisionnel.

L'immaturation physique des enfants, leur relative inexpérience et leur manque de connaissances les rendent effectivement vulnérables et nécessitent des mesures de protection spécifiques (voir la section suivante). Cependant, dans de nombreux cas, on prive les enfants de la possibilité de prendre des décisions conformément à leurs capacités évolutives. Dans la plupart des pays à travers le monde, ni les structures juridiques, ni les politiques et les pratiques n'accordent une considération suffisante à l'importance de reconnaître et de respecter les capacités des enfants.

3.3 Un concept de protection : protéger les enfants des expériences au-delà de leurs capacités

3.3.1 Les droits protecteurs dans la Convention

La Convention reconnaît que l'enfance est une période qui a droit à une protection spécifique du fait de la relative inexpérience et immaturité des enfants. L'article 19, de manière générale, appelle les Etats à 'prendre toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger les enfants contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence

sexuelle...'. L'article 37 stipule que lorsque les enfants sont privés de liberté, on doit tenir compte des besoins de leur âge. L'article 40 prévoit que si un enfant est accusé d'infraction, ses parents doivent être présents à toute audience 'en raison de son âge ou de sa situation' ; il impose également l'obligation d'établir un âge minimum au-dessous duquel les enfants ne peuvent pas être tenus pénalement responsables, mais ne spécifie pas quel âge. L'article 32 demande que soit fixé un âge minimum d'admission à l'emploi. L'article 38 est le seul de la Convention à déterminer un âge spécifique de protection des enfants au-dessous de 18 ans, en ce qu'il établit que les enfants de moins de 15 ans ne doivent pas participer à des conflits armés.²⁰¹

D'autres dispositions prennent acte de ce que le manque d'expérience et de maturité des enfants leur donne droit à être protégés de la consommation de drogues, et de toutes formes d'exploitation sexuelle, économique ou autres.

De façon plus fondamentale peut-être, l'obligation de considérer en premier chef les intérêts supérieurs de l'enfant reflète l'opinion que l'enfance est une période de vulnérabilité relative, limitant la capacité des enfants de s'engager dans certaines activités ou d'agir de façon à se protéger de tout préjudice consécutif. En conséquence, l'article 3 stipule que l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale dans toutes les actions le concernant. L'obligation de tenir compte de l'intérêt supérieur de l'enfant apparaît également à l'article 9 qui établit que l'enfant ne doit pas être séparé de ses parents ; l'article 18 traite de la fonction parentale, l'article 20, de la protection de remplacement pour les enfants, et l'article 21, de l'adoption.

Il résulte clairement de l'article 5 que les parents doivent certes respecter les capacités des enfants d'exercer leurs droits en leur nom, mais qu'ils ne doivent pas leur imposer des exigences au-delà de leurs capacités. De plus, l'Etat a un rôle explicite à jouer en introduisant les mesures législatives, politiques, éducationnelles et administratives nécessaires pour garantir que les enfants ne soient pas exposés à des expériences au-delà de leurs capacités de développement. Bien que les communautés aient des idées extrêmement diverses sur les niveaux de protection appropriés aux enfants, sur le mode d'octroyer ces protections, et sur l'équilibre à maintenir entre l'enfant, la famille et l'Etat, il n'en reste pas moins que toutes les sociétés possèdent des lois et des pratiques et coutumes culturelles qui délimitent les aspects de la vie adulte desquels les enfants ont le droit d'être préservés.

3.3.2 L'équilibre entre les droits de protection et les droits de participation ou d'émancipation

L'une des tâches fondamentales assignées par la Convention relative aux droits des enfants est l'établissement d'un équilibre entre les droits des enfants à une protection suffisante et appropriée et leur droit de participer de façon responsable aux

décisions et aux actions les concernant auxquelles ils sont aptes. Il est essentiel de régler le conflit d'intérêts latent entre le droit à la protection et le droit de participer activement au processus décisionnel.²⁰² Comme le disent Boyden et Levison : 'Respecter l'intérêt supérieur de l'enfant ne signifie pas seulement que les enfants ont besoin de mesures de protection spéciales, mais qu'ils ont une perception valable de leur bien-être, des solutions valables à leurs problèmes et un rôle valable dans l'application de ces solutions. Une telle approche reconnaît les enfants non simplement comme les bénéficiaires de l'intervention des adultes, ou un futur atout societal, mais comme des agents sociaux à part entière.'²⁰³

Cependant, comme il a été esquissé dans la section précédente, il n'y a pas de formule simple pour déterminer quand les enfants individuels sont capables d'assumer la responsabilité de décisions concernant leur vie. De plus, dans la pratique, la vulnérabilité des enfants, la plupart du temps, résulte moins de leur manque de compétence que de l'absence des pouvoirs et des statuts qui leur permettraient d'exercer leurs droits et de s'opposer aux abus. Les systèmes juridiques actuels de la plupart des pays occidentaux sont basés sur un modèle de protection, appliquant une présomption d'incompétence de façon à limiter les possibilités des enfants de se nuire à eux-mêmes. La législation de nombreux pays en développement ne reconnaît pas les enfants en tant que personnes nécessitant une protection spéciale. Très peu de pays ont des modèles avancés qui tiennent compte de la nécessité d'habiliter les enfants à participer à leur propre protection.

Des difficultés spécifiques surgissent lorsque les enfants atteignent l'adolescence. L'adolescence est une période où la vie change profondément, caractérisée par un développement physique rapide, la maturation sexuelle et des attentes sociales croissantes. C'est la période au cours de laquelle les enfants commencent à délaisser de nombreuses structures et garanties protectrices de l'enfance. Ils ressentent le besoin de se forger une nouvelle identité, d'acquiescer de nouvelles responsabilités et de s'exposer à des risques majeurs. Cependant, durant cette période de changement, les jeunes de moins de 18 ans continuent à être considérés comme des 'enfants' d'après la Convention relative aux droits de l'enfant. Ils ont donc encore droit aux protections énoncées dans la Convention. Mais protéger les jeunes de façon à leur permettre à la fois d'étendre leurs limites, d'exercer des choix et de prendre des risques nécessaires, tout en ne les exposant pas à des responsabilités inconsidérées, à des préjudices et à des dangers, est un problème dans toutes les sociétés. Comme toutes les périodes de changement, l'adolescence s'accompagne d'une vulnérabilité accrue. Le monde en évolution rapide dans lequel grandissent les jeunes d'aujourd'hui accroît sensiblement cette vulnérabilité.

D'une part, dans l'ensemble, les adolescents d'aujourd'hui sont plus instruits, plus informés et en meilleure santé que jamais auparavant.²⁰⁴ Mais il y a

aussi le revers de la médaille. De nombreux jeunes doivent se débrouiller dans un monde caractérisé par l'accès facile aux drogues, des risques élevés associés aux expériences sexuelles, le chômage, des milieux éducationnels compétitifs, des pressions économiques amenant certains membres de la famille à chercher du travail au loin, ainsi que des aspirations majeures aux biens matériels du fait des marchés globaux et de l'accessibilité aux médias électroniques ; et cela, trop souvent, sans aucun canevas pour les guider. Les rituels marquant la transition de l'enfance à l'âge adulte tendent à disparaître, en grande partie du fait de la mondialisation. En fait, il semble que les jeunes fassent davantage que d'autres groupes de la société les frais de la mondialisation. De plus en plus ils gèrent eux-mêmes la transition à l'âge adulte. L'abîme entre l'expérience et les attentes des parents et des enfants n'a jamais été aussi profond. Le monde dans lequel de nombreux jeunes grandissent est méconnaissable aux yeux de leurs parents qui ont du mal à appréhender les problèmes de leurs enfants et ne savent ni dans quelle mesure ni comment les protéger. Les entreprises globales rivalisent avec la famille et l'école pour prendre la première place dans la vie des jeunes.²⁰⁵ Toutefois, à la différence des parents, ces institutions n'ont aucune obligation à l'égard des jeunes, ne sont pas responsables devant eux, et la seule chose qui les intéresse est leur pouvoir d'achat.

La tâche d'équilibrer les droits de participation et de protection des adolescents doit être comprise dans le contexte de ces facteurs plus généraux. Il est significatif que le Comité des droits de l'enfant ait donné la priorité à la rédaction d'un Commentaire général sur la santé et le développement des adolescents, dans lequel il observe que c'est parce que les États parties 'n'ont pas prêté suffisamment attention aux intérêts spécifiques des adolescents en tant que titulaires de droits et à la promotion de leur santé et de leur développement', qu'il a ressenti le besoin d'attirer l'attention sur la question.²⁰⁶

La protection à laquelle ont droit les enfants revêt quatre aspects généraux :

- **Protection contre le préjudice physique et émotionnel** – Le besoin, de la part d'une famille ou d'une structure de remplacement, de soins, d'amour et d'affection
- **Protection dans le domaine des décisions personnelles** – Le besoin, pour les enfants, d'être guidés dans les décisions qui concernent directement leur vie, mais que le manque d'expérience ou de connaissances peut leur empêcher de prendre dans leur intérêt supérieur
- **Protection contre les facteurs sociaux ou économiques nuisibles** – Le besoin d'être protégés des effets nuisibles des conflits armés, d'être protégés dans le cadre des systèmes de justice répressive et des situations d'emploi, et d'être protégés contre les drogues nuisibles légales et illégales
- **Protection contre l'exploitation et la violence** – Le besoin d'être protégés contre la traite et contre l'exploitation sexuelle, de même que contre le mariage précoce

■ *Protection contre les préjudices physiques et émotionnels*

La responsabilité, dans la vie quotidienne, de subvenir aux besoins physiques et émotionnels des enfants et de les protéger contre les préjudices, incombe en premier lieu aux parents et aux autres membres de la famille élargie. Au commencement de leur vie, les enfants dépendent totalement des adultes. Outre l'amour et les soins qu'ils leur portent, les parents établissent des limites et prennent des décisions au nom de leurs enfants pour garantir leur sécurité. À mesure que les enfants grandissent, les besoins diminuent, bien que la nécessité de liens d'affection et d'assistance continue subsiste. Jusqu'ici, peu de pays légifèrent sur les obligations précises de la fonction parentale. Ce n'est que lorsque les parents manquent clairement à leur devoir d'assistance et de protection que l'État intervient. Par conséquent, les décisions quant au degré d'assistance requise et quant à l'âge auquel les enfants commencent à assumer la responsabilité de leur propre personne et de leur propre protection, sont le plus souvent prises par la famille, plutôt que le résultat de limites légales.

Comme il a déjà été dit, la nature et le degré des soins perçus comme nécessaires par les parents varient considérablement en fonction de déterminants culturels, économiques et historiques. Dans le village de pêcheurs d'Angan, à Taiwan, on encourage vivement les enfants à prendre part à des stratégies de survie qui 'renforcent le corps de la personne'. Les enfants inuits reçoivent des leçons de survie au cours desquelles ils font l'expérience du hasard et du danger, pour apprendre à réagir à l'instabilité atmosphérique et à résoudre les problèmes de façon rapide. Cela contraste avec le souci croissant, dans la plupart des pays occidentaux, de protéger les enfants contre l'environnement, du fait de l'augmentation des accidents de la route et des enlèvements. En 1971, au Royaume-Uni par exemple, 80% des enfants de 7 à 8 ans avaient la permission d'aller seuls à l'école, alors qu'en 1990 ils n'étaient plus que 9%.²⁰⁷ De nombreuses sociétés trouvent normal et pratique que les enfants fassent attention à eux-mêmes et à leurs frères et sœurs plus jeunes, pour d'autres cela est dangereux et inconsidéré. Ces différences existent aussi entre les pays du Nord de l'Europe. Par exemple, alors qu'au Royaume-Uni on considère généralement contre-indiqué de laisser un enfant de 10 ans seul à la maison, en Norvège cela est couramment accepté.²⁰⁸ Il est évident que les enfants norvégiens et britanniques n'ont pas des niveaux innés différents d'autonomie et de besoin de protection. Ces différences montrent plutôt combien divergent les sociétés dans lesquelles vivent les enfants, tout comme les attentes à l'égard des enfants ; cela montre aussi que la protection des enfants doit être comprise dans le contexte dans lequel elle se produit.

Ces exemples montrent donc que même les enfants très jeunes font preuve de remarquables capacités lorsqu'on compte sur eux pour se prendre en charge et se protéger eux-mêmes ainsi que d'autres membres de la famille. L'impact de ces attentes

sur les enfants, qu'il soit positif ou négatif, dépend, du moins en partie, de leur degré d'acceptation sociale.²⁰⁹

Cependant, des exigences trop élevées portent gravement préjudice au développement de l'enfant. Des données en provenance d'Afrique sub-saharienne indiquent que lorsque le travail accablant ne laisse pas aux parents le temps de remplir activement leur fonction, les enfants trouvent les exigences qui en découlent pour eux encore pires que les conséquences de la faim.²¹⁰ Et, comme la guerre et le VIH/SIDA entraînent un nombre croissant de ménages conduits par les enfants, il est évident que de nombreux jeunes enfants assument de lourdes responsabilités familiales au détriment total de leur bien-être.²¹¹ Dans le cadre d'un projet de recherche mené au Royaume-Uni, on a interviewé des jeunes de 15 à 25 ans sur leur expérience de placement familial.²¹² Ils avaient été placés dans des familles nourricières vers l'âge de 10 ans. Les chercheurs constatèrent que nombre de ces enfants, à l'époque où ils vivaient dans des familles brutales ou irresponsables, avaient développé de très hauts niveaux d'aptitudes et de stratégies de survie, en particulier sur le plan pratique, pour cuisiner, s'occuper des plus jeunes et tenir le ménage. Mais une fois placés dans des familles nourricières et délivrés de ces responsabilités, ils s'étaient sentis libérés d'un grand poids. Ils décrivaient leur nouvelle vie comme un havre qui leur donnait une chance de récupérer leur enfance.

Faire face à des situations de conflit armé²¹³

En Ouganda et au Soudan, un projet a fait appel à des douzaines de jeunes pour interviewer 2.000 adolescents et adultes sur leur vie dans un pays en guerre. Les résultats sont terribles. Les adolescents disent que la combinaison de la guerre, des déplacements massifs de population, du VIH/SIDA, du manque de développement et de la pauvreté a créé un monde de misère inimaginable. Sans soutien familial, ils courent des risques accrus de recrutement forcé dans la lutte armée, de devoir prendre la tête du ménage, de subir des violences sexuelles et de devoir gagner leur vie. Cependant ces problèmes sont aggravés par le fait que, bien qu'ils supportent ces lourdes responsabilités et ces violations de leurs droits, leurs opinions sont ignorées quand des décisions sont prises qui concernent leur vie. On ne reconnaît guère leur contribution pas plus qu'on ne respecte leur rôle social changeant. Ils ont l'impression qu'ils n'ont guère de pouvoir sur leur propre vie et que les structures autoritaires traditionnelles qui exigent un respect indiscuté de la part des jeunes ne sont plus conformes aux épreuves qu'affrontent les jeunes ni à leurs contributions. La recherche a constaté, de la part des jeunes, un grand désir et la capacité de prendre la parole pour défendre leur cause, de participer à la réalisation de programmes, de se charger de leur propre protection et de prendre la tête de changements sociétaux constructifs. Cependant ils demandent aussi plus de soutien de la part des adultes et une diminution de leurs charges.

Bien que les enfants soient capables d'assumer de lourdes responsabilités pour eux-mêmes et pour les autres, l'expérience risque d'être négative si elle ne s'accompagne pas de l'attention et du soutien protecteurs des adultes. L'âge importe moins. Il semble plutôt qu'avec l'appui des cultures et des communautés, et dans le cadre d'un environnement familial coopératif, les jeunes enfants soient capables d'exercer des responsabilités envers eux-mêmes et envers leur fratrie, et ce faisant favorisent leur santé mentale et leur développement psychosocial.²¹⁴ Les enfants soutiennent aussi leurs parents sur le plan émotionnel et pratique, démontrant à nouveau l'interdépendance des rapports familiaux, mutuels et réciproques. Les attentes et la confiance des parents et des enfants, les attitudes sociales prédominantes, les besoins immédiats de la famille et la nature de l'environnement extérieur sont les principaux déterminants des capacités qu'acquiert l'enfant et de leur impact sur leur bien-être.

L'Etat a un rôle-clé à jouer en accordant 'l'aide appropriée aux parents... dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant' (article 18) de façon que les parents puissent protéger leurs enfants comme il convient. L'Etat a également la responsabilité d'intervenir lorsque les défaillances des parents à cet égard compromettent le bien-être et le développement de l'enfant. Il est clair, que vu les opinions considérablement divergentes sur la définition des soins appropriés et sur les aptitudes des enfants à être responsables d'eux-mêmes, il est important que l'Etat intervienne en tenant compte du contexte culturel des familles concernées. Le problème est d'encourager, chez les enfants, les niveaux de responsabilité générateurs d'aptitudes, de compétences et de confiance, sans exposer les enfants à des risques inconsidérés.

■ Prendre des décisions personnelles

Quand les enfants sont petits, la plupart des décisions individuelles visant à les protéger sont prises par les adultes chargés de leur responsabilité. La raison de donner aux parents des droits et des responsabilités en ce sens, est le manque de capacité des enfants d'exercer un jugement dans leur propre intérêt supérieur. Les parents d'un enfant très jeune vont prendre des décisions concernant par exemple le fait de traverser la route, de faire un régime approprié, ou de se vêtir convenablement. A mesure que l'enfant grandit, les questions comme choisir une école, aller jouer dehors, choisir ses amis, ou faire les devoirs, deviennent plus pertinentes. Quand l'enfant atteint l'âge de l'adolescence, et en fonction de son environnement culturel, les décisions de continuer des études, de commencer à travailler, d'avoir des rapports sexuels, d'embrasser une religion, de quitter la maison, de se partager entre des parents divorcés, de consentir à une consultation ou à un traitement médical, peuvent créer des problèmes. Dans la plupart de ces domaines, le transfert de contrôle du processus décisionnel se résout au sein de la famille. Il se base sur une série de facteurs : les traditions et les pratiques culturelles, le genre, les inclinations individuelles des membres de la famille, les expé-

riences spécifiques de la famille et les événements extérieurs. Mais le processus est le même. Il se produit une acceptation progressive du droit de l'enfant à prendre des décisions à mesure que les parents ou tuteurs les sentent aptes à faire des choix avisés en connaissance de cause.

Le problème des parents est d'évaluer le degré d'autonomie compatible avec un degré de protection suffisant. Il n'existe pas de réponses fixes ni simples. Il y a cependant un certain nombre de facteurs à garder à l'esprit dans le cadre de cette évaluation :²¹⁵

- Ne pas imposer de limites cohérentes clairement motivées peut donner aux enfants un sentiment d'insécurité, les laissant incertains de ce qu'on attend d'eux.
- Du fait du manque de connaissances ou d'expérience, les enfants peuvent avoir moins confiance en eux que leurs parents, susceptibles d'avoir de plus vastes horizons de connaissances et donc davantage de confiance dans les capacités de leurs enfants.
- Par corollaire, la confiance des enfants en leurs capacités peut se baser sur une compréhension insuffisante des risques encourus.
- Surprotéger les enfants leur enlève l'occasion d'acquérir l'assurance et la capacité nécessaires pour choisir en connaissance de cause et contribuer à se protéger eux-mêmes.
- Des enfants soumis, peu habitués à exercer des choix ou à s'opposer à l'autorité des adultes, peuvent être davantage exposés à la violence et à l'exploitation de la part des adultes.
- Refuser aux enfants la permission de prendre les décisions qu'ils se sentent en mesure de prendre ne les protège pas forcément. Ils peuvent continuer à se livrer en cachette à des activités interdites et mentir à leurs parents. Cela peut même les pousser, pour démontrer leur maturité, à prendre des risques qu'ils auraient sinon évités.
- Imposer des limites surprotectrices peut entraîner le ressentiment et un manque de communication avec les parents, affaiblissant leur pouvoir de conseiller, de soutenir et d'influencer leurs enfants.
- Ne pas respecter le droit des enfants de faire des choix peut entraîner de leur part le rejet le plus total des croyances, des valeurs et des comportements mêmes que les parents essaient de faire prévaloir.
- L'accès à une information appropriée est un moyen pour favoriser la protection des enfants et les aider à faire des choix sûrs et raisonnables. Leur refuser cet accès n'empêche pas les enfants de prendre des risques mais augmente plutôt la probabilité qu'ils prennent de tels risques mais sans protection adéquate.

L'échec de la surprotection est clairement illustré par l'exemple d'une jeune fille participant à une consultation de l'UNICEF au Bangladesh, qui déclare :
"Je dois toujours rendre compte de tous mes mouvements et de toutes mes sorties. Si je dis à mes parents que je vais au Muslim Hall voir un film, ils ne voudront jamais. Alors, je suis forcée de leur mentir. Je leur dit que je vais chez mon professeur, alors qu'en fait je vais dans mes endroits préférés, voir un film ou une exposition. Je n'aime pas mentir

à mes parents. Ça me fait sentir tout le temps coupable. Mais quand je vois que je peux m'en tirer comme ça, pourquoi ne pas mentir ?"²¹⁶

Inversement, les dangers de la sous-protection sont visibles à travers le monde parmi les enfants, sans soutien ni surveillance, exposés à l'alcool, aux drogues dures, aux expériences sexuelles, et à des médias violents et sexuellement explicites.

De nombreuses décisions sont soumises à des limites juridiques qui fixent l'âge auquel la loi considère les enfants habilités à assumer la responsabilité de leurs choix. Certaines juridictions établissent un âge auquel les enfants ont le droit de choisir leur propre religion, de consentir au traitement médical ou à l'adoption, d'avoir accès à des consultations juridiques sans le consentement parental, d'être entendus par la cour en cas de divorce des parents, de changer de nom ou d'adhérer à des associations. D'autres donnent aux enfants le droit de décider eux-mêmes de ces questions personnelles lorsqu'ils sont jugés posséder la 'maturité suffisante'.²¹⁷ Sous quelle forme que soit, ces lois visent à protéger les enfants immatures de décisions hors de portée de leur compétence et de leur expérience. Pour la grande majorité des enfants, la loi ne sera jamais invoquée, mais en cas de litige entre parents et enfants sur le droit de l'enfant à exercer son choix, la justice peut être appelée à trancher.

Les législations diffèrent considérablement en ce qui concerne l'âge auquel les enfants sont jugés compétents pour prendre leurs propres décisions. Par exemple, en Colombie-Britannique, la loi établit qu'un enfant peut consentir à des soins de santé, que ces soins de santé constituent ou non, en l'absence de consentement, une atteinte à l'intégrité de la personne de l'enfant, et si un enfant donne ce consentement, le consentement est effectif et il n'est pas nécessaire d'obtenir, de la part des parents ou du tuteur de l'enfant, un consentement aux soins de santé.²¹⁸ Il y a deux réserves au fait que l'enfant donne son consentement. Premièrement, pour que le consentement soit valable, le dispensateur de soins doit avoir expliqué à l'enfant la nature, les conséquences, les avantages et les risques prévisibles afférents à ces soins, et avoir constaté que l'enfant a compris. Deuxièmement, le dispensateur de soins doit avoir mûrement réfléchi avant de déterminer que ces soins sont dans l'intérêt supérieur de l'enfant. La législation inverse donc la présomption habituelle d'incompétence de l'enfant. Il incombe au dispensateur de soins de démontrer l'incompétence de l'enfant pour pouvoir se passer de son consentement.

Au Royaume-Uni, les enfants jugés capables de comprendre les implications de consultations ou de traitements médicaux ont le droit de donner leur consentement, mais s'ils refusent, le tribunal peut rejeter leur décision tant qu'ils n'ont pas 18 ans. Au Sri Lanka, la législation adopte un principe selon lequel les garçons, à 16 ans, et les filles, à 14 ans, sont jugés compétents pour exercer des choix dans le cadre de décisions personnelles concernant leur vie.²¹⁹ De plus, elle reconnaît le concept d'émancipation implicite par lequel la permission accordée par

un parent peut investir l'enfant de capacité juridique et contractuelle, et les enfants de plus de 10 ans ne peuvent être adoptés qu'avec leur consentement. De façon significative, le gouvernement relève que ces lois sont rédigées sans référence à la maturité réelle des enfants de ce pays. Cependant, en Pologne, le consentement d'un enfant n'est jamais valable avant 16 ans.²²⁰ Dans de nombreux pays le droit ignore totalement la question.

En général, il est sûrement correct de dire que les lois, dans la plupart des pays, sont rédigées sans référence aux enfants et ne tiennent pas compte de la recherche disponible sur les capacités des enfants, de l'importance de donner aux enfants l'occasion de faire preuve de leurs capacités, ou des stratégies les plus efficaces pour favoriser l'action des enfants en évitant tout préjudice. De même, de nombreux spécialistes ne tiennent pas compte des capacités des enfants pour déterminer dans quelle mesure les protéger du processus décisionnel. Les enfants eux-mêmes ne se privent pas de déclarer que certaines 'protections' imposées par les adultes sont inutiles, déplacées, et importunes.

■ *Protection contre les facteurs sociaux et économiques nuisibles*

La Convention reconnaît que l'enfance, comprenant par définition tous les enfants jusqu'à 18 ans, est également une période où l'on a droit à être protégé de certaines activités et expériences qui, considérées comme acceptables pour les adultes, sont jugées nuisibles et négatives pour les enfants. Ainsi, le principe sous-jacent de l'intérêt supérieur de l'enfant régit toutes les questions concernant les enfants jusqu'à 18 ans. L'article 32 de la Convention

Les enfants se sentent souvent surprotégés

Dans son étude sur la participation des enfants aux processus de protection des enfants au Royaume-Uni, Marshall a constaté que la protection préconisée par les spécialistes excédait les besoins ressentis par les enfants.²²¹ Diverses vignettes, explorant des situations où il fallait décider de la présence d'un enfant à une conférence spécifique, furent soumises à des groupes de spécialistes, puis à des groupes d'enfants qui avaient une expérience directe du système de protection des enfants. Il fut clairement établi que les enfants se sentaient davantage capables d'affronter la situation que ce que croyaient les adultes. De plus, les enfants déclarèrent que l'exclusion de ces processus était plus négative qu'autre chose car elle leur causait l'angoisse d'ignorer ce qui se disait ou se tramait derrière leur dos. L'hypothèse des adultes de la nécessité de préserver les enfants d'informations douloureuses entraînait l'exclusion des enfants des processus décisionnels auxquels ils jugeaient avoir le droit et la capacité de participer.

De même, dans le cadre d'une étude, effectuée en Roumanie, avec des enfants handicapés et leurs parents sur les niveaux d'indépendance que les enfants étaient en mesure d'accepter, les enfants indiquèrent clairement qu'ils étaient surprotégés au détriment de leur propre développement.²²²

demande l'introduction d'un âge minimum d'admission à l'emploi. L'article 40 établit un âge minimum au-dessous duquel les enfants sont présumés n'avoir pas la capacité d'enfreindre la loi pénale. L'article 37 exige que les enfants ne soient pas placés en détention avec des adultes. Le Comité des droits de l'enfant a déclaré que la Convention, conjointement avec les Règles de Beijing et les Principes directeurs de Riyad, impose aux Etats l'obligation d'introduire des systèmes de justice pénale qui tiennent compte des enfants et de leur intérêt supérieur.²²³ Les enfants ont droit à une assistance de remplacement si leurs familles ne sont pas en mesure de s'occuper d'eux. La plupart des pays ont introduit un âge minimum de consommation de tabac et d'alcool, ainsi que de lourdes peines pour la fourniture de drogues illégales aux enfants.

Toutefois, il existe de considérables divergences d'opinion, entre et au sein des Etats, sur les âges appropriés pour ces protections. Ces disparités indiquent le manque d'une approche universelle. En Géorgie, l'âge minimum pour quitter l'école est 14 ans, cependant les enfants ne peuvent prendre un emploi avant 16 ans.²²⁴ En Sierra Leone, la loi prescrit que les enfants ne peuvent pas quitter l'école avant 15 ans, mais aucune législation ne limite le travail des enfants après l'âge de 12 ans. En Nouvelle-Zélande les limites d'âge concernant divers jeux de hasard varient entre 16, 18 et 20 ans, ou sont inexistantes.²²⁵

Au Royaume-Uni, l'âge de la responsabilité pénale est 10 ans (8 en Ecosse). Cela signifie qu'au Royaume-Uni les enfants sont jugés pleinement responsables de leurs actions, et implicitement, pleinement capables de comprendre les conséquences de leurs actes à l'âge de 10 ans. Cependant, le Children Act de 1989, qui reconnaît le droit de l'enfant à être écouté et pris au sérieux quand des décisions concernant sa garde quotidienne sont en jeu, ne dispose d'aucune loi permettant aux enfants de prendre de décisions avant 16 ans. L'opinion sur la capacité des enfants d'assumer la responsabilité de l'exercice du choix dans leur propre vie varie donc considérablement en ce qui concerne le droit pénal et le droit civil.

Les avis sur les âges minima appropriés de responsabilité pénale varient également considérablement d'un pays à l'autre. Actuellement, dans plus de 20 pays l'âge de la responsabilité pénale est fixé à 7 ans, tandis que dans 50 autres il est établi entre 14 et 18 ans.²²⁶ Ces différences n'ont aucun rapport avec les capacités réelles des enfants, mais reflètent plutôt les prises de position politiques et sociales, à l'égard à la fois des enfants et de la criminalité, dans les divers pays. Le commentaire sur la disposition 4 des Règles de Beijing portant sur l'administration de la justice pour mineurs déclare : 'Le seuil de responsabilité pénale varie largement selon les époques et les cultures. L'attitude moderne serait de se demander si un enfant peut supporter les conséquences morales ou psychologiques de la responsabilité pénale, c'est-à-dire si un enfant, compte tenu de sa capacité de discernement et de compréhension, peut

être tenu responsable d'un comportement essentiellement antisocial. Si l'âge de la responsabilité pénale est fixé trop bas ou s'il n'y a pas d'âge limite du tout, la notion n'a plus de sens. En général, il existe une relation étroite entre la notion de responsabilité pour un comportement délictueux ou criminel et les autres droits et responsabilités sociaux (par exemple la situation matrimoniale, la majorité civile, etc.). Il faudrait donc chercher à convenir d'un seuil raisonnablement bas applicable dans tous les pays.²²⁷ Le Comité des droits de l'enfant a souvent exprimé sa préoccupation quand le seuil est fixé trop bas, mais il n'a pas prescrit d'âge spécifique.²²⁸ Cependant il n'a pas manqué d'approuver une proposition du gouvernement nigérian de porter l'âge de la responsabilité pénale à 18 ans.²²⁹

L'introduction de limites d'âges en-dessous desquelles les enfants ne peuvent pas être poursuivis remplit plusieurs fonctions. C'est une reconnaissance, de la part de la société, du fait que les jeunes enfants ne peuvent pas être tenus responsables de leur conduite s'ils ne sont pas capables de comprendre ses implications. Les limites d'âge protègent les enfants de l'engrenage de la justice répressive, qui risque de faire plus de mal que de bien, du fait de leur jeune âge et de leur vulnérabilité. Les limites d'âge assignent aux gouvernements la responsabilité de prévenir les jeunes d'entrer en conflit avec la loi, plutôt que de les remettre au système de la justice répressive. Et elles reconnaissent que les interventions en faveur des enfants en difficulté doivent être axées sur l'assistance et le soutien plutôt que sur la punition.

De nombreux enfants réclament une approche plus nuancée de l'évaluation de leurs capacités de participer à la vie sociale et économique, ainsi que des besoins de protection qui en résultent. Le rôle du travail dans la vie des enfants, à savoir ses bienfaits et ses méfaits, illustre de façon intéressante la nécessité d'une réflexion approfondie. La même tâche effectuée dans des conditions différentes peut avoir un impact très différent sur les enfants.

Le travail de berger, dans certaines zones, signifie des déplacements allant jusqu'à 50 km et l'éloignement de la maison pour parfois une semaine, ce qui met évidemment les enfants en situation de risque. Dans d'autres zones, ce travail dure quelques heures dans le voisinage et n'est donc ni nuisible ni dangereux.

Concerned for Working Children, une ONG indienne, soutient que les interventions pour protéger les enfants devraient tenir compte de l'âge, du genre, des capacités et des conditions de travail.²³⁰ Ses membres ont questionné un groupe d'enfants dans huit 'panchayats' (administration locale villageoise), qui ont déclaré que les définitions actuelles du travail dans leur vie de tous les jours n'étaient ni applicables ni efficaces. Chaque groupe entreprit une analyse détaillée de toutes les formes de travail auxquelles les enfants étaient susceptibles de participer, accompagnée d'une évaluation des âges et des contextes selon lesquels elles étaient positives ou négatives.²³¹ Toutes les formes de travail considérées comme négatives étaient définies comme travail d'enfant.

L'opinion des enfants indiens de Balkur sur leurs capacités de travail²³²

Faire la cuisine

Nous pouvons faire ce travail – nous sommes des enfants de 9 à 18 ans

Nous savons trier et laver le riz et couper les légumes, et possédons en outre la capacité de comprendre le processus. Si nous fréquentons l'école, ça va très bien si nous passons une demi-heure par jour à aider à faire la cuisine à la maison, mais il ne faudrait pas que nous restions toute la journée à cuisiner. C'est mauvais pour nous de travailler dans la maison de quelqu'un d'autre ou dans des hôtels et de ne pas aller à l'école.

Nous ne pouvons pas faire ce travail – nous sommes des enfants de 0 à 9 ans

Nous sommes trop jeunes pour ces tâches, nous manquons d'expérience, de force dans les mains. Les couteaux utilisés pour couper les légumes peuvent nous blesser.

Apporter de l'herbe et du fourrage

Nous pouvons faire ce travail – nous sommes des enfants de 15 à 18 ans

Pour couper et porter de l'herbe, il faut avoir des mains robustes. Que nous fréquentions l'école ou non, si nous ne consacrons pas plus de deux heures par jour à ce travail, ça ne fait pas de mal.

Nous ne pouvons pas faire ce travail – nous sommes des enfants de 0 à 15 ans et des enfants handicapés de tout âge

Nous n'avons pas la capacité et le savoir-faire. Nous ne pouvons pas aller loin pour cueillir de l'herbe. Nous ne pouvons pas arracher ou couper l'herbe. Nous n'avons pas la force de porter les lourdes bottes d'herbe ou de fourrage.

Arroser les plantes

Nous pouvons faire ce travail – nous sommes des enfants de 3 à 18 ans

De 3 à 9 ans, nos mains sont assez fortes pour arroser les plantes devant la maison une demi-heure par jour, avec un arrosoir déjà rempli.

De 9 à 12 ans, si nous fréquentons l'école, nous pouvons arroser les plantes une demi-heure par jour en allant chercher l'eau à 100 mètres de distance.

De 9 à 18 ans, nous avons la force physique nécessaire, dans les bras et dans les jambes, pour faire ce travail. Nous pouvons tirer l'eau du puits et arroser notre rizière et notre jardin deux heures par jour à une distance d'un kilomètre de la maison.

Nous ne pouvons pas faire ce travail – nous sommes des enfants de 0 à 3 ans

Nous sommes trop jeunes et n'avons pas la force de travailler.

Travailler dans un hôtel

Nous ne pouvons pas faire ce travail – nous sommes des enfants de 0 à 18 ans

Ceux qui font un tel travail doivent être très forts. Souvent, pour trouver du travail dans un hôtel, nous devons émigrer dans les villes, ce qui veut dire vivre loin de chez nous. Nous devons rester à l'hôtel avec les autres employés adultes, sans même les services essentiels. Cela constitue pour nous un danger physique et moral.

L'analyse a ensuite été utilisée comme base de négociations au sein de la communauté locale, pour qu'elle devienne 'exempte de travail d'enfant'. Après que les recommandations proposées par les enfants aux panchayats furent acceptées, un groupe de travail comprenant des enfants et des adultes de la communauté se mit à l'oeuvre pour les réaliser. Cette approche introduit la situation locale et les risques professionnels dans la formulation des politiques et associe les enfants directement à la définition du travail acceptable et non acceptable, ainsi qu'à la défense, la négociation et le suivi de ces normes.

L'analyse différenciée établie par les enfants est bien illustrée par leur évaluation des aptitudes des enfants à travailler dans l'industrie des beedi (cigarettes) selon les diverses tâches concernées. Par exemple :

- **Aller chercher les feuilles et la poudre de tabac à l'entreprise** – Les enfants de 9 à 18 ans sont capables de faire ce travail à condition que ce soit après l'école et ne nuise pas à leurs devoirs de classe. Les enfants de moins de 9 ans sont jugés trop jeunes car cette activité demande de se déplacer loin de la maison, ainsi que de savoir lire et signer des formulaires.
- **Rouler les beedi** – Aucun enfant de moins de 18 ans ne devrait se livrer à cette activité, car elle est dangereuse pour la santé, entraînant tuberculose, mal au dos et maux de tête.
- **Livrer les beedi à l'entreprise** – Les enfants de 12 à 18 ans sont physiquement et intellectuellement capables de faire ce travail à condition que cela n'implique pas un déplacement de plus d'un kilomètre, ou plus d'une heure de travail par jour. Les enfants de moins de 12 ans ne sont pas aptes à faire ce travail.

Il est important de faire la distinction entre les droits protecteurs universels de l'enfance, qui s'appliquent indépendamment des capacités des enfants individuels, et les droits de participation et d'émancipation qui sont progressivement transmis à l'enfant. La raison, par exemple, d'un âge minimum de 18 ans pour s'enrôler dans l'armée ne résulte pas de l'opinion que les enfants au-dessous de cet âge sont incompetents – manifestement de nombreux enfants soldats font un travail très efficace – mais plutôt, du fait que les enfants ont le droit d'être préservés d'expériences fortement susceptibles de leur nuire en raison de leur jeune âge.

De même, de nombreux jeunes enfants ont un sens moral bien développé et sont capables de faire la différence entre le bien et le mal. Cependant, l'existence de ces capacités ne justifie pas que les enfants soient responsables au même titre que les adultes dans le cadre du système de la justice répressive, et exposés à la pleine autorité du droit pénal. La capacité morale n'est pas forcément synonyme de la compréhension de toutes les conséquences des propres actions. Et le préjudice potentiel qui peut découler de l'expérience précoce du système de la justice répressive ne peut nullement être justifié en termes de bénéfices pour l'enfant ou pour la société en général. Les enfants ont droit au respect de leurs capacités morales,

cognitives et sociales, et simultanément à des mesures de protection contre les environnements et les expériences susceptibles de nuire à leur bien-être immédiat et à long terme.

■ *Protection contre l'exploitation, et la violation des droits*

Les enfants ont le droit d'être protégés contre l'exploitation, ainsi que contre la violation de leurs droits par des individus ou des institutions. La plupart des Etats légifèrent pour établir un âge minimum du consentement sexuel, du mariage, de l'éducation obligatoire, et nombre d'entre eux ont introduit des lois contre la traite et la vente des enfants, l'enlèvement et la prostitution d'enfants. Dans un nombre croissant de pays, les mutilations sexuelles féminines (MSF) ont été interdites. Il y a une prise de conscience accrue, activement encouragée par le Comité des droits de l'enfant, de ce que les châtements corporels dans la famille, les écoles ou autres institutions, sont incompatibles avec la Convention et ne devraient pas être tolérés.²³³ Il est demandé aux Etats parties de prendre toutes les mesures possibles pour protéger les enfants pris dans des conflits armés. Le Protocole facultatif concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés porte à 18 ans l'âge minimum de participation directe aux hostilités, au lieu de 15, comme spécifié dans la Convention. Le document interdit également tout recrutement obligatoire au-dessous de 18 ans.²³⁴

Ces mesures de protection se divisent en deux catégories principales : premièrement, les cas qui présentent un droit absolu à la protection et au respect de l'intégrité physique revendiqué par la Convention indépendamment de l'âge de l'enfant, et sur lequel les compétences de l'enfant n'ont aucune incidence. L'abolition des MSF, la protection contre les conflits armés et contre les châtements corporels relèvent de cette catégorie. Les enfants, quelles que soient leurs compétences, ne peuvent choisir de nier leurs propres droits, puisque ceux-ci sont, ou devraient être, des protections universelles étendues à tous les enfants. Cette perspective a été fermement soutenue par la Convention relative aux droits de l'enfant, comme le démontrent les observations finales adressées au gouvernement britannique : 'Le Comité est d'avis que les propositions du gouvernement de limiter plutôt que de supprimer l'interdiction de 'châtiment raisonnable' ne sont pas conformes aux principes et dispositions de la Convention... car elles constituent une grave violation de la dignité de l'enfant. De plus, elles suggèrent que certaines formes de châtements corporels sont acceptables, méconnaissant ainsi les mesures éducatives visant à promouvoir une discipline positive et non-violente'.²³⁵

Deuxièmement, il existe des domaines de protection qui introduisent une limite d'âge, non seulement sur la base des hypothèses concernant la relative incapacité de l'enfant, mais aussi pour empêcher les adultes en position d'autorité en rapport avec l'enfant de nier, violer ou exploiter les droits de l'enfant. Cela présente une corrélation plus complexe et délicate entre la nécessité de reconnaître les

Points de vue d'enfants victimes d'exploitations sexuelles commerciale en Thaïlande²³⁶

Des fillettes travaillant comme prostituées déclarèrent, dans une interview, qu'elles n'étaient pas exploitées, mais qu'elles avaient fait un choix dicté par une grande pauvreté et un profond sentiment d'obligation d'aider financièrement leur famille. Ces fillettes avaient pris une décision basée sur la constatation de leurs alternatives limitées. Elle voyaient leur possibilité de soutenir la famille comme un devoir filial. Toutefois, il est certain que le commerce sexuel exposait ces enfants à la violence, à la consommation de drogues, au VIH/SIDA, à d'autres risques pour leur santé et à la marginalisation sociale. Beaucoup d'entre elles se droguaient pour apaiser la tristesse et la honte associées à leur vie, ce qui démontre leur profonde difficulté à s'adapter au choix qu'elles avaient fait. Il est évident que l'Etat a la responsabilité d'agir pour inculper les adultes qui exploitent ainsi les enfants. Il doit s'efforcer de fournir des alternatives économiques viables aux parents et aux enfants et de créer un environnement au sein duquel les droits des enfants puissent être respectés. Il est également important que ces mesures soient introduites en collaboration avec les enfants et les familles concernés.

capacités de l'enfant d'exercer des jugements sensés et le rôle des protections juridiques. Le dilemme est clairement illustré par l'exemple ci-dessus.

Sur un plan plus général, la question de l'âge du consentement sexuel soulève des difficultés particulières sur l'équilibre à respecter entre le droit à la protection et le droit au respect des facultés évolutives. Par exemple, certains adolescents de 14 ans peuvent être capables de décider en connaissance de cause d'avoir des rapports sexuels avec quelqu'un plus ou moins de leur âge. Ils peuvent être capables de comprendre les risques encourus, de prendre les précautions nécessaires et de porter des jugements censés sur la nature de la liaison dans laquelle ils s'engagent. Toutefois, d'autres adolescents du même âge ne sont pas prêts pour de telles rencontres. Et la situation est potentiellement différente quand la liaison met en cause un partenaire plus âgé, plus expérimenté et plus à même de manipuler ou de menacer l'enfant pour obtenir son consentement.

Comment la loi concilie-t-elle ces tensions ? Ces dernières années, face à la prise de conscience croissante de l'étendue des violences sexuelles à l'égard des enfants et de leur exploitation à cet égard, la tendance internationale a été de renforcer la protection. Pour le Comité des droits de l'enfant, l'accent a été assurément mis sur la protection : il a réclamé que l'âge du consentement soit légalement porté à un seuil visant à protéger l'enfant contre l'exploitation sexuelle. Il a encouragé de nombreux gouvernements à élever les seuils existants. La question de la protection des enfants contre les risques potentiels d'exploitation et de maltraitance est considérée comme prioritaire par rapport au droit au respect de leurs capacités évolutives. En

fait, jusqu'ici, la plupart des gouvernements n'ont guère pris en considération la réelle capacité de l'enfant d'exercer des choix à ce sujet, bien que de nombreux pays fixent encore des âges différents pour les garçons et les filles sous prétexte que les filles sont matures plus tôt. Le Comité des droits de l'enfant s'est régulièrement opposé à ces distinctions, de même qu'aux disparités entre les âges fixés pour consentir à l'activité hétérosexuelle et homosexuelle et au fait que certains pays n'ont pas fixé d'âge de consentement pour les garçons.²³⁷

En ce qui concerne le mariage, le Comité des droits de l'enfant a vivement recommandé que l'âge minimum, pour garçons et filles, soit fixé à 18 ans.²³⁸ Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a adopté le même point de vue sur la base que 'le mariage ne devrait pas être permis avant que (les hommes et les femmes) n'aient atteint la pleine maturité et la pleine capacité d'agir'.²³⁹ Il pense qu'aucun enfant, indépendamment des circonstances, ne peut avoir la maturité requise pour comprendre les conséquences du mariage. Il juge les responsabilités du mariage si importantes, et les potentielles répercussions néfastes du mariage précoce si graves, qu'il est nécessaire d'interdire le mariage aux enfants jusqu'à l'âge de la majorité. Le mariage précoce, qui signifie des grossesses à un âge très jeune, a des conséquences extrêmement négatives sur le développement et la santé des filles. Non seulement la grossesse précoce s'accompagne d'un risque de mortalité élevé – par exemple une étude portant sur plusieurs pays africains révèle que les filles de moins de 16 ans risquent six fois plus de mourir en couches que les femmes de 20 à 24 ans -, mais de plus, pour une fille qui meurt, 30 autres sont condamnées à des lésions, des infections ou à l'invalidité, le plus souvent à vie.²⁴⁰ Les problèmes sont encore plus graves pour les filles qui ont subi des MSF.²⁴¹ La limite d'âge est établie pour prévenir les enfants d'être fiancés et mariés contre leur gré à un âge où ils sont impuissants à se rebeller. En ce qui concerne le mariage précoce, l'éventualité qu'un enfant individuel ait la capacité de choisir en connaissance de cause de se marier à moins de 18 ans est considérée comme moins importante que la nécessité de protéger les enfants, en tant que groupe, de décisions potentiellement nuisibles, qu'elles soient prises par eux-mêmes ou imposées par des membres de la famille.

Toutefois, la recommandation de fixer des âges minima élevés au consentement sexuel et au mariage est problématique. Faut-il faire coïncider l'âge du consentement sexuel avec celui du mariage ? Si l'un et l'autre sont fixés à 18 ans, cela criminalise en fait le comportement d'une multitude de jeunes à travers le monde. En Mongolie, les recherches révèlent que 37,5 % des jeunes de 16 ans ont eu des rapports sexuels.²⁴² Au Zimbabwe, 30% des filles entre 15 et 19 ans ont eu au moins une fois des rapports sexuels.²⁴³ Au Royaume-Uni, 64% des filles ont eu des rapports sexuels avant 18 ans, et en Islande et au Danemark, plus de 70%.²⁴⁴ En fait, au Royaume-

Uni, 25% des filles et 33% des garçons avaient eu des rapports sexuels avant 16 ans.²⁴⁵ De plus, le fait de rendre l'activité sexuelle illégale diminue la possibilité, pour les jeunes, de recevoir, en matière de santé reproductive, les conseils et les soins nécessaires à leur protection et à leur sécurité. Il en résulte que des mesures prévues pour protéger peuvent avoir l'effet contraire. D'autre part, l'introduction d'un âge différent pour le consentement sexuel et pour le mariage entérine le fait que des jeunes non mariés auront des rapports sexuels, ce qui est inacceptable dans de nombreux pays.

Le véritable objectif doit être la prévention du mariage forcé et de la grossesse précoce. Les avis divergent davantage sur l'âge auquel les jeunes devraient avoir l'information, l'assistance, les services et l'estime de soi nécessaires pour décider au mieux et en connaissance de cause d'avoir ou non des rapports sexuels consensuels.

3.3.3 Associer les enfants à leur propre protection

La Convention relative aux droits de l'enfant impose aux Etats et aux parents des obligations explicites de protéger les enfants. Cette protection est reconnue en tant que droit associé à l'enfance. Cela résulte de la reconnaissance commune que les enfants ont droit à une protection spécifique jusqu'à ce qu'ils aient acquis une majeure force physique et émotionnelle, ainsi que plus d'expérience et de connaissances. Toutefois il y a plusieurs raisons de revoir le modèle de protection conventionnel qui représente l'enfant comme un objet passif et vulnérable pris entre, d'une part, les risques d'expériences nuisibles, et d'autre part, la protection bien intentionnée d'adultes préoccupés :

- De plus en plus de recherches démontrent l'échec de nombreuses initiatives des adultes visant à protéger les enfants, qui nient aux enfants la possibilité de contribuer à leur propre bien-être. Par exemple, le retrait général des enfants des usines de confection au Bangladesh, le placement des enfants des rues dans des établissements, la médicalisation de thérapies individualisées pour les enfants en situation d'après conflit, ainsi que les modèles médicaux utilisés pour affronter la situation des enfants handicapés, tous ces programmes ont démontré que si on ne prend pas absolument en considération la dynamique du contexte dans lequel vivent les enfants ainsi que les problèmes de leur famille et de leur communauté, les efforts pour les 'protéger' peuvent en fait détériorer encore davantage leur environnement protecteur.²⁴⁶
- Il est de plus en plus établi que les enfants sont capables d'agir et d'utiliser leurs propres ressources et talents pour développer des stratégies pour se protéger. De plus, la reconnaissance et le soutien agissants des engagements des enfants renforcent leurs capacités de développement. Trop souvent, le désavantage de se voir reconnu un droit à la protection est que cela entraîne moins de statut et de pouvoir pour participer aux

moyens de protection octroyés. En ne reconnaissant pas l'action des enfants, on gaspille l'occasion tant d'utiliser que de renforcer les potentielles stratégies défensives des enfants.

- Les interventions, au lieu de s'appuyer sur le point de vue des enfants, sont trop souvent basées sur la représentation des adultes des risques encourus par les enfants et du type de protection nécessaire. Il en résulte que les bonnes

Les programmes des enfants diffèrent des attentes des adultes

Une étude effectuée auprès d'enfants des rues, au Bangladesh, montre à quel point les programmes des enfants diffèrent de ceux que leur imposent les adultes. Onze enfants de 10 à 15 ans ont enquêté auprès d'une cinquantaine d'enfants des rues pour déterminer leurs priorités dans la vie quotidienne. Contrairement aux attentes des spécialistes qui pensaient que ces priorités concerneraient la santé, l'éducation et l'assistance, les enfants étaient nettement plus préoccupés des violations de leurs droits civiques. La plupart des questions qu'ils soulevèrent se rapportaient à la torture, l'injustice, l'exploitation, les trahisons, les insultes, la façon de les appeler sans jamais utiliser leur nom, l'obligation de faire le travail désagréable et 'mauvais', et l'absence d'un tuteur adulte pour les aider à faire respecter leurs droits. Les enfants réclamaient la dignité et l'indépendance. Cette recherche prouve clairement que les adultes ne peuvent pas prévoir les opinions des enfants. Il est impératif d'associer les enfants à la fois à la définition de leurs problèmes et aux stratégies pour les résoudre.²⁴⁷

Renforcer le respect des droits en développant le potentiel des enfants

'Avant d'adhérer à Bhima Sangha, un syndicat d'enfants travailleurs, je ne parlais presque pas aux autres. Je ne m'éloignais jamais de ma maison, de mes champs et de mon village. Je pensais que c'était mal de parler aux autres, surtout aux garçons. Maintenant j'ai appris à socialiser facilement et je peux prendre la parole sans hésiter. Je visite des endroits lointains et je participe sans avoir peur ni être angoissée. Maintenant j'ai la capacité et l'assurance de déterminer ce qui est bien et mal. Par exemple, quand ma famille a décidé de me retirer de l'école à 11 ans, je n'ai rien dit. A cette époque, je pensais que les adultes avaient toujours raison, quoi qu'ils fassent. Mais dernièrement quand ma famille et la communauté ont essayé de me marier de force, j'ai tenté de les convaincre que ce mariage était une erreur. Quand les discussions avec ma famille ont échoué, je me suis élevée contre ce mariage avec l'aide de Bhima Sangha et nous avons obtenu gain de cause.'

*Uchengamma, qui raconte cette histoire, est devenue présidente du Makkala Panchayat, le conseil villageois des enfants, et a dirigé un mouvement de protestation contre le mariage des enfants dans son village, à Karnataka, en Inde.*²⁴⁸

intentions et les ressources disponibles s'attaquent aux mauvaises questions avec de mauvaises solutions. Au cours des derniers dix ans, les enfants ont commencé à se faire entendre et ont attiré l'attention sur les violences subies au sein de la famille. En réponse, on a commencé à appréhender et à combattre la violence familiale et ses conséquences dévastatrices sur les enfants. Contrairement aux hypothèses des adultes, il semble que certaines filles, ainsi que des garçons, s'engagent volontairement comme enfants soldats pour accéder à un pouvoir social, à la nourriture, à l'habillement et à la camaraderie. Ils considèrent le 'statut de membre' de forces ou de groupes armés comme une promotion sociale et économique.²⁴⁹ Cette perception reflète les tristes alternatives de ces filles et garçons, et l'urgence de leur fournir des possibilités d'apprentissage et de formation. Cela indique également que la prise de conscience et le respect de leurs expériences doivent déterminer les stratégies de protection.

- La surprotection peut augmenter la vulnérabilité en privant les enfants de l'information et de l'expérience dont ils ont besoin pour faire des choix en connaissance de cause.
- Les méthodes de protection qui rendent les enfants dépendants de l'assistance des adultes laissent les enfants démunis quand cette assistance est retirée.²⁵³ On ne respecte pas l'intérêt supérieur de l'enfant en ignorant, et de ce fait en annulant, la contribution dont sont capables les enfants eux-mêmes.
- De nombreuses graves crises nationales détruisent les réseaux traditionnels, au niveau de la famille et de la communauté, qui protègent le bien-être et le développement de l'enfant, par exemple la pandémie de VIH/SIDA en Afrique sub-saharienne, la crise économique qui menace de nombreux Etats des PECO/CEI, et les multiples situations de guerre civile et de rébellion armée qui se prolongent. Dans de tels environnements, il est plus que jamais nécessaire d'utiliser les propres ressources

Ce que pensent les enfants d'être battus par leurs parents

Une enquête effectuée au Royaume-Uni auprès d'enfants de 6 à 7 ans, sur leur expérience des châtiments corporels, révèle une perspective très différente de celle présentée par les adultes.²⁵⁰ En défense du droit persistant des parents de battre leurs enfants, il est généralement prétendu que les parents sont capables de la retenue et du jugement nécessaires dans le recours à de tels châtiments. Cependant, les enfants remarquent que les parents battent leurs enfants lorsqu'ils se mettent en colère et ne se contrôlent plus. Leurs comptes rendus graphiques de l'humiliation, de la souffrance et du sentiment de rejet qu'ils vivent lorsque leurs parents les battent, contrastent crûment avec l'opinion largement brandie par les parents qu'une telle punition est dispensée avec amour, ne fait pas vraiment mal et n'est appliquée qu'*in extremis*.

La surprotection augmente la vulnérabilité

La politique du gouvernement du Zimbabwe, en ce qui concerne la santé reproductive, est tout simplement la promotion de l'abstinence. Dans le cadre d'une étude sur les droits des adolescents en matière de santé reproductive, 42% des jeunes dénoncèrent un manque d'information sur les types de contraception et déclarèrent qu'en l'absence de sources officielles d'information, ils avaient essayé de se renseigner auprès de sources douteuses et mal informées.²⁵¹ Cela entraîne des idées fausses qui augmentent plutôt qu'elles ne diminuent l'exposition à des comportements dangereux. Par exemple 60% des personnes interrogées croyaient que le planning familial provoque la stérilité, et beaucoup étaient convaincus que le préservatif affaiblit le sperme et que les contraceptifs entraînent des virus. Le problème est aggravé par le fait que la loi oblige le personnel médical à informer les parents quand les enfants viennent leur demander aide ou conseil. Dans le cadre d'une enquête auprès des jeunes des pays en transition de l'Europe centrale et orientale et de la Communauté des Etats indépendants (PECO/CEI), plus de 50% des jeunes ont déclaré avoir peu ou pas du tout d'information sur le VIH/SIDA, et 60% se rendaient compte qu'ils avaient peu ou pas du tout d'information sur les rapports sexuels.²⁵² Cette ignorance les prive de pouvoir ainsi que de la possibilité de développer leur compréhension et d'assumer de façon croissante leur propre protection.

potentielles des enfants pour maximiser leurs chances de survie et de développement.

Ce n'est pas seulement pendant les crises, mais en toutes circonstances, qu'il faut absolument baser les interventions de protection de l'enfance sur les résiliences, les capacités et les contributions des enfants eux-mêmes. La surprotection peut être aussi dangereuse que la sous-protection. Certes, le droit des enfants d'être protégés contre les préjudices nécessite l'introduction de limites d'âge légales et la mise en place d'assistance et de services protecteurs, mais, si les initiatives conçues pour protéger les enfants ne respectent pas la participation et l'action des enfants, elles n'atteindront pas leur objectif.

3.3.4 Résumé

Il n'y a pas de moyen simple de déterminer les seuils de protection dont ont besoin les enfants ni de décider les modes les plus efficaces d'apporter cette protection. Il faut établir un équilibre entre le respect des capacités des enfants d'assumer la responsabilité du processus décisionnel, et leur manque d'expérience relatif, les dangers qu'ils courent, et les risques d'exploitation et de violence. Le degré de risque encouru par les enfants du fait de dangers potentiels dépend en grande partie de divers facteurs :

- Le degré d'acceptation sociale et culturelle des comportements, attentes ou expériences
- Le niveau de soutien fourni par les adultes de référence dans la vie de l'enfant
- Le degré d'action expérimenté par l'enfant pour se débrouiller dans une situation donnée
- La personnalité et les ressources de l'enfant

Il est certes nécessaire de disposer de structures de protection appropriées et efficaces pour tous les enfants, mais il est important que la législation, les stratégies et les politiques destinées à mettre en œuvre les programmes de protection se basent sur les contributions des enfants eux-mêmes. La conception classique des moyens de protection est un processus à sens unique, où les adultes agissent et les enfants reçoivent. La réalité est plus complexe, et réclame un processus dynamique qui reconnaisse les capacités des enfants de contribuer à leur propre protection et leur permette de s'appuyer sur leurs propres ressources.

Références

- 57 Evatt, E., 'Children's rights and the legal regulation of families', rapport soumis à la Third AIFS Australian Family Research Conference, Ballarat, 1989.
- 58 Ochaïta, E. et M.A. Espinosa, 'Children's participation in family and school life: a psychological and developmental approach', *International Journal of Children's Rights*, 1997, vol. 5, pp. 279-297.
- 59 Petren, A. et R. Hart, 'The Child's Right to Development', in *Children's Rights: Turning principles into practice*, Petren, A. et J. Himes (éd.), Radda Barnen/UNICEF, Suède, 2000, pp. 43-61.
- 60 'Towards a comprehensive strategy for development of the young child, an interagency policy review', Education Cluster, UNICEF, 1993 (non publié), cité dans Boyden, J. et al., *What works for working children*, UNICEF, Florence, 1998.
- 61 Chawla, L. et Heft, H., 'Children's competence and the ecology of communities', *Journal of Environmental Psychology*, 2002, vol. 22, pp. 201-216.
- 62 Ochaïta, E. et M.A. Espinosa, 'Children's participation in family and school life: a psychological and developmental approach', *International Journal of Children's Rights*, 1997, vol. 5, pp. 279-297.
- 63 Gibson, E. et A.D. Pick, *An ecological approach to perceptual learning and development*, Oxford University Press, New York, 2002.
- 64 Vygotsky, L.S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Londres, 1978.
- 65 Ibid.
- 66 Rogoff, B. et al., 'Models of teaching and learning; participation in a community of learners', in *The handbook of education and human development*, Olson, D. et N. Torrance, Blackwell, Cambridge, Mass., 1996.
- 67 Taylor, N., A. Smith and P. Tapp, *Children, family law and family conflict: subdued voices*, disponible sous www.nzls.org.nz/conference, 1999.
- 68 Lansdown, G., *Promoting children's participation in democratic decision-making*, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2001.
- 69 Pearce, A. et M. Stiefel, *Enquiry into participation – a research approach*, IRNU, Genève, 1979.
- 70 Miller, J., *Never too young: How young children can take responsibility and make decisions*, National Early Years Network/Save the Children, Londres, 1997.
- 71 Smith, A.B., 'Interpreting and supporting participation rights: Contributions from socio-cultural theory', *International Journal of Children's Rights*, 2002, vol. 10, pp. 73-88.
- 72 Rajani, R., *Discussion paper for partners on Promoting Strategic Adolescent Participation*, UNICEF, New York, 2000.
- 73 Richman, J.M. et L.G. Bowen, 'School failure: an ecological interactional-developmental perspective', in *Risk and Resilience in childhood: an ecological perspective*, Fraser, M. (éd.), NASW Press, Washington, D.C., 1997, pp. 95-116.
- 74 Chawla, L. et H. Heft, 'Children's competence and the ecology of communities', *Journal of Environmental Psychology*, 2002, vol. 22, pp. 201-216.
- 75 Barker, R., *Ecological psychology*, Stanford University Press, Stanford, 1968.
- 76 Barker, R. et P. Gump, *Big school, small school*, Stanford University Press, Stanford, 1964.
- 77 Hallett, C., C. Murray et S. Punch, 'Young people and welfare: negotiating pathways', in *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*, Hallett, C. et A. Prout (éd.), Routledge Falmer, Londres, 2003.
- 78 Hammarberg, T., *A school for children with rights*, Centre international pour le développement de l'enfant, Florence, 1997.
- 79 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Radda Barnen/ Centre for Human Development and Learning, The Open University, Stockholm, 1997.
- 80 Kellmer-Pringle, M., *The needs of children* (2^{ème} édition), Hutchinson, Londres, 1980.
- 81 Woodhead, M., 'Psychology and the cultural construction of children's needs', in *Constructing and reconstructing childhood* (2^{ème} édition), James, A. et A. Prout (éd.), Routledge Falmer, Londres, 2002, pp. 63-85.
- 82 Kagan, J. et al., *Infancy and its Place in Human Development*, Harvard University Press, Londres, 1978.
- 83 Voir par exemple Bowlby, J., *Child Care and the Growth of Love*, Penguin, Londres, 1953; Tizard, B. et J.A. Rees, 'Comparison of the effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalisation of four-year-old children', *Child Development*, 1974, vol. 45, pp. 92-9.
- 84 Wadsworth, M., 'Evidence from three birth cohort studies for long-term and cross-generational effects on the development of children', in *Children of Social Worlds*, Richards, M. et P. Light (éd.), Polity Press, Cambridge, 1986.
- 85 Bowlby, J., *Child Care and the Growth of Love*, Penguin, Londres, 1953.
- 86 Smith, P.K., 'How many people can a young child feel secure with?', *New Society*, 31 mai 1979, et Smith, P.K., 'Shared care of young children: Alternative models to monotropism', *Merill-Palmer Quarterly*, 1980, vol. 6, pp. 371-89, et Super, C. et S. Harkness, 'The Cultural Construction of Child Development: A Framework for the Socialization Effect', *Ethos*, 1983, vol. 11, pp. 221-31.
- 87 Penn, H., *How should we care for babies and toddlers?*, Centre for Urban and Community Studies, université de Toronto, Toronto, 1999.
- 88 Whiting, B. et C. Edwards, *Children in Different Worlds – the formation of social behaviour*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1988.

Quand les enfants assument la responsabilité de leur propre protection

Une initiative de Save the Children-Royaume-Uni, à Kampala, a associé 200 enfants à la lutte contre la maltraitance des enfants dans la communauté.²⁵⁴ On a demandé aux enfants de définir leurs besoins de protection. Sur la base des résultats, les enfants ont projeté une série d'activités et assumé la responsabilité de leur réalisation. Les participants, qui avaient de 10 à 14 ans, ont établi un comité directeur, composé de 18 enfants, chargé de la planification générale des activités visant à répondre aux besoins de protection, un comité de gestion pour s'occuper de la réalisation des activités du projet, un comité de protection de l'enfant pour rechercher, étudier et gérer les cas de maltraitance et d'abandon, et un comité de défense responsable de sensibiliser la communauté aux droits des enfants et à la maltraitance des enfants. Les membres de ces comités ont tous été élus par les autres enfants de la communauté.

- 89 Kakar, S., *The Inner World: A Psycho-Analytic Study of Childhood and Society in India*, Oxford University Press, Delhi, 1978.
- 90 Penn, H., 'The World Bank's view of early childhood', in *Childhood*, 2002, vol. 9(1), Sage Publications, Londres, pp. 119-133.
- 91 Scheper-Hughes, N., *Child survival*, D. Reidel, Dordrecht, 1983.
- 92 Woodhead, M., *In search of the rainbow: pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*, Bernard van Leer Foundation, La Haye, 1996.
- 93 Hart, R. et A. Petren, 'The right to play', in *Children's rights: turning principles into practice*, Petren, A. et J. Himes (éd.), Save the Children Suède/UNICEF ROSA, Stockholm, 2000, pp. 107-123.
- 94 Lansdown, G., *It's our world too!*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2001.
- 95 UNICEF, *La situation des enfants dans le monde*, UNICEF, New York, 2004.
- 96 Watkins, K., *Education now: Break the cycle of poverty*, Oxfam, Oxford, 2000.
- 97 UNICEF, *La situation des enfants dans le monde*, UNICEF, New York, 2003.
- 98 Lansdown, G., *It's our world too!*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2001.
- 99 Oxfam, *Education: Tackling the global crisis*, Oxfam, Oxford, 2001.
- 100 UNICEF, *Educational disadvantage in rich nations*, Bilan Innocenti n° 4, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2002.
- 101 Feinstein, L., 'Early cognitive inequality in the 1970 cohort', *Economica*, 2003, vol. 70(1), pp. 73-98.
- 102 Lansdown, G., 'Progress in implementing the rights in the Convention', in *Children's rights in education*, Hart, S. et al. (éd.), Jessica Kingsley Publishers, Londres, 2001, pp. 37-60.
- 103 Boyden, J., B. Ling et W. Myers, *What works for working children*, UNICEF/Radda Barnen, Stockholm, 1998.
- 104 'Primary School Performance Monitoring Project', cité dans *Bangladesh: Assessment of the Primary Education Development Programme*, Education for Change/Department of Primary and Mass Education, Dhaka, janvier 2002.
- 105 Hart, R., *Children's Participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, UNICEF, New York, 1997.
- 106 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Radda Barnen/Centre for Human Development and Learning, The Open University, Stockholm, 1997.
- 107 Gardner, H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1983.
- 108 Serpell, R., 'Strategies for investigating intelligence in its cultural context', *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Development*, vol. 1(3), 1977.
- 109 Carr, M. et H. May, 'Te Whariki: Curriculum voices', in *Early Childhood Services: Theory, policy and practice*, Penn, H. (éd.), Open University Press, Buckingham, 2000, pp. 53-73.
- 110 Rogoff, B., *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Open University Press, New York, 1991.
- 111 Ibid.
- 112 Voir par exemple McKechnie, J., S. Lindsay et S. Hobbs, 'Child employment; a neglected topic', *The Psychologist*, 1996, vol. 9(5), pp. 219-222.; Pollack, S.H., P.J. Landrigan et D.L. Mallina, 'Child labor in 1990: Prevalence and health hazards', *Annual Review of Public Health*, 1990, n° 11, pp. 359-75.; et Morrow, V., 'Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment Outside School in Contemporary UK', in *Children's Childhoods Observed and Experienced*, Mayall, B. (éd.), Falmer Press, Londres, 1994, pp. 128-144.
- 113 Save the Children RU, 'UK case study on children's participation in developing the Save the Children Alliance statement on children in work', citée dans *Involving children in shaping the work of Save the Children UK*, Lansdown, G., (rapport non publié).
- 114 Petren, A. et R. Hart, 'The right to development', in *Children's rights: Turning principles into practice*, Petren, A. et J. Himes (éd.), Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 2000, pp. 43-61.
- 115 Jonsson, U., 'Children's right to nutrition: Food, care and a healthy environment', in *Implementing the Convention on the Rights of the Child: Resource mobilization in low income countries*, Himes, J., (éd.), Kluwer Law International, La Haye, 1995.
- 116 Naik, J.P., *The economic social and family context on the child's right to education*, UNESCO, Paris, 1979.
- 117 Cité dans Dall, F.P., 'Children's right to education', in *Implementing the Convention on the Rights of the Child: Resource mobilization in low income countries*, Himes, J. (éd.), Kluwer Law International, La Haye, 1995.
- 118 Young, M.E., 'Policy implications of early childhood development programmes', *National Health and Child Development*, Organisation Panaméricaine de la Santé/Banque mondiale, Washington, D.C., 1998.
- 119 Chawla, L. et H. Heft, 'Children's competence and the ecology of communities', *Journal of Environmental Psychology*, 2002, vol. 22, pp. 201-216.
- 120 Scheper-Hughes, N., *Death without weeping*, University of California Press, Los Angeles, 1993.
- 121 Danziger, S. et J. Waldfogel, 'Investing in children: what do we know? What should we know?', *CASE Paper 34*, Centre for Social Exclusion, London School of Economics, Londres, 2000.
- 122 Rosenberg, F., 'The Doctrine of National Security and the Brazilian Early Childhood Care and Development Programme', et Rosetti-Fereira, M., F. Ramon et A. Barreiro, 'Improving early childhood care and education in developing countries', rapports présentés à la conférence de l'EECERA, Institute of Education, Londres, 2000.
- 123 Petren, A. et Hart, R., 'The child's right to development', in *Children's rights: Turning principles into practice*, Petren, A. et J. Himes (éd.), Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 2000, pp. 43-61.
- 124 Van Beuren, G., *The International Law on the Rights of the Child*, Save the Children/Martinus Nijhoff, Dordrecht, 1995.
- 125 Pais, M.S., 'The Convention on the Rights of the Child', in *Manual of Human Rights Reporting under Six Major International Human Rights Instruments*, Haut-Commissariat des NU aux Droits de l'Homme, Genève, 1997, pp. 393-505.
- 126 Hodgkin, R. et B. Holmberg, 'The evolving capacities of the child', in *Children's rights: Turning principles into practice*, Petren, A. et J. Himes (éd.), Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 2000, pp. 93-107.
- 127 Rogoff, B. et al., 'Age assignment of roles and responsibilities in children: a cross cultural study', *Human Development*, 1997, vol. 18 (5), pp. 353-369.
- 128 Rutter, M. et M. Rutter, *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*, Penguin, Londres, 1993.
- 129 Woodhead, M., 'Understanding child development in the context of children's rights', in Cunningham, C. (éd.), *Realising Children's Rights*, Save the Children, Londres, 1999.
- 130 Bien que la plupart de la recherche se situe toujours dans le Nord, l'intérêt porté à ces questions augmente dans les pays en développement, s'accompagnant d'études, de rapports et de brochures informels réalisés par des universitaires et des ONG.
- 131 Communication personnelle avec l'auteur de la part de Stuart Hart, professeur de psychologie éducationnelle, université d'Indianapolis.
- 132 Voir <http://www.loni.ucla.edu/media/News>.
- 133 Rutter, M. et M. Rutter, *Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span*, Penguin, Londres, 1993.
- 134 Coleman, J. et L. Hendry, *The Nature of Adolescence*, Routledge, Londres, 1993.
- 135 Fortin, J., *Children's rights and the developing law*, Butterworths, Londres, 2003.
- 136 Ruck, M.D. et al., 'Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination', *Child Development*, avril 1998, vol. 64, N° 2, pp. 404-417, et Lewis, C.E., 'How adolescents approach decisions', *Child Development*, 1991, vol. 52.
- 137 Cowden, V.L. et G.R. McKee, 'Competency to stand trial in juvenile delinquency proceedings – cognitive maturity and the attorney-client relationship', *Journal of Family Law*, 1994-5, vol. 33.
- 138 Grisso, T., 'The competence of adolescents as trial defendants', *Psychology, Public Policy and Law*, 1997, vol. 3, pp. 3-32.
- 139 Ibid.
- 140 Bartholomew, T., 'Challenging assumptions about young peoples competence – clearing the pathways to policy', rapport présenté à la Fifth Australian Family Research Conference de l' Australian Institute of Family Studies, Brisbane, novembre 1996.
- 141 Mann, L., R. Harmoni et C. Power, 'Adolescent decision-making: The development of competence', *Journal of Adolescence*, 1989, vol. 12, pp. 265-278.
- 142 Tapp, J. et G. Melton, 'Preparing children for decision-

- making: Implications of the legal socialisation research', in *Children's Competence to Consent*, Melton, G., G.P. Koocher et M.L. Saks (éd.), Plenum Press, New York, 1983.
- 143 Offer, D. et K. Schonert-Reichl, 'Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research', *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1992, vol. 3, pp. 1003-1014.
- 144 Lewis, C.E., 'Decision-making related to health: When could/should children behave responsibly?', in *Children's competence to consent*, Melton, G. et al. (éd.), Plenum Press, New York, 1998.
- 145 Hart, R., 'The developing capacities for children to participate', in *Stepping Forward*, Johnson, V. et al. (éd.), Save the Children IDS/Institute of Education, Londres, 1998, pp. 27-31.
- 146 Bronfenbrenner, U., *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1979.
- 147 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Radda Barnen/ Centre for Human Development and Learning, The Open University, Stockholm, 1997.
- 148 Deloache, J.S. et A.L. Brown, 'Looking for the big bird: Studies of memory in very young children', *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1979, vol. 1, pp. 53-7.
- 149 Whiting, B.B. et C. Edwards, 'A cross cultural analysis of sex differences in behaviour of children aged 3-11', *Journal of Social Psychology*, 1973, vol. 91, pp. 171-88.
- 150 Ember, C.R., 'Feminine task assignment and the social behaviour of boys', *Ethos*, 1973, vol. 1, pp. 424-39.
- 151 Rogoff, B. et al., 'Development viewed in its cultural context', in *Developmental Psychology: An Advanced text-book*, Bornstein, M. et M. Lamb (éd.), Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1984, pp. 533-71.
- 152 Carraher, T.N. et al., 'Mathematics in the streets and in school', *British Journal of Developmental Psychology*, 1985, vol. 3, pp. 21-29.
- 153 Alderson, P., *Children's consent to surgery*, Open University Press, Buckingham, 1993.
- 154 Bowen, D., 'Children's competency and participation in decision-making', rapport présenté à la Third National Family Court Conference, Melbourne, 21 octobre 1998.
- 155 Donaldson, M., *Children's Minds*, Fontana, Glasgow, 1978.
- 156 Stevens, O., *Children talking politics: Political learning in childhood*, Martin Robertson, Oxford, 1982.
- 157 Saywitz, K.J. et T. Lyon, *Sensitively assessing children's testimonial competence*, Harbor-UCLA Research and Education Institute, Los Angeles, 1999.
- 158 Donaldson, M., *Children's minds*, Fontana, Glasgow, 1978.
- 159 Richards, M., 'The socio-legal support for divorcing parents and their children', in *Children: Research and Policy*, Bernstein, B. et J. Brannen (éd.), Taylor and Francis Publishers, New York, 1996, pp. 185-206.
- 160 Lansdown, G., *Disabled children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights of Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2003.
- 161 Rogoff, B. et al., 'Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers', *Monograph of the Society for Research in Child Development*, vol. 58 (8), série n° 236, 1993.
- 162 Kotalova, J., *Belonging to Others: Cultural Construction of Womanhood Among Muslims in a Village in Bangladesh*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 1993.
- 163 Blanchet, T., *Lost Innocence, Stolen Childhoods*, University Press Ltd., Dhaka, 1996.
- 164 Ibid.
- 165 UNICEF, *Children and young people's voices on their perceptions of the implementation of the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Dhaka, 2003.
- 166 'Être humain' en bengali.
- 167 Article 31 points a et b de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant.
- 168 Boyden, J., B. Ling, et W. Myers, *What works for working children*, Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 1998.
- 169 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Radda Barnen/ Centre for Human Development and Learning, The Open University, Stockholm, 1997.
- 170 Reynolds, P., 'Children in Zimbabwe: rights and power in relation to work', *Anthropology Today*, juin 1985, vol. 1, n° 3, p. 17.
- 171 Mendoza I, *Trabajo Infantil rural en el Peru; la agricultura de esparragos en la costa norte*, OIT, INTERDEP/CL/1993/2, cité dans Boyden, J., B. Lingand, W. Myers, *What works for working children*, Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 1998.
- 172 Punch, S., 'Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia', *Journal of Rural Studies*, 2002, vol. 18 (2), pp. 123-133.
- 173 UNICEF, *Children and young people's voices on their perceptions of the implementation of the Convention on the Rights of the Child*, Dhaka: UNICEF, 2003.
- 174 Warburton, J. et al., *A right to happiness: Positive prevention and intervention strategies with children abused through sexual exploitation*, Regional seminars action research youth projects in the CIS and Baltics, BICE, Genève, 2001.
- 175 Communication personnelle avec Jane Warburton en rapport avec Ibid.
- 176 Mayall, B., *Negotiating childhoods*, ESRC Children 5-16 Research Briefing, Londres, 2000.
- 177 Mayall, B., 'Children in action at home and in school', in *Making Sense of Social Development*, Woodhead, M., D. Faulkner et K. Littleton (éd.), Routledge/Open University, Londres, 1999, pp. 199-214.
- 178 Bissell, S., 'Big or Small, Child Labour and the Right to Education', in *South Asia: Needs versus Rights*, Kabeer, N. et al. (éd.), Sage Publications, New Delhi, 2002.
- 179 Murch, M. et al., *Safeguarding children's welfare in uncontested divorce: A study of Section 41 of the Matrimonial Causes Act 1973*, Report to the Lord Chancellor's department, Cardiff Law School, Cardiff, 1998.
- 180 Smart, C. et B. Neale, 'It's my life too: Children's perspectives in post-divorce parenting', *Family Law*, mars 2000, vol. 30, pp. 163-169.
- 181 Boyden, J. et D. Levison, *Children as Economic and Social Actors in the Development Process*, Working Paper n°. 1, Expert Group on Development Issues, Stockholm, 2000.
- 182 Morow, V., 'Invisible children: towards a reconceptualisation of childhood dependency and responsibility', *Sociological Studies of Childhood*, 1995, vol. 7, pp. 207-231.
- 183 Solberg, A., 'Negotiating childhood: Changing constructions of age for Norwegian children', in *Constructing and reconstructing childhood*, James, A. et A. Prout (éd.), Routledge Falmer, Londres, 1997, pp. 126-145.
- 184 UNICEF, *Wheel of Change: Children and young people's participation in South Asia*, UNICEF, Katmandou, 2004.
- 185 Comité des droits de l'enfant, *Bangladesh: Deuxième rapport périodique au Comité des droits de l'enfant*, CRC/C/65/Add.22, 14 mars 2003, Nations Unies, Genève.
- 186 Save the Children RU, *Involving children and young people in shaping the work of the South Zone Indian Office of Save the Children UK*, document interne non publié, 2003.
- 187 Punch, S., 'Children in the majority world: Miniature adults or tribal children', *Sociology*, 2003, vol. 37(2), pp. 227-295.
- 188 Lansdown, G., 'Youth participation in decision-making', in *Rapport mondial de la jeunesse: La situation globale des jeunes*, Unité de jeunesse des NU, New York, 2003, pp. 271-288.
- 189 Mayall, B., 'Intergenerational relations and the politics of childhood', rapport présenté à la Final Children 5-16 Programme Conference, Londres, 20-21 octobre 2000.
- 190 Blanchet, T., *Lost Innocence, Stolen Childhoods*, University Press Ltd., Dhaka, 1996.
- 191 Alderson, P., 'Life and death: Agency and dependency in young children's health care', in *New Zealand Children's issues*, 2001, vol. 5, n° 1, pp. 23-27.
- 192 Punch, S., 'Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia', in *Conceptualising child-adult relations*, Alanen, L. et B. Mayall (éd.), Routledge Falmer, Londres, 2001.
- 193 Voir par exemple Lansdown, G., *Promoting children's participation in democratic decision-making*, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2001.
- 194 Par exemple Concerned for Working Children and Butterflies en Inde, The children's clubs au Nepal, The working children's movements en Amérique latine, et Article 12 au Royaume-Uni.
- 195 Lansdown, G., *Disabled children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for Disabled Children/ Disability Awareness in Action, Londres, 2003.
- 196 UNICEF/ONG Groupe de travail sur les jeunes filles, 'Listening to Girls Forum', cité dans *Children's Rights: Equal Rights: Diversity, difference and the issue of discrimination*, Save the Children Alliance, Londres, 2000.
- 197 Save the Children RU, *We have rights okay: Children's views on the UN Convention on the Rights of the Child*, Save the Children RU, Londres, 2000.
- 198 Lansdown, G., *Disabled Children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for disabled children/Disability Awareness in Action, Londres, 2003.

- 199 UNICEF, *Wheel of Change: Children and young people's participation in South Asia*, UNICEF, Katmandou, 2004.
- 200 Save the Children RU, *Stepping together, Save the Children UK Education Programme in Nepal*, Katmandou, 2003.
- 201 Or, le Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés, le porte à 18 ans.
- 202 Bellon, C.M., 'The promise of rights for children: Best interests and evolving capacities', in *Children as equals: Protecting the rights of the child*, Alaimo, K. et B. Klug (éd.), University Press of America, Maryland, 2002, pp. 107-123.
- 203 Boyden, J. et D. Levison, *Children as Economic and Social Actors in the Development Process*, Working Paper n° 1, Expert Group on Development Issues, Stockholm, 2000.
- 204 Nations Unies, *Rapport mondial de la jeunesse: La situation globale des jeunes*, Unité de jeunesse des NU, New York, 2004.
- 205 Miles, S., 'Young people in a globalising world', in *Rapport mondial de la jeunesse: La situation globale des jeunes*, Unité de jeunesse des NU, New York, 2004, pp. 290-310.
- 206 Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n° 4, Adolescent health and development in the context of the Convention on the Rights of the Child*, CRC/GC/2003/4, Nations Unies, Genève, 2003.
- 207 Hillman, M. et al., *One false move: A study of children's independent mobility*, Policy Studies Institute, Londres, 1991.
- 208 Solberg, A., 'Negotiating childhood; changing constructions of age for Norwegian children', in *Constructing and reconstructing childhood*, James, A. et A. Prout, (éd.), Routledge Falmer, Londres, 1997, pp. 126-145.
- 209 Ce n'est pas pour plaider en faveur d'un relativisme culturel. Les droits de l'enfant se basent sur des normes et des principes universels, et il est possible et approprié de porter des jugements sur la question de savoir si le niveau de protection et le traitement des enfants respectent ces normes. La mise en oeuvre de ces droits doit cependant tenir compte de la légitimité des pratiques culturelles qui divergent de celles qui sont largement répandues dans les sociétés occidentales.
- 210 Commission nationale pour l'enfance du Ghana, *Ghana's children: Country report*, Commission nationale pour l'enfance du Ghana, Accra, 1997.
- 211 Harper, C. et R. Marcus, *Child poverty in sub-Saharan Africa*, Save the Children, Londres, 2000.
- 212 Barry, M., 'Minor rights and major wrings: the views of young people in care', in *The New Handbook of Children's Rights*, Franklin, B. (éd.), Routledge, Londres, 2001, pp. 239-254.
- 213 Commission pour les femmes et les enfants réfugiés, *Against all the odds, surviving the war on adolescents: Promoting the protection and capacity of Ugandan and Sudanese adolescents in Northern Uganda*, Commission pour les femmes et les enfants réfugiés, New York, 2001.
- 214 Boyden, J., B. Ling et W. Myers, *What works for working children*, Radda Barnen/UNICEF, Stockholm, 1998.
- 215 Miller, J., *All right at home: Promoting respect for the human rights of children in family life*, Children's Rights Office, Londres, 1998.
- 216 UNICEF, *Children and young people's voices on their perceptions of the implementation of the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Dhaka, 2003.
- 217 Hodgkin, R. et P. Newell, *Article 1er, Implementation handbook on the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, New York, 2002.
- 218 Section 17, Infants Act, chapitre 223, Victoria, British Columbia, 2004.
- 219 Gouvernement du Sri Lanka, *Deuxième rapport périodique au Comité des droits de l'enfant*, CRC/C/70/Add.17, Nations Unies, Genève, 2002.
- 220 Gouvernement de Pologne, *Rapport périodique au Comité des droits de l'enfant*, CRC/C/70/Add.12, Nations Unies, Genève, 1999.
- 221 Marshall, K., *Children's Rights in the Balance - The Participation-Protection Debate*, The Stationery Office, Edimbourg, 1997.
- 222 Lansdown, G., *Disabled children in Romania: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2003.
- 223 Comité des droits de l'enfant, *Rapport sur la 9^{ème} session du Comité des droits de l'enfant*, mai/juin 1995, CRC/C/43, Annexe VIII, Nations Unies, Genève, 1995.
- 224 Melchiorre, A., *At what age?*, Raoul Wallenberg Institute, Lund, 2002.
- 225 Ministère de la jeunesse, *Does your policy need an age-limit: A guide to youth ages from the Ministry of Youth Affairs*, Wellington, Nouvelle-Zélande.
- 226 UNICEF, *La justice pour mineurs*, Digest Innocenti, Centre international Innocenti pour le développement de l'enfant, Florence, 1998.
- 227 Nations Unies, *Règles minima des Nations Unies concernant l'administration de la justice*, adoptées par la résolution 40/33 de l'Assemblée générale, Nations Unies, New York, 29 novembre 1985.
- 228 Hodgkin, R. et P. Newell, *Article 40, Implementation handbook on the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, New York, 2002.
- 229 Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant*, Nigeria, CRC/C/15/Add. 61, Nations Unies, Genève, 30 octobre 1996.
- 230 Reddy, N., *Draft report of the International Working Group on Child Labour*, International Working Group on Child Labour, Inde, 1997.
- 231 Concerned for Working Children, *Work we can and cannot do*, By the children of Balkur, Concerned for Working Children, Bangalore, 2001.
- 232 Ibid.
- 233 Hodgkin, R. et P. Newell, *Article 19, Implementation handbook on the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, New York, 2002.
- 234 Nations Unies, *Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés*, adopté par la résolution 54/263 de l'Assemblée générale, Nations Unies, New York, 25 mai 2000.
- 235 Comité des droits de l'enfant, *Observations finales du Comité des droits de l'enfant: Royaume-Uni*, CRC/C/18/Add.188, Nations Unies, Genève, octobre 2002.
- 236 Montgomery, H., 'Imposing rights? A case study of child prostitution in Thailand', in *Culture and rights*, Cowan, J., M. Dembour et R. Wilson (éd.), Cambridge University Press, Cambridge, 2001, pp. 80-101.
- 237 Hodgkin, R. et P. Newell, *Article 1er, Implementation handbook on the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, New York, 2002.
- 238 Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n° 4, La santé et le développement des adolescents dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant*, CRC/GC/2003/4, Nations Unies, Genève, juillet 2003.
- 239 Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, *Recommandation générale 21, Egalité dans les questions découlant du mariage et dans les rapports familiaux*, HRI/GEN/1/rév. 5, Nations Unies, New York, 1994.
- 240 Zabin, L.S. et K. Kiragu, 'The health consequences of adolescent and fertility behaviour', in *Studies in Family Planning*, 1998, vol. 29, n° 2, pp. 210-232.
- 241 UNICEF, *Le mariage précoce*, Digest Innocenti, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2001.
- 242 Save the Children RU, *Sexuality of Young People*, Save the Children RU, Oulan-Bator, 1998.
- 243 Office central de statistique (DHS-CSO), Zimbabwe, 1994.
- 244 UNICEF, *Un classement des grossesses adolescentes dans les pays riches*, Bilan Innocenti N° 3, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2001.
- 245 Wellings, K., 'Sexual Behaviours: Early heterosexual experience', *The Lancet*, 1er déc. 2001, vol. 358, N° 9296, pp. 1843-1850.
- 246 Boyden, J. et G. Mann, 'Children's risk, resilience and coping in extreme situation', *Background paper to the consultation on Children in Adversity*, Refugee Studies Centre, Oxford, 9-12 septembre 2000.
- 247 Khan, S., *A street children's research*, Save the Children RU, Dhaka, 1997, cité dans *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*, Alderson, P., Save the Children RU, Londres, 2000.
- 248 CRIN, 'Knowing rights from wrong', in *CRIN Newsletter on Children and Young People's Participation*, N° 16, CRIN, Londres, octobre 2002.
- 249 Boyden, J. et G. Mann, op. cit.
- 250 Willow, C. et T. Hyder, *It hurts you inside*, National Children's Bureau/Save the Children, Londres, 1998.
- 251 Khan, N., *State of denial: Adolescent reproductive rights in Zimbabwe*, Centre for Reproductive Law and Policy et Child Law Foundation, New York, 2002.
- 252 UNICEF, *Young Voices: Opinion survey of children and young people in Europe and Central Asia*, UNICEF, Genève, 2001.
- 253 Myers, W. et J. Boyden, *Strengthening children in situations of adversity*, Refugee Studies Centre, Oxford, 2001.
- 254 Lansdown, G., *Involvement of children in shaping and influencing the work of Save the Children UK*, Save the Children RU, Londres (rapport non publié).

Deuxième Partie

**APPLICATION DU CONCEPT
DES CAPACITÉS ÉVOLUTIVES**

SECTION 1

DÉVELOPPER DES CADRES JURIDIQUES

L'âge est le déterminant principal de l'acquisition de droits formels dans de nombreuses sociétés, en fonction de lois et de conventions culturelles établissant des seuils d'autonomie majeure dans la vie des enfants. Toutefois, comme l'a fait valoir ce rapport, l'application rigide de lois prescrivant l'âge auquel certains droits entrent en jeu ne correspond pas à la réalité des décisions et des niveaux de responsabilité dont sont capables les enfants. Quel est alors le cadre juridique le plus efficace pour respecter les droits des enfants de participer au processus décisionnel conformément à leurs capacités évolutives, tout en fournissant des protections appropriées ? Quels facteurs doivent déterminer ce cadre juridique ?

Il y a plusieurs modèles possibles, présentant chacun des avantages et des inconvénients :

- Introduction de limites d'âge fixes, prescrites par la loi
- Suppression de toute limite d'âge et mise en place d'un cadre d'évaluation individuelle permettant de déterminer l'aptitude à exercer tout droit spécifique. Alternativement, la loi pourrait introduire une présomption d'aptitude, auquel cas il incomberait aux adultes de démontrer l'incapacité de façon à limiter les droits d'un enfant
- Introduction d'un modèle qui comprenne des limites d'âge mais permette à un enfant de démontrer son aptitude et d'acquiescer un droit donné avant l'âge fixé
- Établissement de limites d'âge uniquement pour les droits susceptibles d'être violés ou ignorés par les adultes, et introduction d'une présomption d'aptitude en ce qui concerne les autres droits

1.1 Limites d'âge fixes, réglementaires pour l'acquisition graduelle des droits

Dans une large mesure, ce modèle existe dans la majorité des États parties à la Convention relative aux droits de l'enfant, où la loi prescrit une longue série de limites d'âge rigoureuses : inscription et fréquentation scolaires obligatoires, consentement sexuel, mariage, consentement aux traitements médicaux, âge d'emploi minimum, enrôlement dans l'armée, responsabilité pénale, droit de vote, etc... Les grandes différences d'âge, héritées de l'histoire, concernant la protection ou l'application de ces droits, sont lentement nivelées, en partie grâce à la Convention relative aux droits de l'enfant et aux recommandations du Comité des droits de l'enfant, mais d'importantes divergences persistent à travers et au sein des cultures. Malgré l'acceptation générale de ce modèle, il est rare que les structures juridiques actuelles reflètent une évaluation attentive des capacités évolutives de l'enfant. Elles indiquent plutôt, comme il a été exposé plus haut, les priorités et les nécessités économiques et sociales de l'État, de même que la conception classique en ce qui concerne les degrés de protection nécessaire.

Les avantages d'un modèle basé sur des limites d'âge fixes comprennent ce qui suit :

- Tous les citoyens, adultes et enfants, ont une idée claire du moment où peuvent être exercés certains droits

- Des 'rites de passage' ou des repères explicites jalonnent le processus de croissance
- Les mêmes droits s'étendent à tous les jeunes au même âge
- Le modèle est relativement facile à comprendre et à appliquer
- Les potentialités de désaccord entre les enfants et les parents sur l'exercice des droits sont minimales.

Les désavantages comprennent ce qui suit :

- L'uniformité quant à l'exercice des droits ne reflète pas la réalité et la différence des capacités des enfants
- Le modèle est inflexible
- Il n'y a pas de différenciation entre les droits nécessitant des protections universelles et ceux concernant des décisions personnelles et différenciées relatives à des enfants individuels
- Les limites d'âge valables pour différentes lois peuvent être en désaccord
- Le modèle ne considère que l'incapacité des enfants au lieu de s'appuyer sur leurs potentialités, et tend à sous-évaluer leurs capacités
- Le modèle tend à exclure les enfants du processus décisionnel et méconnaît l'esprit plus démocratique et respectueux qui anime la Convention relative aux droits de l'enfant

Le modèle présentant des limites d'âge fixes réglementaires fournit le cadre le plus clair et le plus simple, mais, du fait de sa rigidité, n'observe pas le principe de respecter le droit des enfants de participer au processus décisionnel conformément à leurs capacités évolutives. Il ne fait preuve non plus d'aucune flexibilité selon les niveaux de risque encouru et le degré de protection nécessaire.

1.2 Suppression de toutes les limites d'âge

L'autre extrême présente la possibilité de supprimer toutes les limites d'âge légales et d'introduire l'évaluation individuelle des enfants pour déterminer leur aptitude à participer au processus décisionnel. Cela se produit effectivement dans certaines cultures traditionnelles. En Erythrée, par exemple, le droit coutumier des Fithi Mehari Woadotat prescrit que les garçons atteignent la majorité non à un âge spécifique, mais lorsque la communauté les juge suffisamment mûrs, à un moment donné entre 13 et 20 ans. Une fois qu'ils ont atteint la majorité, ils peuvent témoigner, participer au conseil de la communauté, payer des taxes et posséder des armes.²⁵⁵

Cette approche contraste fortement avec la pensée prédominante et même avec la Convention relative aux droits de l'enfant, qui propose effectivement l'introduction de certaines limites d'âge légales. Néanmoins, elle a été soutenue par certains défenseurs des droits de l'enfant comme alternative à l'inflexibilité des limites d'âge fixes. Ses mérites et ses défauts sont donc dignes d'être examinés sérieusement.²⁵⁶ En l'absence de limites d'âge fixes,

il y a deux méthodes possibles pour déterminer les compétences. Dans l'une c'est à l'enfant qu'il incombe de démontrer ses compétences. Par exemple, avant qu'un enfant soit autorisé à conduire une voiture, il devrait être soumis avec succès à un sévère examen qui évalue notamment son jugement, ses connaissances, son habileté, et son aptitude physique. De même, avant qu'un enfant puisse prendre une décision relative à un traitement médical, il devrait démontrer sa capacité de comprendre la nature du traitement proposé, ses implications et les alternatives disponibles. La deuxième méthode, plus radicale, est d'introduire une présomption de compétence dans l'exercice des droits. C'est alors aux adultes - parents, enseignants, médecins ou juges - qu'il incomberait de démontrer l'incapacité de façon à limiter l'exercice de ces droits.

Le modèle présentant la suppression de limites d'âge fixes comprend notamment les avantages suivants :

- Il permet à chaque enfant d'exercer ses droits conformément à son niveau individuel de compétence
- Il encourage les enfants à acquérir des connaissances et des compétences
- Il conteste les hypothèses des adultes sur le manque de compétence des enfants et favorise un rapport plus respectueux entre les adultes et les enfants
- Il permet aux jugements portés sur les capacités des enfants de refléter l'expérience et les conclusions courantes plutôt qu'une législation éventuellement obsolète et sans rapport avec la réalité.
- Il élimine les incompatibilités établies qui peuvent exister dans et entre différentes sections du droit civil et du droit pénal

Les désavantages, cependant, sont considérables:

- Une machine administrative lourde et coûteuse est nécessaire pour évaluer les enfants individuellement sur de très nombreux points juridiques
- De vastes connaissances sont nécessaires pour évaluer les capacités individuelles d'un enfant
- La suppression de limites d'âge nettes peut priver certains enfants de l'acquisition de certains droits
- Possibilité d'incompatibilités entre des conceptions et des mécanismes d'évaluation des compétences grandement divergents
- Non reconnaissance du fait que certaines limites d'âge sont établies pour protéger les enfants contre les violences et l'exploitation de la part des adultes
- Possibilités de désaccord entre les enfants et les parents, et entre les enfants et l'Etat, puisque toutes les décisions concernant l'enfant sont sujettes à discussion
- Absence de repères clairs ou réguliers dans la progression vers l'âge adulte
- L'évaluation du niveau de compétence peut être influencée par les préjugés ou la discrimination caractéristiques d'une culture, en particulier en ce qui concerne les filles, les enfants des minorités ethniques et les enfants handicapés.

Malgré l'attrait apparent d'un système qui permet

l'évaluation individuelle, la pure et simple impossibilité d'appliquer ce modèle le condamne. En outre, ses potentialités d'exposer les enfants à l'exploitation et à la violation de leurs droits le rend inacceptable. De nombreux pays, actuellement, n'ont absolument pas de législation en matière de limites d'âge pour ce qui est des droits fondamentaux des enfants. Par exemple, 22 pays au moins n'ont pas d'âge imposé pour l'instruction obligatoire, 23 n'ont pas d'âge minimum d'emploi, et 30 n'ont pas d'âge minimum pour le mariage.²⁵⁷ En fait, cette absence de législation reflète un manque de protection plutôt qu'un engagement à respecter les capacités évolutives de l'enfant. Comment est-il possible de garantir le droit à l'éducation sans imposer l'instruction l'obligatoire ? Les enfants peuvent être capables de participer au marché du travail et de choisir en connaissance de cause de contribuer au revenu de leur famille, mais si des réglementations sévères ne sont pas établies pour les protéger contre des conditions de travail dangereuses, ils risquent d'être exposés à l'exploitation, à la violence et à de graves préjudices pour leur santé et leur bien-être. L'abolition de limites d'âge légales pourrait conduire à une majeure violation des droits des enfants.

1.3 Limites d'âge fixes assorties du droit de faire preuve de compétence précoce

Ce modèle allie l'établissement de limites d'âge fixes, accordant automatiquement aux enfants l'exercice de certains droits, à la reconnaissance que les enfants peuvent exercer certains droits plus tôt s'ils font preuve de la compétence nécessaire. Par exemple, la loi pourrait prescrire que le consentement de l'enfant est nécessaire, dans le cas de l'adoption, à partir de l'âge de 14 ans. Cependant, un enfant de 12 ans aurait le droit de soutenir que son consentement soit requis avant qu'une procédure d'adoption soit engagée. Une des questions à régler, dans le cadre de cet exemple, serait de définir quand la preuve de la compétence serait suffisante pour justifier une réduction de l'âge limite quant aux droits. Dans les domaines de la loi qui traitent de questions privées - comme l'adoption, le droit de garde et de visite, le choix de la religion, le consentement médical et la consultation juridique - les limites d'âge pourraient être réduites sur la base de la compétence individuelle. Cependant, la démonstration de compétence suffisante n'entrerait pas en jeu pour réduire les limites d'âge concernant les rapports sexuels, le mariage, l'emploi, l'enrôlement dans l'armée, l'abandon scolaire, la consommation de tabac et d'alcool, ou le vote.

Le modèle présentant des limites d'âge fixes, associées à la possibilité de plaider la compétence plus tôt, comprend notamment les avantages suivants :

- Il protège les enfants tout en reconnaissant la nécessité de flexibilité dans l'application des limites d'âge

- La compétence dans un des domaines de la vie de l'enfant ne signifie pas nécessairement la compétence dans tous les autres domaines
- Il fournit des directives légales mais évite que tous les enfants soient soumis à une évaluation en ce qui concerne l'exercice de tous les droits
- Il fournit une base logique pour l'évaluation de tous les enfants
- Il établit des schémas en ce qui concerne le développement des enfants lié à l'âge, tout en reconnaissant que les enfants individuels peuvent présenter, et présentent, des niveaux de compréhension et de compétence très différents
- Il permet aux enfants de démontrer leurs capacités évolutives et de les faire respecter

Les désavantages comprennent ce qui suit :

- Quand s'applique une limite d'âge fixe, les adultes qui prennent des décisions en ce qui concerne l'enfant risquent de ne pas considérer suffisamment la possibilité d'un âge de compétence inférieur
- De considérables ressources sont nécessaires pour évaluer les capacités spécifiques des enfants individuels
- L'application quotidienne présente de nombreux problèmes
- Les enfants pauvres et marginalisés sont susceptibles d'avoir moins accès aux possibilités de contester les limites d'âge légales
- Une limite d'âge inférieure en matière de droits peut augmenter l'exposition à certaines formes de maltraitance et d'exploitation

Le modèle présentant des limites d'âge fixes accompagnées d'une certaine flexibilité basée sur la démonstration de compétence comprend des avantages, bien que peu de législations actuelles appliquent une approche flexible au-delà de quelques aspects du droit privé. En Nouvelle-Zélande, par exemple, la loi prévoit que les enfants peuvent consentir à des traitements médicaux à 16 ans, mais ils peuvent le faire avant, s'ils démontrent la compétence requise.²⁵⁸ La loi suédoise prévoit que les enfants à partir de 12 ans peuvent opposer leur veto à l'application des décisions du tribunal en ce qui concerne les dispositions de garde et de visite, mais permet également aux enfants de moins de 12 ans, qui ont la maturité suffisante à cet effet, d'exercer ce droit.²⁵⁹ En Ecosse, les parents ou les personnes chargés de la responsabilité parentale, doivent prendre l'opinion des enfants en considération lors de décisions les concernant, et les enfants de 12 ans sont supposés avoir l'âge et la maturité suffisants pour se faire une opinion.²⁶⁰ En recommandant d'introduire cette disposition dans la loi, la commission juridique écossaise déclara que la limite d'âge fixée à 12 ans concordait avec les connaissances psychologiques sur le développement intellectuel des enfants, mais recommandèrent le mot 'maturité', plutôt que 'compréhension', pour garantir qu'on ne considère pas uniquement le développement cognitif de l'enfant.²⁶¹ On pourrait certainement accorder plus de considération à l'introduction de ce modèle dans le droit privé.

Dans le cas du droit privé ou public, il serait nécessaire de préciser que l'application de l'exercice d'un droit au-dessous de l'âge limite légal prescrit, ne pourrait être réclamée que par l'enfant. Même alors, la réglementation devrait être rigoureusement respectée pour éviter que les adultes puissent proposer de telles applications contre l'intérêt supérieur de l'enfant, que ce soit pour se défendre contre une accusation de détournement de mineur, pour influencer l'enfant sur des décisions en matière de garde, ou pour recommander qu'un enfant n'ayant pas atteint l'âge de la responsabilité pénale soit considéré comme pénalement responsable.

Régler l'acquisition des droits dans le domaine public sur preuve des compétences serait, le plus souvent, peu réaliste, du fait de la difficulté d'évaluer la compétence d'un enfant pour une décision spécifique, par exemple, pour signer un contrat légal, voir un certain film, ou prendre un emploi.

1.4 Un modèle mixte faisant la distinction entre les divers types de droits

Un quatrième modèle s'appuie sur les aspects des modèles précédents, de façon à respecter à la fois le droit à des protections appropriées et celui à la participation au processus décisionnel :

- **Protection contre l'auto-préjudice ou les facteurs sociaux ou économiques nuisibles** Quand l'exercice des droits peut comporter un préjudice immédiat et grave pour soi-même ou pour les autres, une limite d'âge fixe non négociable doit être imposée. Cela s'appliquerait, par exemple, au recrutement dans les forces armées, à la possession d'armes, d'alcool et de tabac, et à la conduite d'un véhicule.
- **Protection contre l'exploitation ou les violences** – Quand l'absence d'une limite d'âge expose l'enfant à des violences ou à l'exploitation de la part des adultes – par exemple l'exploitation sexuelle ou le travail des enfants – un âge précis doit être imposé indépendamment des compétences. L'objectif de la limite d'âge serait de réglementer le comportement des adultes à l'égard des enfants, du fait de la vulnérabilité des enfants en ce qui concerne les violences et l'exploitation.
- **Décisions personnelles** – Quand l'exercice du droit n'a de conséquences que pour l'enfant, mais avec des implications à la fois immédiates et à long terme, le droit de choix de l'enfant serait déterminé par ses compétences, sans limites d'âge fixes. Cela s'appliquerait, par exemple, en matière d'adoption, de placement nourricier, de décisions consécutives au divorce des parents, de consentement médical, de religion, de fréquentations, et d'études. Alternativement, la loi pourrait s'appliquer avec une présomption de compétence, et il reviendrait aux adultes concernés de démontrer l'incompétence d'un enfant pour pouvoir passer outre son droit d'assumer la responsabilité d'une décision.

Ce modèle comprend notamment les avantages suivants :

- Il protège les secteurs à risque, tout en reconnaissant les capacités évolutives des enfants dans le processus décisionnel quotidien.
- Il évite de s'appuyer excessivement sur les limites d'âge prescrites en ce qui concerne les décisions personnelles, et favorise un examen sérieux des compétences de l'enfant.
- Il permet un respect majeur des capacités de l'enfant.
- Il est flexible et respecte les différences entre les capacités évolutives de l'enfant
- Il limite la possibilité d'évaluer les capacités des enfants individuels aux adultes avec lesquels ils ont des relations personnelles ou professionnelles, tels que parents, médecins, enseignants, juges ou éducateurs.

Il comprend notamment les désavantages suivants :

- Sans limites d'âge prescrites, certains enfants peuvent avoir des difficultés à démontrer leur compétence.
- Les parents ou les professionnels peuvent utiliser l'absence de limites d'âge, explicitement ou par défaut, pour refuser aux enfants la possibilité d'exercer leurs droits.
- Il fournit une orientation insuffisante aux parents et aux professionnels pour déterminer l'âge auquel les enfants peuvent être capables de prendre des décisions sur des questions fondamentales de leur vie.
- Certaines limites d'âge fixes visant à la protection peuvent être considérées comme limitant les possibilités des enfants de démontrer leurs capacités et d'assurer des responsabilités croissantes concernant leur vie.
- D'importantes divergences d'opinion sur les limites d'âge prescrites risquent de surgir, en particulier entre les adultes et les enfants.

Relativement peu de juridictions ont remplacé les limites d'âge par l'obligation d'évaluer la compétence en matière de décisions personnelles, bien que certains cas existent. Au Royaume-Uni, un jugement de la Chambre des Lords de 1985, connu sous le nom de jugement Gillick, a statué que les enfants compétents ont le droit d'assurer la responsabilité des décisions importantes concernant leur propre vie.²⁶² Selon un des juges qui s'occupait de l'affaire, 'le droit parental s'efface devant le droit de l'enfant de prendre ses propres décisions quand il possède un raisonnement et une intelligence suffisants pour être capable de décider lui-même sur la question nécessitant une décision'.²⁶³ Bien que le jugement Gillick se rapporte au droit d'un enfant de demander un avis médical sans le consentement parental, il s'applique dans tous les domaines de décisions personnelles. Il incombe à l'enfant de démontrer sa compétence. Le jugement n'a jamais été intégré dans une loi votée au Parlement, et a été par la suite méconnu par une décision de la cour d'appel, qui a établi que même si un enfant compétent peut consentir à un traitement, les parents conservent un droit de consentement parallèle et peuvent ainsi

passer outre même au refus d'un enfant compétent de consentir au traitement. Cela ramène le jugement Gillick à une disposition en vertu de laquelle les parents ne peuvent pas opposer leur veto aux décisions affirmatives prises par l'enfant.²⁶⁴

L'application de structures juridiques faisant preuve d'une approche flexible à l'égard des limites d'âge est rare, mais illustre les potentialités d'utiliser le droit pour promouvoir le respect des capacités évolutives de l'enfant.

1.5 Principes de détermination des cadres juridiques

Un certain nombre de principes peuvent être appliqués au processus de développement de cadres juridiques régissant l'exercice des droits :

- Les législateurs, les juges et les magistrats doi-

vent posséder une connaissance approfondie de la Convention relative aux droits de l'enfant et de ses répercussions sur les enfants.

- Toute la législation pertinente doit être attentivement examinée en ce qui concerne la protection appropriée des enfants et en ce qui concerne leurs capacités évolutives.
- Les législations qui établissent des limites d'âge doivent inclure des mesures qui respectent les enfants en tant que sujets de droits, leur donnant la possibilité d'exercer leurs droits en leur nom propre, et compatibles avec leurs capacités et leur droit à la protection (voir encadré ci-dessous).
- La législation doit tenir compte de la recherche courante en ce qui concerne les capacités évolutives de l'enfant, ainsi que de la nécessité de considérer l'incidence de la recherche dans le contexte culturel local.
- La législation doit inclure des mécanismes d'application et imposer des obligations proactives aux autorités publiques pour traduire en actes la

Un exemple positif de respect des capacités évolutives de l'enfant dans la législation

Est-ce que votre politique nécessite une limite d'âge?

Le ministère de la Jeunesse de Nouvelle-Zélande a publié des directives à l'intention des départements administratifs et des organismes publics concernant la détermination de limites d'âge en droit et en politique générale. L'objectif est de s'assurer que celles-ci soient appliquées.²⁶⁵

- à bon escient et logiquement dans le contexte politique plus général
- sans discrimination négative ou injustifiable

Ces directives suggèrent les étapes suivantes dans la formulation de toute politique en rapport avec l'âge :

Etape 1

Une limite d'âge est-elle réellement nécessaire ?

- Quel serait son objectif : protection, émancipation, détermination de droits ou définition de responsabilités ?
- Des alternatives éventuelles ont-elles été prises sérieusement en considération ?

Etape 2

Choisissez l'âge approprié

- Quel est l'objectif visé par l'établissement d'une limite d'âge ?
- Sera-t-elle dans l'intérêt supérieur de l'enfant, et si oui, en quoi ?
- La limite d'âge est-elle compatible avec les autres lois ?
- De quelle façon influencera-t-elle la capacité des enfants de participer à des décisions qui les concernent, et plus généralement leur participation à la société ?
- La limite d'âge est-elle conforme à la Convention relative aux droits de l'enfant ?

Etape 3

Pouvez-vous justifier la limite d'âge ?

- La limite d'âge est-elle discriminatoire à l'égard des jeunes ? Il n'est pas acceptable de traiter les jeunes différemment uniquement à cause de leur âge.
- La limite d'âge entrave-t-elle l'accès aux avantages ou aux droits reconnus aux jeunes ?
- La limite d'âge touchera-t-elle certains groupes de jeunes plus que d'autres, et de ce fait sera-t-elle indirectement discriminatoire ?

Etape 4

Recherchez la contribution des jeunes

Consulter les jeunes dans le cadre du processus décisionnel permettra :

- Une meilleure compréhension de l'intérêt supérieur des jeunes
- D'éviter la présomption que 'les adultes savent mieux'
- Un respect de la loi probablement accru de la part des jeunes

Etape 5

Expliquez clairement les raisons du choix d'une limite d'âge

Exposez les raisons et les conséquences de la limite d'âge dans les documents pertinents.

législation et permettre aux enfants de contester les violations de leurs droits.

- Il faut établir une coordination efficace entre les ministères pour garantir la cohérence et la compatibilité dans l'application des limites d'âge. Il est impératif de créer un cadre juridique logique, par exemple en ce qui concerne l'éducation et l'emploi, ou entre le droit civil et le droit pénal.
- Il faut reconnaître le principe de non-discrimination dans l'application de tous les droits. Des limites d'âges différentes entre garçons et filles constituent une violation de ce principe. De même, les tribunaux ne doivent pas faire de sup-

positions générales sur les capacités inférieures de certains groupes d'enfants, par exemple les filles, les enfants provenant de communautés minoritaires ou les enfants handicapés. Quand il y a latitude pour évaluer les capacités de l'enfant, chaque cas doit être traité en fonction de ses mérites individuels.

- Il faut écouter les enfants et favoriser leur pleine participation au développement d'une législation pertinente, qui reflète leurs points de vue, leurs expériences et leurs préoccupations, en particulier en ce qui concerne l'équilibre entre protection et participation aux décisions.

Références

- 255 Gouvernement d'Erythrée, *Rapport initial de l'Erythrée au Comité des droits de l'enfant*, CRC/C/41/Add.12, Nations Unies, Genève, octobre 2002.
- 256 Holt, J., *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children*, Penguin, Londres, 1974.
- 257 Melchiorre, A., *At what age?*, Raoul Wallenberg Institute, Lund, 2002.
- 258 Gouvernement de Nouvelle-Zélande, *Rapport initial de la Nouvelle-Zélande au Comité des droits de l'enfant*, CRC/C/28/Add.3, Nations Unies, Genève, 13 octobre 1995.
- 259 Gouvernement suédois, *Deuxième rapport périodique de la Suède au Comité des droits de l'enfant*, CRC/C/65/Add.3,

Nations Unies, Genève, 11 février 1998.

260 Children (Scotland) Act, Crown Copyright, The Stationery Office, Edimbourg, 1995, s 6(1).

261 Scottish Law Commission, *Report on Family Law*, N° 135, The Stationery Office, Edimbourg, mai 1992, par. 2.63-2.65.

262 *Gillick v West Norfolk and Wisbech Health Authority*, *All England Law Reports* 402, 1985

263 Ibid.

264 Fortin, J., *Children's rights and the developing law*, Butterworths, Londres, 1998.

265 Le document d'orientation complet est disponible sous www.youthaffairs.govt.nz.

SECTION 2

MÉTHODES D'ÉVALUATION DES CAPACITÉS DE L'ENFANT

L'un des problèmes associés à l'utilisation de l'évaluation des capacités évolutives de l'enfant comme fondement de l'exercice de ses droits, est l'absence de définitions valables des aptitudes, aggravée par le manque de personnel qualifié pour établir cette évaluation. Du fait que l'âge est souvent considéré comme un certificat de compétence, il peut être difficile pour un jeune enfant de surmonter les présomptions d'incompétence de la part des adultes, utilisées pour justifier le fait de nier aux enfants le droit de participer aux décisions qui les concernent. On prétend, par exemple, que les enfants de moins de 18 ans :

- Sont moins capables que les adultes de percevoir ou d'anticiper les risques liés à certains comportements
- Ont une conception irréaliste de leur invulnérabilité
- Sont trop facilement influencés par leurs pairs ou par leurs parents pour prendre une décision
- Ont une confiance injustifiée dans le discours des adultes et ne sont guère capables d'analyse critique
- Tendent à considérer les bénéfices à court terme plutôt que les répercussions à long terme
- Ne savent pas faire la différence entre la partie importante et celle secondaire des informations qu'ils utilisent pour prendre une décision
- Manquent de confiance en leurs capacités décisionnelles et de ce fait ne se sentent pas tenus par leurs décisions
- Manifestent un entendement privé d'expérience qui entrave leurs potentialités de recherche et d'assimilation efficaces des informations.

Il convient de relever que nombre de ces inaptitudes se retrouvent fréquemment chez les adultes quand ils prennent une décision ! De plus, comme il a été exposé dans ce rapport, avec le soutien et les occasions appropriés, les enfants peuvent surmonter les restrictions ci-dessus. Comment lutter contre ces affirmations négatives, et avec quels critères d'évaluation ?

Une grande partie des délibérations en termes d'évaluation des aptitudes ont eu lieu dans le contexte du consentement médical où l'on estime que parmi les éléments principaux d'aptitude décisionnelle doivent figurer :²⁶⁶

- **La capacité de comprendre et de transmettre les informations pertinentes** – L'enfant doit être capable de comprendre les alternatives disponibles, d'exprimer une préférence, d'exposer ses préoccupations et de poser des questions pertinentes
- **La capacité de penser et de choisir avec une certaine autonomie** – L'enfant doit être capable d'exercer un choix indépendamment de toute contrainte ou manipulation, et de réfléchir clairement aux problèmes
- **La capacité d'évaluer les avantages, les risques et les dommages potentiels** – L'enfant doit être capable de comprendre les conséquences des différents modes d'action, de leurs effets sur son existence, des risques encourus et des répercussions à court et à long terme.
- **La possession d'une échelle de valeurs relativement stable** – L'enfant doit avoir une base de valeurs à partir de laquelle il puisse décider.

Dans le contexte du système de justice répressive, aux Etats-Unis, la compétence est définie comme 'l'aptitude suffisante à consulter son avocat, avec un degré raisonnable de compréhension rationnelle, ainsi que factuelle, des charges'.²⁶⁷ D'autres aptitudes ont été acceptées comme autres critères, notamment l'aptitude à comprendre les accusations, la situation légale courante, les faits importants, les questions et les procédures juridiques, le rôle du personnel du tribunal et des éventuels moyens de défense, ainsi que l'aptitude à communiquer avec le défenseur, à expliquer les faits pertinents, à supporter la tension du procès et à se comporter convenablement au tribunal.²⁶⁸

Toutes les décisions ne nécessitent pas les mêmes

seuils d'aptitude, de même que toutes les aptitudes ne concernent pas tous les types de décisions ou de responsabilités. Une façon d'aborder la question serait d'appliquer un principe de proportionnalité avec une échelle mobile d'aptitude variant en fonction de la gravité de la décision.²⁶⁹ Dans le cas de risques relativement réduits, les enfants pourraient assumer la responsabilité de la décision sans devoir démontrer des niveaux d'aptitude significatifs. Pour pouvoir passer outre les désirs exprimés par l'enfant, il faudrait prouver qu'il n'est pas apte à comprendre les implications du choix et que les risques consécutifs au choix iraient à l'encontre de son intérêt supérieur.

Par exemple, les parents doivent empêcher un enfant de deux ans de courir sur la route ou de jouer trop près du feu. L'enfant n'est pas apte à comprendre la nature des risques et des conséquences en jeu. D'autre part, un très petit enfant peut, si on l'aide, prendre la responsabilité de nombreuses décisions qui présentent un seuil de risque inférieur. S'il a reçu des informations sur le temps et sur les activités de la journée, un jeune enfant peut faire des choix appropriés quant à son habillement. Si un enfant refuse de porter un manteau – un choix rationnel dans une maison chaude et sèche – il est possible de lui apporter le manteau, et quand il aura froid, il peut décider de le mettre. De cette façon, les enfants sont amenés à comprendre les conséquences de leurs choix et à développer leurs capacités, sans se mettre dans des situations de risques inutiles.

En ce qui concerne les décisions dans le domaine de la santé, il faudrait adopter une approche semblable. Les enfants ont droit au temps et aux informations appropriées nécessaires pour mieux comprendre les implications du traitement proposé, les alternatives possibles, les effets secondaires, le pronostic, le temps de guérison prévu, et les conséquences d'un refus du traitement. Ce n'est qu'alors qu'ils sont en mesure de choisir en connaissance de cause. Si un enfant refuse son accord pour un traitement après qu'il a eu ces possibilités, et si on considère qu'il n'est pas apte à comprendre les implications, et si le traitement est essentiel et ne peut être différé, il est alors justifié de passer outre à son refus. Cependant, les raisons du refus de l'enfant doivent être dûment prises en considération et influencer la façon d'entreprendre le traitement. Quand il a été établi qu'un enfant est en mesure de faire un choix en connaissance de cause et d'en comprendre les implications, sa volonté doit être respectée. Quand l'enfant n'est pas jugé compétent et que le traitement est nécessaire mais non urgent, il faut mettre tout en œuvre pour aider l'enfant à comprendre la nécessité du traitement, ainsi que réfléchir à la façon de lui faire surmonter ses craintes à cet égard.

Il est important de comprendre que tous les enfants ne fonctionnent pas au maximum de leurs capacités. Comme il est exposé dans la section 3, la recherche révèle que les enfants rencontrent une série d'obstacles qui peuvent entraver leurs performances dans le cadre des tests visant l'évaluation de leurs compé-

tences. Ces obstacles peuvent être d'ordre familial, environnemental, juridique ou individuel.²⁷⁰ Dans n'importe quelle situation donnée, plusieurs facteurs influencent le niveau de compétence de l'enfant : sa capacité intellectuelle, le degré de soutien, d'expectatives et d'encouragement investis dans l'enfant par les adultes de référence, la qualité de l'information fournie, l'histoire et l'expérience spécifiques de l'enfant, le désir ou non de l'enfant d'assumer la responsabilité de la décision, et l'environnement culturel de l'enfant. Jusqu'ici, on s'est trop peu employé pour développer tant des principes que des instruments pour évaluer les compétences dans l'exercice des droits dans différentes sphères de la vie des enfants, ou pour favoriser des niveaux optimaux de compétence. Pour traduire en pratique l'engagement de respecter les capacités évolutives des enfants, il y a encore beaucoup à faire dans ce domaine

Points à considérer en matière d'application du droit des enfants au respect de leur compétence en ce qui concerne les décisions médicales

Alderson et Montgomery, dans leur analyse sur la nécessité de réformer le mode de participation des enfants aux décisions concernant leur santé, concluent que de nombreuses suppositions erronées de la part des adultes limitent la participation des enfants.²⁷¹ Ils observent que :

- Le niveau de consentement éclairé actuel des patients adultes est bas
- Des niveaux de consentement idéalisés sont irréalistes et discriminatoires à l'égard des enfants
- Les adultes, y compris les médecins et les parents, peuvent prendre des décisions malencontreuses
- La compétence ne peut être précisément définie ni évaluée
- Refuser aux enfants des informations précises peut accroître leurs craintes et nuire à la coopération
- Ignorer l'incompréhension et la résistance des enfants et leur administrer de force un traitement prouve que 'la raison du plus fort est toujours la meilleure'
- La contrainte ignore les preuves croissantes de la capacité de très jeunes enfants de raisonner, comprendre, imaginer et être en proie à la terreur et au désespoir
- Nier à un adulte le droit à l'intégrité physique et mentale constitue une tentative de voie de fait ; il doit s'agir d'un cas extrêmement grave pour qu'on nie ce droit à un enfant
- Un adulte qui prend au sérieux les réserves d'un enfant peut en tirer des leçons et évaluer les risques et les bénéfices du traitement de façon plus réaliste
- Le poids de la décision ne doit pas être laissé aux seuls enfants ; le respect peut s'accompagner de soutien
- Les jeunes enfants peuvent être avisés et courageux
- Les enfants qui ont l'expérience de la maladie et du handicap peuvent apporter des connaissances uniques et essentielles quand il faut prendre une décision
- Les enfants et les adultes peuvent collaborer pour prendre les décisions les meilleures ou les moins préjudiciables

Références

- 266 Harrison, C. et al., *Bio-ethics for clinicians: Involving children in medical decisions*, Association médicale canadienne, Ottawa, 1997.
- 267 Cour suprême des États-Unis, *Dusky v. United States*, 362 US 402, 1960.
- 268 Redding, R., *Adjudicative competence in juveniles: Legal and clinical issues*, Juvenile Forensic Evaluation Resource Center, université de Virginie, Charlottesville, 2000; et aussi Melton, G.B. et al., *Psychological evaluations for the*

court, Guilford, New York, 1997.

- 269 Wertz, D.C. et al., 'Genetic testing of children and adolescents: Who decides?', *Journal of the American Medical Association*, 1994, 272 (11), pp. 875-881.

270 Bowen, D., *Children's competency and participation in decision-making*, Third National Family Conference, Melbourne, 20-24 octobre 1998.

271 Alderson, P. et J. Montgomery, *Health care choices*, Institute of Public Policy Research, Londres, 2001.

SECTION 3

MISE EN PLACE D'ENVIRONNEMENTS PERMETTANT LA PROMOTION, LE RESPECT ET LA PROTECTION DES CAPACITÉS ÉVOLUTIVES DE L'ENFANT

La promotion, le respect et la protection des capacités évolutives de l'enfant exigent bien davantage que l'introduction de limites d'âge appropriées. La réalisation, de la part des enfants, de l'exercice de leurs droits conformément à leurs capacités évolutives, n'est possible qu'à travers une approche holistique d'application de la Convention. Par conséquent, cela a des répercussions sur tous les droits et requiert des changements importants à tous les niveaux de la société. Cela représente une remise en question fondamentale des attitudes traditionnelles à l'égard des enfants. Cela requiert une reconnaissance de leur action dans les décisions et les actes qui concernent leur vie. Cela nécessite la révision de certaines idées bien enracinées sur les besoins des enfants, sur le développement des enfants, sur la protection des enfants, et sur l'action des enfants.

Le juste équilibre entre la protection des enfants contre le préjudice et le respect de leurs capacités d'autonomie progressive et de participation décisionnelle, diffère selon la maturité des enfants et l'environnement social, économique, culturel et politique dans lequel ils vivent. Il existe cependant des pratiques et des principes communs qui doivent instruire le processus. De façon plus importante encore, il est nécessaire de procéder sur la base du respect des enfants, de leur dignité et de leur droit à être protégés contre toutes les formes de violence, de maltraitance, d'exploitation, d'abandon et de préjudice, tout en reconnaissant la valeur de leur propre contribution à leur protection. Non seulement la par-

ticipation renforce leur capacité d'auto-protection, mais les enfants disposent d'une expérience unique à mettre au service des modes de protection.

Les diverses sociétés à travers le monde pourraient faire davantage pour mettre en place des environnements au sein desquels les enfants réalisent leurs capacités optimales, et où on accorde un respect majeur à leurs potentialités de participer aux décisions intéressant leur vie, et d'en assumer la responsabilité, que ce soit dans la famille, à l'école, dans le domaine de la santé, dans les tribunaux, dans les communautés locales ou dans les enceintes politiques. Il faut agir au niveau du droit, des politiques et des pratiques pour promouvoir des changements culturels qui reconnaissent les contributions et les capacités des enfants.

3.1 Dans la famille

Dans de nombreux pays, les familles opposent une résistance compréhensible à l'ingérence de l'État dans leurs affaires. Les familles ont droit au respect de leur vie privée et de leur choix éducatifs. Cependant, comme il est exposé dans la section 1, l'autonomie des familles n'est pas illimitée. L'État a un rôle à jouer dans l'introduction de législations et de structures qui aident les familles à respecter le droit des enfants à participer aux décisions qui les concernent conformément à leurs capacités évolutives.

Ces lois ont deux fonctions. Premièrement, elles introduisent des limites d'âge qui réduisent les possibilités des parents de prendre des décisions spécifiques au nom des enfants avant que ceux-ci ne soient compétents, par exemple l'âge minimum du mariage. Deuxièmement, elles soumettent les parents à des obligations proactives plus générales de consulter les enfants et de les associer à toutes les décisions les concernant conformément à leurs capacités évolutives. De grands progrès ont été réalisés en ce qui concerne l'établissement de limites d'âge visant à protéger les enfants. Relativement peu de pays ont introduit dans la législation un principe explicite imposant aux parents de consulter les enfants et de tenir compte de leur opinion pour les décisions les concernant.

Certains ont objecté que l'introduction de législations donnant aux enfants le droit d'être entendus et limitant les droits de sanction des parents, entraînerait des conflits au sein des familles ainsi que le comportement irrespectueux des enfants. Ces objections, souvent, ne tiennent pas compte de ce que le respect des souhaits des enfants doit être placé dans le contexte des souhaits et des besoins des autres.²⁷² Certains choix souhaités par un enfant imposent des obligations aux autres, par exemple le désir d'un enfant de continuer ses études peut signifier de lourdes charges financières pour ses parents. Certains choix sont en conflit avec l'exercice des droits par d'autres personnes, par exemple un aîné qui souhaite continuer ses études peut priver un cadet de toute éducation. Dans ces deux cas, la décision est forcément déterminée par des facteurs autres que la compétence de l'enfant. Les enfants, comme les adultes, doivent comprendre que les droits ne peuvent être exercés dans l'abstrait, sans tenir compte des autres.

Dans la pratique, le fait que des pays aient introduit des dispositions donnant aux enfants le droit de participer aux décisions familiales, indique que les enfants n'ont pas abusé de ce droit. En Norvège, où la législation en vigueur depuis 1981 donne aux enfants le droit de participer aux décisions les concernant, les résultats sont positifs, comme le montre l'observation suivante : 'À un niveau général, il semble que la vie de famille actuelle favorise un discours d'empathie entre les enfants et les parents. Il s'avère que le contrôle social autrefois exprimé par un rapport autoritaire et patriarcal entre les parents et les enfants, où la soumission était assurée par des sanctions et des châtiments, est en voie de disparition...Cela signifie également que l'enfant commence à se considérer comme une personne à part entière et demande d'être compris et considéré sur un pied d'égalité'.²⁷³ Mettre en oeuvre le droit des enfants à la participation renforce les capacités des enfants ainsi que le respect mutuel entre parents et enfants.

Le respect des capacités évolutives des enfants au sein de la famille doit également tenir compte de l'importance du rôle des parents. Les enfants ne fonctionnent pas dans l'abstrait. Comme l'a montré l'étude d'Alderson, la plupart des enfants veulent avoir leur mot à dire sur les questions importantes les concernant et beaucoup veulent pouvoir prendre des décisions pour eux-mêmes, mais avec l'avis et

Les parents découvrent les capacités de leurs enfants

Plusieurs études de cas en provenance d'Asie du Sud exposent des initiatives de participation et démontrent que le fait de donner aux enfants des responsabilités renforce plutôt qu'il n'affaiblit les relations familiales.²⁷⁴ Les faits révèlent que le respect des opinions des enfants n'entraîne pas le manque de respect pour les parents. Au contraire, de nombreux enfants et parents ont mentionné une amélioration des rapports familiaux, un majeur respect pour les parents, et des contributions à la communauté locale, comme des résultats positifs. Les parents apprécient la confiance et les compétences accrues des enfants et reconnaissent que la participation ouvre de nouvelles possibilités pour leurs enfants. Par exemple, des enfants membres d'un club scolaire ont entrepris d'améliorer les conditions de l'école et ont soutenu activement les projets de la communauté, par exemple la construction d'un pont pour raccourcir le chemin de l'école ; ils ont aussi sensibilisé la communauté à certains problèmes, notamment la nécessité d'arrêter et de prévenir la violence domestique. Dans certains cas, les enfants ont senti un changement dans l'attitude des parents, qui s'est traduit par moins de châtiments corporels, et ont ressenti que le projet avait rendu les adultes moins sévères et plus gentils envers eux.

l'aide de leur famille. Le fait de donner aux enfants la possibilité d'assumer la responsabilité des décisions qu'ils sont capables de prendre ne supprime pas la responsabilité des parents. Cela entraîne plutôt tant les parents que les enfants à reconnaître que le processus décisionnel est interdépendant. On pourrait élaborer des programmes d'enseignement du métier de parent, basés sur la conception du respect mutuel des droits au sein de la famille, à partir de méthodes d'éducation parentale positive provenant des diverses cultures du monde.

Il faut encourager les familles à reconnaître et à respecter les capacités importantes et originales des enfants - notamment celles qui font défaut aux adultes - et les contributions sans prix des enfants à la vie de famille : l'énergie, le sens de l'humour et du jeu, l'imagination, la créativité, les manifestations d'amour spontanées, l'arbitrage entre des parents qui discutent, la promptitude à pardonner, la rapidité d'acquisition de langues nouvelles, les dons pour les technologies de l'information. De ces façons et de bien d'autres, les enfants font don de leurs capacités et de leurs connaissances à leurs familles. Cela signifie que les rapports familiaux sont basés sur l'interdépendance des membres de la famille, et pas seulement sur la soi-disant dépendance des adultes de la part des enfants.

Il est également important que les parents comprennent et reconnaissent les limites des capacités des enfants à tout âge donné, et ne leur imposent pas des exigences inappropriées. Trop souvent les enfants sont punis pour n'avoir pas répondu aux attentes des parents sur le plan du comportement ou de la raison. Le respect des capacités évolutives comprend le res-

pect non seulement de ce que les enfants peuvent faire, mais aussi de ce qu'ils ne peuvent pas faire. Les enfants ont le droit d'être traités avec dignité et respect indépendamment de leur âge ou de leurs niveaux de capacité. Les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, par exemple, ne sont pas déçus de leurs droits - notamment du droit au respect - du fait de capacités intellectuelles plus limitées.

Les actions de promotion, au sein de la famille, du respect des capacités évolutives des enfants, pourraient comprendre notamment :

- L'éducation des parents, et les initiatives qui concernent :
 - Le droit des enfants de participer à toute les décisions les intéressant
 - L'importance de reconnaître et de respecter l'étendue des capacités des enfants
 - Le droit des enfants de ne pas être accablés d'expectatives ou de responsabilités inappropriées
 - L'égalité des droits pour tous les enfants indépendamment de toute considération de genre, de race, d'ethnie, de religion, ou de tout handicap
 - Le droit des enfants d'exercer leurs droits conformément à leurs capacités évolutives
 - Le rôle des parents d'informer les enfants afin qu'ils choisissent en connaissance de cause
 - L'importance, pour tous les membres de la famille, de permettre aux enfants d'assumer la responsabilité des décisions qu'ils sont capables de prendre, de participer à toutes les décisions les concernant, et de voir leurs opinions prises dûment en considération.
 - La reconnaissance que la surprotection peut accroître la vulnérabilité des enfants, alors que leur donner des responsabilités et leur permettre de mesurer leurs propres limites peut constituer une forme de protection très efficace
 - La contribution des enfants à la vie de famille, la façon dont les parents dépendent des enfants comme les enfants dépendent des parents, et la nécessité qui en découle de considérer les rapports familiaux comme interdépendants
- L'investissement dans des modèles d'éducation de la petite enfance conformes aux cultures et contextes locaux et visant à promouvoir le bien-être, le sens d'appartenance, la contribution, la communication et la recherche
- L'introduction de législations qui reconnaissent le droit des enfants de participer, au sein de la famille, à toutes les questions les concernant, conformément à leurs capacités évolutives

3.2 Dans les écoles

De nombreuses écoles dans le monde n'offrent aux enfants que peu de possibilités d'apprendre à travers le dialogue et la participation. Trop peu d'entre elles reconnaissent les contributions des enfants à leur propre apprentissage où respectent le droit des enfants de participer aux décisions éducationnelles conformément à leurs capacités évolutives. Le respect des capacités des enfants de contribuer aux pro-

grammes d'éducation, à tous les niveaux, est conforme à l'esprit de la Convention relative aux droits de l'enfant, et favorise également le processus d'apprentissage. Les enseignants, comme les parents, tendent à considérer les enfants comme les bénéficiaires passifs de la sagesse et du savoir des adultes, et craignent que la participation des enfants au processus décisionnel ne réduise leurs possibilités de contrôle, diminue le respect des enfants à leur égard, et entraîne une mauvaise conduite. Cependant, comme avec la famille, les faits tendent à prouver le contraire : une étude en provenance du Royaume-Uni, par exemple, indique que lorsque les enfants se sentent respectés et sont associés aux décisions qui concernent l'école, les rapports entre le personnel et les élèves s'améliorent, de même que les résultats scolaires, ce qui entraîne une diminution des conflits et de la violence, et un engagement accru.²⁷⁵

Les enfants participent à la création d'un environnement scolaire positif²⁷⁶

Highfield School est une école primaire (7 à 11 ans) d'Angleterre, qui était caractérisée par des seuils de violence élevés, le mécontentement, les brutalités et l'absentéisme. Une nouvelle directrice fut nommée, qui décida de faire participer toute la communauté scolaire à la transformation de l'école en un lieu sûr où l'on apprenne bien. A cette fin, elle consulta tous les élèves, de même que les enseignants et le personnel administratif sur les changements nécessaires. Les résultats de la consultation furent notamment :

- L'établissement d'un conseil scolaire dans lequel les enfants ont une véritable responsabilité. Ils participent, par exemple, à l'élaboration des programmes scolaires et au recrutement du personnel.
 - 'Heure de cercle' – une séance hebdomadaire au cours de laquelle les enfants de chaque classe se réunissent pour discuter de leurs problèmes du moment.
 - La création d'une 'boîte des brutalités' où les enfants peuvent, en confiance, déposer une plainte pour brutalité.
 - La désignation d'anges gardiens', à savoir d'enfants disposés à se lier avec des enfants sans amis, maltraités ou ayant besoin d'être aidés.
 - La formation d'enfants médiateurs qui aident à résoudre les disputes dans la cour de récréation.
- Depuis ces changements, les enfants sont plus heureux, ont de meilleurs résultats scolaires, et acquièrent de grandes capacités de négocier, de décider de façon démocratique ainsi que le sens de la responsabilité sociale.

Cette expérience prouve que de très jeunes enfants sont capables d'accepter des responsabilités considérables si on leur fait confiance et qu'on les aide, et qu'ils peuvent avoir un rôle fondamental dans leur protection et celle des autres. La mise en place d'un système qui forme et encourage la médiation des enfants leur permet de s'aider mutuellement sans devoir recourir aux adultes, bien que les adultes soient là si on a besoin d'eux. Quand on respecte leurs droits, les enfants comprennent mieux l'importance de respecter les droits des autres.

La pratique montre que les enfants, tout au long de la scolarité, ont la capacité de contribuer à :

- Concevoir le programme scolaire
- Promouvoir des méthodes d'enseignement efficaces
- Recruter le personnel
- Développer des codes de conduite scolaire, de non-discrimination et de non-violence
- Organiser et gérer le temps de jeu
- Concevoir et décorer la salle de classe
- Eduquer les pairs
- Conseiller et aider les pairs
- Développer les politiques éducationnelles
- Sensibiliser la communauté au droit à l'éducation

Dans ses Observations générales, le Comité des droits de l'enfant sur les buts de l'éducation souligne le rôle privilégié que peuvent jouer les enfants pour régler les querelles qui surgissent entre les groupes d'enfants dans les écoles. Le Commentaire établit que 'les enfants peuvent jouer un rôle privilégié dans la réconciliation d'un grand nombre de différences qui ont de longue date séparé les groupes de population les uns des autres'.²⁷⁷

Les actions de promotion, à l'école, du respect des capacités évolutives des enfants pourraient comprendre notamment :

- La formation des enseignants en ce qui concerne les principes de la Convention et, en particulier, le droit des enfants au respect de leurs capacités évolutives et à la participation aux questions les concernant.
- Le développement de méthodes d'enseignement basées sur la reconnaissance que les enfants n'absorbent pas passivement le savoir des adultes, mais qu'ils apprennent le mieux en résolvant les problèmes sous la direction des adultes ou en collaboration avec des pairs plus compétents. Cela nécessite la reconnaissance des enfants en tant que sujets actifs dans leur propre apprentissage.
- L'appui aux enseignants qui essaient d'introduire des pratiques plus démocratiques dans les écoles.
- Des possibilités d'apprentissage coopératif avec les enseignants et les pairs pour développer l'assurance et les capacités des enfants
- L'élaboration d'une approche plus complète des compétences promues et évaluées dans les écoles, de façon à valoriser, par exemple, outre les aptitudes cognitives, les aptitudes à vivre en société, à travers l'exercice des responsabilités et de la démocratie en matière de décisions.
- Le développement de possibilités d'apprentissage dans le cadre de vie des enfants et en rapport avec ce cadre, plutôt qu'isolées des autres aspects de la vie de l'enfant.
- La promotion de la participation des enfants aux processus décisionnels dans les écoles, par l'intermédiaire des conseils d'établissement et des organes directeurs, de même qu'au moyen de méthodes plus ouvertes et plus coopératives. Ces droits doivent être renforcés par des programmes exposant les implications et les structures d'une approche plus participative.
- L'avis des enfants sur leurs priorités de changement dans le système éducatif.

Une école démocratique

L'école de Summerhill a été créée en 1921 au Royaume-Uni pour promouvoir une nouvelle expérience d'apprentissage et un environnement démocratique pour les enfants. Des enfants de 6 à 18 ans sont investis d'un pouvoir démocratique total sur tous les aspects de la vie de l'école. Les programmes scolaires sont décidés au cours d'une réunion hebdomadaire au sein de laquelle le personnel et les enfants ont l'égalité de vote, et où le nombre d'enfants est nettement supérieur à celui des membres du personnel. Au cours de ces réunions sont établies les règles de l'école ainsi que leur application. Les cours ne sont pas obligatoires : les enfants sont responsables de décider de les fréquenter ou non. Bien que beaucoup d'enfants qui arrivent à Summerhill en provenance d'écoles plus traditionnelles aient tendance à passer par une période de non-fréquentation, à la fin ils vont tous en classe, et les résultats scolaires des enfants de l'école sont bons.²⁷⁸ Selon la direction de l'école : 'Le fait de donner aux enfants la liberté et le pouvoir d'organiser leur vie favorise un sentiment de respect de soi et de responsabilité à l'égard des autres. Ils apprennent de bonne heure que ce qu'ils pensent est important, et que les autres écouteront ce qu'ils ont à dire – et que ce que les autres disent et pensent est tout aussi important, et qu'il faut les écouter'.²⁷⁹

Ce qui frappe à Summerhill est à quel point les enfants se développent en réaction directe aux responsabilités et aux attentes dont ils sont investis. Les réunions de l'école, à travers lesquelles passe l'autodétermination de la communauté, sont l'instrument de réalisation de la liberté dont jouissent ses membres. Mais les réunions ont d'autres effets sur les enfants : les nombreux visiteurs sont tous frappés par la propriété de langage des enfants, leur assurance, l'apparence générale qu'ils ont de régir leur propre vie, de même que par leur niveau de sens social par rapport à celui de leurs camarades du même âge dans les autres écoles.

Les enfants façonnent les programmes d'éducation²⁸⁰

En Suède, le service des programmes scolaires a écrit aux écoles secondaires du pays pour inviter les enfants à participer à un processus de consultation triennal sur le développement des priorités et des politiques éducationnelles. On a demandé aux 200 enfants qui ont accepté de participer de rédiger une première lettre pour exposer les questions qu'ils considéraient comme primordiales dans leurs écoles. Ces lettres ont été analysées pour déterminer les principaux thèmes indiqués par les enfants. On a ensuite demandé aux enfants d'écrire une lettre par trimestre au cours des trois ans suivants, portant, chaque fois, sur ces questions. Les réponses ont été rassemblées et ont servi de base aux futures décisions en matière de politiques scolaires dans le pays.

- Le récit d'exemples pratiques où les enfants sont respectés en tant que partenaires dans le cadre de l'école.
- Le développement de possibilités permettant aux enfants de créer des réseaux à travers lesquels ils puissent échanger des idées, renforcer leurs capacités et instaurer un plus grand respect des enfants dans les écoles.

Comment influencer les services de santé²⁸¹

Concevoir un hôpital

Un nouvel hôpital pour enfants était prévu à Derby, au Royaume-Uni. Les architectes disposaient d'un budget de 12 millions de livres et d'un terrain vague pour construire l'hôpital. Ils décidèrent qu'il était important d'interroger les enfants sur ce qu'ils attendaient de leur hôpital ; ainsi ils firent participer 130 enfants de 6 à 16 ans à des débats et à des ateliers pour comprendre comment ils voyaient les avantages et les désavantages de l'hôpital, et comment leurs expériences pouvaient contribuer au projet. Les enfants donnèrent aux architectes des idées sur le type de bâtiment qu'ils voulaient et qui correspondait le mieux à leurs besoins. L'un des architectes fit le commentaire suivant : « Ce genre d'exercice nous facilite grandement le travail... Maintenant nous savons ce qu'ils veulent... C'est leur bâtiment. » De nombreuses caractéristiques du nouvel hôpital sont dues aux suggestions des enfants, notamment une zone d'accueil où les enfants peuvent se faire enregistrer eux-mêmes.

Améliorer le traitement hospitalier

Un projet hospitalier à Newcastle, au Royaume-Uni, a fait participer les enfants à l'exposé des problèmes et à l'amélioration des futurs services, au moyen de questionnaires, de boîtes de suggestions, et de groupes de discussion. Les soucis des enfants concernaient notamment la nourriture insipide, les matelas de caoutchouc inconfortables, les chemises de nuit de l'hôpital ouvertes dans le dos qui leur donnaient une sensation de vulnérabilité et de nudité, le bruit la nuit dans les salles, et l'ennui général de la vie d'hôpital. Ils voulaient des casiers plus grands, des édredons plutôt que des couvertures, des serviettes de toilette plus douces et un plus grand choix de vidéos. En réponse, l'hôpital a introduit une nouvelle table roulante pour la nourriture, a redessiné les chemises de nuit, acheté de nouveaux matelas, et mené une enquête sur les vidéos préférées. Les enfants trouvent que, grâce à leur participation active et à la considération apportée à leurs critiques, ils sont maintenant plus à l'aise pour parler aux infirmières et au personnel, et ils se sentent mieux à l'hôpital. Le facteur décisif fut l'attitude des infirmières qui lancèrent le projet, respectèrent les opinions et les expériences des enfants, et reconnurent leur capacité de contribuer à faire de l'hôpital un lieu plus agréable.

3.3 Dans d'autres institutions

Les décisions intéressant la vie des enfants sont prises dans le cadre de nombreuses institutions et par de nombreux professionnels différents. Beaucoup d'enfants sont appelés à connaître les tribunaux, les hôpitaux, les établissements de garde, scolaires et pénitentiaires, où les juges, les agents de police, les magistrats, les médecins, les infirmières, les psychiatres, les aides maternelles, les agents des services sociaux, les éducateurs et les administrateurs peuvent tous exercer un pouvoir sur eux. Trop souvent ce pouvoir est exercé sans tenir compte comme il se doit des capacités de l'enfant. On a tendance à sous-estimer les capacités de l'enfant et, ce faisant, ni on ne respecte les droits de l'enfant ni on ne tire profit du savoir et des points de vue que peuvent apporter les enfants.

Il est nécessaire de faire preuve de plus de considération et de respect pour les capacités évolutives de l'enfant, par exemple, en ce qui concerne :

- Le témoignage devant un tribunal
- La participation aux décisions établies par les tribunaux, intéressant la vie quotidienne des enfants, par exemple les décisions concernant la garde et les visites en cas de divorce des parents, ou les décisions concernant l'adoption ou le placement nourricier.
- Le consentement au traitement médical
- La garantie de la confidentialité en matière de protection de l'enfant et de contextes médicaux
- Le développement de politiques et de processus de protection de l'enfant
- La participation à tous les domaines administratifs qui concernent la vie quotidienne des enfants
- La participation aux politiques, pratiques et décisions concernant leur vie quotidienne dans des institutions d'accueil

Dans tous ces domaines, il faut réfléchir davantage aux moyens d'aider les enfants, à travers l'encouragement des adultes et l'accès à l'information, à participer aux décisions les concernant.

Les actions pour promouvoir le respect des capacités évolutives des enfants, dans le cadre d'une réforme des institutions, pourraient comprendre notamment :

- Créer des cadres juridiques uniformes et appropriés de protection contre les préjudices, qui distinguent entre la nécessité de normes de protection universelles et les droits de participation, conformes aux capacités évolutives, développés sur la base des principes délimités ci-dessus.
- Développer et diffuser les principes, les instruments et les codes des pratiques d'évaluation et de respect des compétences de l'enfant, basés sur les résultats de la recherche récente, permettant à l'enfant de participer aux principales décisions concernant son existence.
- Fournir aux enfants les informations appropriées afin qu'ils puissent faire des choix en connaissance de cause dans les domaines de décision individuelle, comme dans ceux d'intérêt plus général..

- Former des spécialistes en ce qui concerne la Convention relative aux droits de l'enfant, et le droit des enfants au respect, afin de développer ultérieurement les capacités évolutives de l'enfant ainsi que l'équilibre entre le droit à la protection et le droit à la participation décisionnelle.
- Consulter les enfants de tous âges de façon à déterminer les obstacles au respect de leurs capacités évolutives, de s'appuyer sur leurs expériences pour favoriser un plus grand respect de l'action des enfants, et pour formuler la nature des protections juridiques nécessaires.
- Effectuer des recherches auprès des enfants de façon à ce que leurs expériences, leurs opinions et leurs niveaux de compétence et d'action puissent contribuer à la mise en place de politiques pertinentes.
- Associer les enfants au développement, à l'application, au suivi et à l'évaluation des politiques, des stratégies et des programmes dans tous les secteurs de protection.
- Développer des modèles permettant aux enfants de prendre activement part à leur propre protection, de façon à renforcer leur résilience, leur estime de soi, leur efficacité et leur confiance en eux.
- Reconnaître le rôle potentiel des enfants dans leur propre protection ainsi que dans celle des autres enfants.

3.4 Dans le cadre des processus locaux et nationaux

Beaucoup de pays occidentaux s'inquiètent de ce que les jeunes s'intéressent peu à la démocratie, mais parallèlement ne reconnaissent pas les bénéfices potentiels de donner aux jeunes le droit d'exprimer officiellement leurs opinions politiques. Actuellement, en Bosnie-Herzégovine, au Brésil, en Croatie, à Cuba, au Nicaragua, aux Philippines, en Serbie, au Montenegro et en Slovaquie, la majorité électorale est établie à 16 ans ; en Iran, à 15 ans, et dans un Land allemand, les enfants de 16 et 17 ans peuvent participer aux élections municipales.²⁸² Dans le reste du monde, les enfants de moins de 18 ans n'ont pas le droit de voter. Pourtant, on attend des enfants qu'ils assument d'importantes responsabilités : certains travaillent et paient des impôts, d'autres sont dans l'armée, mariés, ont des enfants à charge, ou d'autres membres de leur famille, ou font des études.

Les faits suggèrent que les enfants et les jeunes veulent plus de possibilités de participation. Une série de consultations effectuées auprès des enfants, au Royaume-Uni, révèlent un intérêt considérable, chez les jeunes, à plus de possibilités de participation politique.²⁸³ Lors d'une enquête auprès d'enfants appartenant à des Etats membres de l'Union européenne, les enfants ont fortement exprimé leur volonté d'une reconnaissance politique majeure.²⁸⁴ Dans le cadre d'une recherche menée en 1997 en Autriche, on a demandé à 800 enfants de 13 à 17 ans s'ils désiraient avoir davantage accès à l'in-

formation et à la participation politique. 93% ont répondu qu'ils souhaitaient être informés des nouveaux projets de leur municipalité, et 65% souhaitaient des heures de consultation réservées aux jeunes dans les bureaux politiques.²⁸⁵ Un seuil de majorité électorale moins élevé – par exemple 16 ans – augmenterait le respect et l'intérêt pour les opinions et les problèmes des jeunes et leur reconnaîtrait des droits politiques correspondant aux nombreuses responsabilités qu'ils doivent assumer.

Outre la représentation formelle, il faut s'employer à encourager un plus grand respect des capacités des enfants de tous âges de sorte qu'ils puissent exprimer leurs opinions sur les politiques et les services qui influencent leur vie, tant au niveau local que national. Malgré quelques progrès dans la mise en place de mécanismes consultatifs par les administrations locales et nationales dans plusieurs pays, les enfants continuent à être perçus, selon le cas, comme bénéficiaires, personnes à charge, victimes, délinquants, auteurs de troubles, ou marginaux. Il est rare qu'on leur reconnaisse le rang de participants actifs et compétents à la scène publique. Pourtant les enfants ont une précieuse contribution à apporter. Il est de l'intérêt des enfants et des gouvernements de promouvoir une culture qui respecte davantage les enfants et leur contribution potentielle.

La participation est un élément fondamental de promotion des capacités, de l'estime de soi et de l'assurance des enfants. Toutes les instances administratives ont également l'obligation de fournir les ressources nécessaires pour garantir les autres composantes essentielles du bien-être et du développement optimal des enfants : un logement et un niveau de vie décent, des possibilités de jeu et d'éducation, des services de santé, et des mesures de protection contre l'exploitation et la violence.

Les actions, dans le cadre des gouvernements, de promotion du respect des capacités évolutives des enfants pourraient comprendre notamment :

- L'engagement des gouvernements, en matière de législation, de politiques et de services, de respecter les enfants comme sujets actifs, et non comme bénéficiaires passifs, ainsi que la reconnaissance de ce que les expériences et les opinions des enfants constituent une contribution valable et pertinente aux processus administratifs.
- Le développement de politiques qui tiennent compte de l'égalité des droits des enfants afin de les réaliser au maximum, et reconnaissent la nécessité d'initiatives visant à atteindre cet objectif pour les enfants marginalisés et défavorisés, notamment les filles, les enfants en établissements, les enfants handicapés, les enfants pauvres, et les enfants des communautés indigènes et minoritaires.
- La révision de la majorité électorale, en considération du droit des jeunes de moins de 18 ans de prendre part aux processus politiques formels.
- La mise en place de structures institutionnelles par l'intermédiaire desquelles les enfants seraient

consultés pour toute législation ou politique ayant des répercussions sur leur vie. Ce processus doit introduire des mécanismes appropriés aux différentes capacités des enfants et associer tous les enfants sans distinction d'âge ou d'aptitudes.

- La maximalisation des ressources disponibles visant le développement optimal des enfants grâce à l'engagement des gouvernements d'appliquer l'article 4 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Références

- 272 Lansdown, G., *Taking Part: Children's participation in decision-making*, Institute of Public Policy Research, Londres, 1995.
- 273 Dalhberg, G., *Empathy and control: On parent-child relations in the context of modern childhood*, présenté au Symposium of Modern Childhood: On Everyday Life and socialisation of Young Children in Modern Welfare States, Minneapolis, 1991.
- 274 UNICEF, *Wheels of Change: Children and young people's participation in South Asia*, UNICEF, Katmandou, 2004.
- 275 Recherche citée dans *Taking Part: Children's participation in decision-making*, Lansdown, G., Institute of Public Policy Research, Londres, 1995.
- 276 Alderson, P., *Changing Our Behaviour: Promoting positive behaviour by the staff and pupils of Highfield Junior School*, Highfield Junior School/Institute of Education, Londres, 1997.
- 277 Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n° 1*, article 29(1), *Les but de l'éducation*, CRC/GC/2001/1, Nations Unies, Genève, 2001.
- 278 Cunningham, I., *An independent inquiry into Summerhill School*, The Centre for Self-Managed Learning, Brighton, 2000.
- 279 Voir prospectus de la Summerhill School, www.s-hill.demon.co.uk.
- 280 Davies, L. et G. Kirkpatrick, *The Euridem Project: A review of pupil democracy in Europe*, Children's Rights Alliance for England, Londres, 2000.
- 281 Willow, C., *Hear! Hear! Promoting children and young people's democratic participation in local government*, Local Government Information Unit, Londres, 1997.
- 282 Children's Rights Alliance for England, *The REAL Democratic Deficit*, Children's Rights Alliance for England, Londres, 2000.
- 283 Trois enquêtes ont été menées au Royaume-Uni auprès de presque 1000 enfants: *RESPECT*, article 12, Londres, 2000; *It's not fair: Young people's reflections on children's rights*, Children's Society, Londres, 2000; et *We have rights Okay: Children's views of the UN Convention on the Rights of the Child*, Save the Children RU, Leeds, 1999.
- 284 Lansdown, G., *Challenging discrimination against children in the EU: A policy proposal by Euronet*, Euronet, Bruxelles, 2000.
- 285 Riepl et Riegler, *Jugendliche reden mit*, Kommunale Beratungsstelle für Kinder und Jugendinitiativen, Graz, rapport non publié, 1997.

ISBN : 88-89129-17-4

Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF

Piazza SS. Annunziata 12

50122 Florence, Italie

Tel: (+39) 055 20 330

Fax: (+39) 055 2033 220

E-mail (informations générales) : florence@unicef.org

E-mail (commandes de publications) : florenceorders@unicef.org

Site Internet : www.unicef.org/irc and www.unicef-irc.org