

Au-delà des slogans, penser la participation des enfants au quotidien

Par Michelle Fracheboud, conseillère pédagogique, et Quentin Nussbaumer, co-rédacteur, *Revue [petite] enfance*, maîtrises en philosophie et en sciences sociales

«Participation» : voici un terme qu'on entend à toutes les sauces depuis quelques années, dans les entreprises, comme dans la vie des quartiers autour de projets urbanistiques, en passant par les aînés en EMS, les malades à l'hôpital, comme les adolescentes et les enfants. Il s'agit d'un terme générique qui recouvre de multiples pratiques, et dont les visées peuvent naviguer entre une volonté de promouvoir l'émancipation et celle de maintenir les rapports de domination en les dissimulant sous des atours plus convenables¹. Il nous a donc paru important d'aller voir d'un peu plus près.

Concernant les jeunes et les enfants, rappelons si besoin est que c'est la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) qui

a ancré ce terme dans le paysage². En effet, la CIDE aborde le droit de participer dans plusieurs de ses articles. C'est d'ailleurs peut-être cette influence qui explique que, quand on entend parler de participation, le plus souvent c'est à propos de dispositifs permettant aux enfants d'être informés et entendus, dans les procédures judiciaires les concernant, dans les assemblées (conseils des jeunes, conseil de classe à l'école, etc.) ou encore dans la réalisation de projets, plus ou moins démarrés et menés en collaboration avec les adultes. Il s'agit certes d'une avancée, tant «les sphères du politique, du judiciaire et de l'administratif ont largement été définies comme des espaces d'adultes (majeurs), voire d'hommes blancs» (Brougère, ▲

1-Sur les ambiguïtés de la participation, voir par exemple: Mehaudent, Louise (2017), «La participation dans les organisations: entre outil d'émancipation et instrument de domination», consultable sur: https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=567:participation-dans-les-organisations-entre-outil-d-émancipation-et-instrument-de-domination&catid=9&Itemid=103

2-Notamment dans les articles 12 et 13, concernant le droit d'être entendu et de s'exprimer dans tous les sujets qui le concerne ou l'intéresse, dans l'article 15 sur le droit de se réunir avec d'autres et l'article 31 qui reconnaît le droit des enfants à participer à des activités culturelles ou artistiques.

▲ 2020, p. 15). Cette manière de considérer la participation a pourtant ses limites. Par exemple avec les plus petits qui ne peuvent s'exprimer encore avec des mots ou construire un avis argumenté : un précédent article de cette revue s'était attaché à mettre en évidence ce que faire voter des enfants de 3 ans pouvait avoir de manipulateur et de méconnaissance crasse du développement de l'enfant³. Faut-il alors considérer que la capacité de participation apparaît à un certain stade de développement ? Ou y a-t-il d'autres formes de participation qui préexistent chez les plus jeunes ? Par ailleurs, les formes de participation telles que les conseils d'élèves ou les conseils des jeunes sont calquées sur le modèle de fonctionnement des sociétés occidentales modernes, en particulier leurs institutions politiques et juridiques qui mettent en valeur l'autonomie de l'individu, considéré comme libre et détenteur de droits (Brougère, 2020, p. 16). Hart (2008, p. 27) relève qu'il existe des manières de faire société plus collectives, et que l'on peut imaginer un concept de participation vécu sur le mode de l'appartenance, où les jeunes humains sont considérés dès leur plus jeune âge comme des membres effectifs et impliqués d'une communauté qui, ensemble, porte le souci du *care* et

de l'entretien du monde commun. Ajoutons que la participation ne peut pas se transposer aux enfants simplement par décalque de ce qu'elle est chez les adultes. L'enfant n'est ni un·e adulte en miniature, ni un être en tous points différent, dont il faut attendre la mue pour pouvoir lui offrir une place comme participant·e de plein droit dans la société ! Il est acteur, à sa manière propre, de cet apprentissage et celui-ci va dépendre aussi du contexte et de l'espace dans lequel il évolue.

En prenant appui sur ces considérations, nous voulons exposer ici une série de ce que nous appellerons des *fondamentaux* de la participation, sortes de conditions-cadres *sine qua non*, qui doivent être travaillées, pensées au sein des pratiques éducatives, sans quoi la proclamation de la participation se réduit à un slogan stérile ou, ce qui n'est guère plus enthousiasmant, à un simulacre dont l'utilité réside surtout dans une fonction de gouvernance : les enfants pris dans des dispositifs de pouvoir et réalisant, sagement et dans l'ordre, toutes les étapes du curriculum éducatif posé par les adultes. Au fur et à mesure de l'écriture de ce texte, nous avons échangé sur des situations concrètes vécues dans nos pratiques professionnelles, ▲

3-Fracheboud, Michelle (2022), « Des enfants votent et autres petites récupérations néolibérales », *Revue [petite] enfance* N° 138, pp. 42-49.



PYRAMIDE ÉCOLOGIQUE DES VERTÉBRÉS DE LA TOUNDRA



Les tueries – Collectif CrrC

▲ qui résonnaient avec le contenu de cet article. Nous avons choisi d'en garder quelques-unes sous forme de vignettes, qui viennent ponctuer notre propos.

1. La structure même du monde est hautement déterminante

Cela semble une évidence, mais il faut tout de même le rappeler : l'espace dans lequel évoluent les enfants a une influence sur leur vécu et notamment sur leur participation. Par exemple, le nombre de mètres carrés qui leur sont concédés dans les lieux d'accueil de la petite enfance, combiné avec l'aménagement des lieux, va conditionner la possibilité même pour les enfants d'habiter ces environnements de vie, d'y prendre part. Avec trois mètres carrés par enfant, les normes vaudoises en termes de surface sont, à cet égard, à la limite de l'indécence. Surtout qu'elles sont le plus souvent appliquées non comme des *minima* mais au pied de la lettre. Il est facile de comprendre que, lorsqu'un groupe de quatorze « trotteurs »⁴ doit vivre dans une seule pièce de quarante-deux mètres carrés, repas et sieste compris, sans possibilité d'utiliser même un espace alternatif comme un couloir, ou un vestiaire, cela va engendrer la nécessité pour les adultes de contenir les enfants assis

en collectif durant le temps nécessaire pour nettoyer les restes du repas, puis déplacer les tables pour installer les matelas de sieste. Ils seront donc soumis aux injonctions des éducateurs ou des éducatrices sans grande possibilité d'être acteurs ou actrices.

Ajoutons que, pour s'engager dans la participation, les enfants doivent pouvoir disposer d'un espace suffisant pour entrer en interaction avec les autres sans se sentir envahis par leur présence. En l'absence de ce minimum vital, les comportements de retrait ou d'agressivité vont se multiplier. Les professionnel·le·s ont bien sûr un rôle à jouer, par un travail sur l'aménagement des espaces et l'organisation, mais lorsque les conditions physiques, *architecturales* de base ne sont pas présentes, cela reste de l'ordre du sparadrap.

Par ailleurs, la participation des enfants aux pratiques quotidiennes implique d'avoir accès aux différents espaces physiques et sociaux qui composent le monde. Or, l'hyperspécialisation des tâches et des sphères d'activités dans notre société implique que nombre de lieux sont tout bonnement interdits aux enfants. Prenons un exemple ordinaire, celui de la buanderie : le tout-petit, dans la buanderie, va d'abord s'intéresser aux pincettes,

pour autant qu'on lui en laisse l'usage, il va explorer l'objet, sa texture, ses propriétés. Néanmoins, en périphérie, l'activité de l'adulte ne lui échappe pas. En grandissant, il va vouloir mettre lui-même le produit de lessive dans la machine, aider à suspendre le linge ou à ôter les pincettes, ce qui va lui permettre de poursuivre ses propres préoccupations en constituant des collections, les classant par couleur ou par forme, ou encore en les rassemblant. Interdire l'accès de la buanderie à l'enfant, c'est soustraire du monde de l'enfant l'omniprésence dans la vie humaine des tâches de *care*, ici celle, essentielle, de laver ses vêtements ou ceux d'autrui. Comme l'indiquent Rogoff *et al.* (2007, p. 113), «lorsque les enfants sont admis à une grande diversité d'espaces, ils peuvent observer et écouter les activités qui s'y déroulent en tant que *participants périphériques légitimes*». Sur la base de ces premiers apprentissages, ils peuvent s'insérer progressivement dans la réalisation des tâches elles-mêmes⁵. C'est d'ailleurs par ce mode participatif fondamental que les enfants apprennent à parler : «L'apprentissage de la langue maternelle survient le plus

fréquemment de l'observation et des efforts de participation aux conversations, avec l'objectif d'obtenir des choses en les nommant» (*ibid.*, p. 114).

Les enfants de notre société sont élevés dans un monde puissamment institutionnalisé, cantonnés dans des espaces spécifiques dédiés à des activités spécifiques (crèches, écoles, places de jeu). Des lieux entourés de hautes barrières, fermés de plus en plus souvent par un *digicode*. Les adultes perdent l'habitude de voir circuler les enfants parmi eux et ceux-ci deviennent dérangeants. Des pancartes interdisent aux enfants de jouer dans la cour, et dans la rue, des éducatrices ou des éducateurs font face à des remarques désobligeantes d'adultes qui trouvent que le joyeux brouhaha des enfants sous leur fenêtre dérange. Promouvoir la participation nécessite de préserver une certaine porosité entre les mondes, de faire des institutions de la petite enfance des mondes ouverts sur le quartier, et comme nous allons le poser ensuite, de concevoir les enfants comme membres à part entière de la société, jusque dans leur présence dans la ville. ▲

5-Rogoff *et al.* (2007) nomment «participation délibérée aux communautés» cette modalité de l'inclusion et de l'apprentissage, où les enfants ont un accès large aux sphères d'activités ordinaires. La généralisation de l'école au milieu du siècle a drastiquement coupé les enfants de ce mode de participation sociale et instauré une logique préparatoire : les enfants se préparent, en qualité d'élèves, à rejoindre le marché du travail (cf. Mayall, 2007, p. 90).

▲ Autour des enfants, des tâches et des personnes invisibilisées

La majorité des crèches externalisent la préparation des repas, qui sont livrés depuis une cuisine extérieure, voire le travail ménager qui se fait alors le soir lorsque plus personne n'est dans le lieu. Ayant eu la chance de travailler dans une institution avec une cuisine sur place et une équipe de personnel de maison qui entretenait les locaux durant les heures d'accueil des enfants, j'ai pu mesurer la richesse, en termes de participation, que pouvait offrir cette présence simultanée pour les enfants. Donner un coup de main pour nettoyer les tables après le repas, aider à installer les matelas pour la sieste, bénéficier d'un petit temps seul avec l'employé·e de maison pour l'aider à passer la poussière, accompagner l'éducatrice à la cuisine pour aller chercher des fruits ou transmettre des informations et observer ce qu'il s'y passe ou encore, tout simplement, se rendre compte que la préparation du repas, comme l'entretien des locaux, ne se déroulent pas «comme par magie», mais que la remise en état du monde est aussi une tâche humaine, nécessaire et à laquelle ils peuvent participer à leur échelle et y prendre du plaisir. L'externalisation de ces différentes tâches est pensée en termes de maîtrise des coûts et d'efficacité, sans jamais prendre en compte ce que cela implique pour les enfants

(comme d'ailleurs non plus pour le personnel dévolu à ces activités).

2. La conception de l'enfant comme membre de la société et de ses institutions est déterminante

Le fait de valoriser dans les discours (politiques, institutionnels, médiatiques) la participation des enfants, doit nécessairement s'accompagner dans les pratiques et au quotidien, de la *conviction profonde* que les enfants font partie intégrante du monde social, qu'ils sont *membres* de la société. La tendance demeure tenace aujourd'hui à se représenter les enfants à la fois comme des êtres incomplets, fragiles, incompetents, voire nuisibles, et en même temps comme des êtres détenteurs de droits et comme des personnes à part entière. Cette double représentation conduit les adultes à exclure les enfants de la plupart des sphères d'activités humaines, tout en élaborant des dispositifs axés sur le modèle de la démocratie participative et qui, comme mentionné en introduction, manquent souvent complètement leur cible.

Bien entendu, l'inclusion des enfants comme membres de la société ne concerne pas uniquement les environnements institutionnels (famille, crèche, école...) ou les dispositifs spécialement consacrés aux enfants au sein de la ville (parcs publics par exemple): cette inclu-

sion englobe la totalité de la vie sociale des enfants, les interactions ordinaires avec d'autres humains, l'intégration pleine dans l'espace public qui doit, effectivement, être un espace *public*, et non réservé aux personnes policées que prétendent être les adultes⁶. Les adultes, à cet égard, ont des responsabilités évidentes et qui pourtant ne coulent toujours pas de source :

- Celle notamment de défendre et d'assurer dans les faits le droit des enfants à prendre part à la vie qui se joue dans les espaces publics, droit qui, dans notre société, est en passe d'être remplacé par celui de ne pas être importuné par des enfants⁷.
- Celle, aussi, de considérer les enfants comme de véritables partenaires d'interaction lors des multiples rencontres qui jalonnent le quotidien des êtres humains dans nos contextes fortement urbanisés⁸. Il y a

là une véritable éthique de l'interaction à élaborer: on traite encore les enfants comme des «non-personnes» (Goffman, 2013, p. 74), à savoir des éléments constitutifs de la société, certes, mais maintenus en marge jusque dans l'ordre de l'interaction, au point qu'on ne se sent même pas obligé de les saluer ou même de valider leur présence par un regard dans leur direction, de leur prêter *attention*.

Ce thème de l'attention et du soutien à la vie, c'est l'axe central des éthiques du *care*, et nous pensons que les adultes comme les enfants ont à développer un rapport au monde qui aille dans ce sens: inclure des enfants comme membres de la société implique ainsi un véritable travail éducatif: on les amène à prendre leur part, à leur niveau, aux activités de *care* qui consistent à soutenir la vie ▲

6-Un rapport de Michele Poretti, *Enfances urbaines et politiques publiques* (2016), présente une recherche participative réalisée avec une centaine d'enfants de 8-10 ans de la ville de Sion, en Suisse, et s'intéresse à la manière dont les enfants vivent le rapport à leur propre ville et comment ce rapport peut soigner ou, au contraire, entraver le sentiment d'appartenance à la société.

7-Voir Qvortrup (2005) sur la prolifération contemporaine d'espaces *interdits* aux enfants («*child-free zones*»), symptômes du néolibéralisme: les enfants ne sont plus vus comme des membres dont tout le monde est responsable mais comme la responsabilité exclusive des parents, ces adultes qui ont *décidé* de les mettre au monde (et auraient pu décider, tout aussi bien, de ne *pas* faire d'enfants...).

8-Nous parlons ici de la vie sociale au sens large. Pour une analyse fine de la manière dont les EDE peuvent soutenir la participation des enfants aux situations d'interaction qui ont lieu dans les institutions de la petite enfance, voir l'article de Zogmal et Garcia dans le présent numéro.

▲ telle qu'elle se manifeste tout autour de soi. Le *care*, c'est « tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre monde de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie » (Tronto, 1993, p. 143).

La participation des enfants ne s'effectue jamais dans un vide politique et idéologique, et les adultes ont un rôle primordial à jouer dans la perpétuation de valeurs politiques et morales fortement menacées, notamment celle de l'attention à l'autre. Les éthiques du *care* offrent des ressources autrement plus viables sur le plan éducatif (et globalement, humain) que des *trends* aberrants comme « l'éducation positive »⁹ ou certains dispositifs clés en main d'encouragement précoce¹⁰, boîtes à outils impeccables du point de vue *marketing*, qui vendent du *management* d'êtres humains sous la guise du respect absolu de la personne¹¹.

Des petits garçons qui s'emparent du parc, une petite fille qui arrache des pétales, et des adultes qui parlent avec les enfants

Dans un parc public à Lutry, quand ma fille avait 3 ans, ma compagne et moi avons été frappés d'observer un petit groupe de garçons de 8-10 ans qui s'était complètement accaparé la structure de jeu (un grand bateau) et courait, hurlait, faisait peur aux plus petits, au point qu'aucun enfant n'osait plus s'aventurer dans la structure. A plusieurs reprises, nous sommes intervenus, enjoignant aux garçons de *faire attention* aux plus petits. Rien n'y faisait, ils reprenaient leur jeu et on aurait vraiment dit qu'il n'existait personne à part eux. Ces garçons, à ce moment, ne prêtaient aucunement attention à la vie, aux vulnérabilités qui composaient leur propre environnement. L'exemple est banal, il dit une société structurée de manière fortement compétitiviste, où le soin à autrui est menacé par l'affirmation pleine et brute d'égo souverains...

L'attention à l'autre se tisse, se construit, on peut accompagner ▲

9-Pour une analyse des nouvelles tendances « positives » nées de l'entrée en force à la fin des années 90 d'une pseudo-science, la « psychologie positive », cf. Illouz, Eva. et Cabanas, Edgar (2018), *Happycratie: comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*, Paris, Editions Premier Parallèle.

10-Cf. PEP et *Revue [petite] enfance* (2022), *Plus vite, plus tôt, plus fort. L'égalité des chances passe-t-elle par un encouragement précoce ?*

11-Pour un survol éclairant et concis des éthiques du *care*, cf. Brugère, Fabienne (2017), *Que sais-je ? L'éthique du care*, Paris, PUF.



Sans masque – Collectif CrrC

▲ les enfants, par l'élaboration d'une *attention partagée*, vers une compétence de membre qui *implique* des responsabilités vis-à-vis d'autrui, et vis-à-vis de la vie en général: lorsque ma fille (5 ans à présent), en promenade, arrache des pétales à des fleurs, qu'elle se fait une joie de rassembler et de contempler les bouts de pétales jaune or des pissenlits, j'essaie de parler avec elle, de tisser avec elle une compétence de *care*: d'abord très maladroitement, j'essaie de la dissuader d'arracher des fleurs ou des pétales, mais je constate que la réflexion est vite complexe: Papa, pourquoi je peux cueillir ces fleurs-là (les petites pâquerettes qui poussent de manière sauvage), mais pas celles-ci (les jonquilles dans un pâté d'immeubles)? Et pourquoi tu dis que je peux des fois ramasser des pâquerettes, mais pas quand elles sont dans le jardin des voisins? Et pourquoi tu tues les moustiques la nuit alors que tu dis que tuer c'est mal? etc.... Sans compter le jour, que j'attends avec une impatience mêlée d'appréhension, où Chloé reviendra sur le contenu de nos assiettes...

Le travail réflexif qu'on peut opérer en discutant avec un enfant de ce qu'est la vie, du respect et du droit à la vie, de la propriété privée, de tout en fait, constitue pour moi un des plus importants éléments de ce que prendre part à la société veut

dire: c'est un prendre part qui nous inclut toutes et tous, sans limite d'âge.

3. La conception de l'enfant comme un individu détenteur de droits est déterminante

La participation devrait viser à constituer l'enfant comme sujet, détenteur de droits et pas seulement comme subordonné à sa famille dans l'attente de sa majorité qui lui permettra alors d'entrer dans le monde « actif », ni d'ailleurs comme un élément de la société, un simple rouage condamné à occuper la place qui lui a été prédestinée dès la naissance dans l'espace social. Au contraire, l'enfant est déjà un individu, membre de groupes sociaux, au sein desquels il collabore à soutenir les liens et à construire un monde commun. Les enfants ont « un engagement actif et interactif avec le monde social qui les entoure » (Mayall, 2007, p. 91). Leur participation ne devrait donc pas prendre la forme d'exercices plus ou moins fictifs et bien encadrés, comme faire voter les enfants des crèches pour décider s'ils préfèrent des pizzas ou des épinards, ou encore pour les plus grand·e·s, les conseils des élèves dans les écoles. Les enfants ne sont d'ailleurs pas dupes, comme l'une de nous l'a constaté lorsque sa fille a assumé la tâche de déléguée de classe et rapidement constaté

qu'aucun des projets proposés par les élèves n'était accepté au final, mis à part quelques futilités. Elle a appris à débattre et à voter, sans doute, mais a rapidement constaté que « c'était pour beurre » et renoncé à poursuivre son engagement (en somme, elle a appris à ne pas participer!). A notre avis, l'enfant participe au monde, ici et maintenant, dès son premier cri. Cette modalité de participation ne s'enseigne pas, mais se joue dans la rencontre entre l'engagement de l'enfant, son envie d'être actif, de prendre part et « ce qu'offre la situation en matière de possibilités ou modalités de participation » (Brougère, *op. cit.*, p. 17). Il s'agit, pour les professionnel·les d'accepter de ne pas prendre toute la place, pour laisser une possibilité à l'enfant d'être acteur (sans l'y obliger non plus). Cela se joue dans différents espaces: le jeu bien sûr, mais aussi les petites tâches de la vie quotidienne, celles qui permettent de rendre le monde accueillant pour tous, de le réparer, d'en prendre soin, comme dans la capacité à rester ouvert aux idées des enfants, à les *prendre en compte* plutôt qu'à les *prendre en charge*¹². Nous aimerions aller plus loin et

ajouter que la participation doit rester une invite, une ouverture et non l'attente que l'enfant se conforme à ce qui est attendu de lui, soit la « bonne » manière de participer telle que définie par les adultes. Ou encore celle qui fera de lui un individu capable de devenir un individu efficace de la société néolibérale: autonome, capable de collaborer avec les autres sans faire de vagues. Il ne s'agit pas de mettre « l'enfant au centre » comme on l'entend souvent, mais plutôt de lui offrir une place dans le cercle formé par les autres membres du groupe, enfants et adultes.

Nous voudrions ajouter encore un point qui peut sembler assez éloigné des droits des enfants¹³, à savoir le droit de s'affilier à d'autres enfants et participer à des cultures de pairs, des cultures enfantines. Les enfants manifestent un désir puissant de *faire des choses* les uns avec les autres. Ce désir de participer (que Corsaro nomme le « partage communal » (*communal sharing*)) amène les enfants à créer et à partager une culture de pairs, une culture propre (Corsaro, 2020, p. 6). Les adultes qui ont tendance à estimer que les enfants qui ▲

12-Voir à ce propos Kartz, Saül (2011), *Pourquoi le travail social? : définition, figures, principes*, Dunod, Paris.

13-Et pourtant: « Les Etats parties reconnaissent les droits de l'enfant à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique » (CIDE, art. 15.1). L'UNICEF classe cet article sous la catégorie des « droits politiques »; nous affirmons que la liberté d'association doit être comprise de manière plus large (<https://www.unicef.fr/article/comprendre-la-convention-relative-aux-droits-de-lenfant>).

▲ jouent ensemble, qui évoluent les uns au contact des autres, ne font rien de spécial à part passer le temps, s'amuser, manquent une partie du tableau: en développant une culture de pairs, les enfants ouvrent leur propre horizon, partagent et expérimentent au sein de *settings* sociaux généralement plus «sécures» (dans le sens où les rapports de pouvoir y sont moins asymétriques que dans les relations adultes-enfants), et selon Corsaro, ils gagnent de manière drastique en estime de soi et en puissance d'agir, au point que les enfants qui développent des affiliations avec d'autres enfants reconfigurent dans une certaine mesure les cartes sociales: une fois qu'ils réalisent qu'ils ont la capacité de produire leur propre monde commun hors de la dépendance directe aux adultes, la relation asymétrique adulte-enfant ne pourra plus jamais dominer (Corsaro, 1992, p. 162).

Il convient juste de pondérer un peu le propos de Corsaro: les enfants ne constituent pas un groupe «rousseauiste», homogène et pur jusqu'à ce que le monde des adultes ne le pervertisse: il y a de la *violence* entre enfants, les variables de genre, de classe, de race, sont très tôt intégrées et reproduites dans l'espace social. Ce qui n'enlève rien à l'importance de soutenir les cultures enfantines, cela ajoute

simplement aux responsabilités qui incombent aux adultes, qui doivent penser ces questions selon un angle sociologique.

Le jeu des gobelets

J'ai travaillé dans un groupe d'enfants où le dessous des gobelets en plastique, tous identiques au demeurant, était marqué, pour une raison que j'ignore, de différents chiffres. Les enfants en ont fait un jeu: lorsqu'ils prenaient place à table, leur premier réflexe était de retourner le verre pour lire ce chiffre et annoncer à la cantonade: «Cinq! J'ai 5 ans!» Dans un autre groupe, les assiettes de la dinette étaient très souvent détournées de leur fonction culinaire pour en faire le volant de véhicules imaginaires, transformation symbolique que tous les enfants partageaient sans qu'il soit nécessaire de l'explicitier. Certains jeux se déploient dans le temps, comme ce groupe de petits écoliers, qui a investi un talus durant toute une année scolaire dans un jeu de «travaux» assez mystérieux pour les adultes (en partie parce que cela se déroulait dans un environnement de buissons, partiellement hors de vue des éducatrices et des éducateurs), mais où on pouvait repérer la répétition de mêmes routines encore et encore. À travers ces jeux d'allure anodine, les enfants partagent des significations

et construisent une culture commune, se transmettent aussi des savoirs, qui parfois circulent sur plusieurs générations d'enfants et structurent l'appartenance au groupe.

4. La gestion des rapports de pouvoir et le positionnement des adultes sont déterminants

La question des rapports de pouvoir est sensible, on n'aime pas forcément la mettre sur le tapis. Néanmoins, elle est là, imprégnant nos vies, incessamment : on ne doit pas trop vite perdre de vue en effet, bercé·e·s peut-être par la mise en avant répétée et rassurante des droits des enfants, le fait que notre société est foncièrement adultocentriste (voir Breviglieri, dans présent numéro), que les rapports de pouvoir qui structurent les relations adultes-enfants demeurent excessivement dissymétriques, et que, de fait, les enfants demeurent largement une population subordonnée aux agendas des politiques, des familles, bref des institutions gouvernées par les adultes.

Les effets des agendas différenciés des enfants et des adultes sont omniprésents : dans les structures d'accueil de l'enfance, *il faut* qu'à la fin de la journée, les enfants aient mangé, aient pu se reposer et aient bénéficié chacun·e de suffisamment d'attention. Il faut aussi que

les différentes tâches quotidiennes telles que nettoyer les tables ou changer les draps aient été effectuées et que, si possible, lorsque leurs parents viennent les chercher, ils retrouvent aussi les affaires personnelles de leur enfant. Comment faire pour que la balance entre ces tâches matérielles, mais indispensables néanmoins, et celles, plus impalpables, d'œuvrer à l'émancipation et à ouvrir des espaces de participation ne penche pas le plus souvent en faveur des premières ? Une collègue raconte souvent cette histoire qui nous semble emblématique : dans un groupe de petits écoliers, un enfant s'agite : il a remarqué qu'il vient de se mettre à neiger. Il a récupéré sur la table, déjà prête pour le goûter, un gobelet et il est habité par une mission : il doit absolument aller attraper un flocon de neige. Que va faire l'adulte face à cette « vitalité découvreuse » ? Va-t-il suivre l'idée de l'enfant, le laisser rapidement sortir, même sans veste, puis observer avec lui sa capture ? Va-t-il proposer à tous les enfants que l'idée enthousiasme d'aller rapidement se préparer, distribuer des gobelets et lancer une chasse collective ? Ou va-t-il se dire qu'on n'a pas le temps avant le goûter, et qu'après on verra, ou encore juste ignorer cette possibilité ? Il y a là la nécessité de développer la capacité de savoir saisir le bon moment et d'en faire une opportunité pour ▲

▲ les enfants. Ce « bon moment », les Grecs l'ont appelé *kairos* et lui ont donné la forme d'un petit dieu nu et ailé qu'il faut savoir attraper par sa touffe de cheveux lorsqu'il passe à proximité. Il est souvent représenté portant une balance, indiquant ainsi que c'est dans ce fugace instant que tout bascule. Suivant les structures d'accueil, on découvrira des dispositifs hyperrigides où les enfants ont peu la possibilité d'intervenir, *versus* d'autres, où les adultes prennent plaisir à se laisser surprendre par les enfants. Cela nécessite un travail subtil pour équilibrer la prise en compte des mouvements, besoins, idées des uns et des autres avec la vie collective de l'institution.

Trois enfants fonctionnent sur trois plans, question de caca, sueurs froides de l'éducateur

Une petite scène du quotidien au foyer où je travaille : avec les trois enfants qui constituent mon groupe de ce jour, Alma (3 ans), Oriana (4.5 ans) et Romain (2 ans), après le repas de midi, nous nous rendons à la salle de bains/toilettes qui comprend deux cabines fermées (sans loquet), une table de change, un lavabo à hauteur d'enfants et tout le matériel de brossage de dents. Tandis que je prépare avec Romain la brosse à dents de ce dernier et qu'il commence à la mordiller, apparemment satisfait

du goût du dentifrice, Oriana s'exclame qu'elle a besoin de faire pipi et, aussi sec, Alma s'exclame qu'elle a besoin de faire caca. Les deux vont donc s'installer chacune dans un cabinet de toilettes, Oriana ne ferme pas (elle n'aime pas les portes fermées), Alma si, et les deux entreprennent de faire leurs besoins tout en discutant et chantant à travers la paroi qui les sépare. Je jette un œil sur le brossage de dents de Romain tout en m'inquiétant un peu de ce qu'il se passe du côté d'Alma : en effet, je n'ai jamais vu cette dernière faire caca autrement que dans une couche, et même si je veux soutenir sa volonté de se débrouiller seule, la porte fermée m'empêche de monitorer un minimum la situation, aussi je commence à lui parler : « Alma ? Tu as bientôt fini de faire caca ? » « Oui, oui ! »... Bon. Romain s'est emparé du tube de dentifrice et s'en ressert une deuxième tournée, je laisse faire le petit gastronome, mais replace le tube en hauteur afin d'éviter que l'intégralité ne finisse dans son ventre. Oriana et Alma discutent toujours, apparemment de très bonne humeur, pour Oriana, je n'ai aucun souci, je sais qu'elle fait tout toute seule (et bien plus encore, c'est à elle que s'adressent les éducateurs lorsqu'on ne retrouve plus un doudou, très souvent, elle l'a repéré et elle constitue ainsi une source d'informations précieuse),

par contre en entrouvrant la porte d'Alma, je vois qu'elle est debout en train de s'activer tandis que son rehausseur est à côté, à terre, avec un peu d'excréments dessus. Je m'agite alors, n'ayant pas trop envie que se répande partout la substance que l'on sait, et je somme Alma de sortir à présent et qu'on termine tout ça ensemble. Mais elle demeure stoïque, concentrée sur sa tâche en cours, et maintient la porte fermée malgré la pression de l'adulte (ambivalent, il est vrai) depuis l'autre côté de la cloison. Elle finit par sortir des toilettes après avoir actionné la chasse d'eau, l'air dégagé et serein, pantalon toujours baissé toutefois, m'annonce qu'elle a nettoyé les toilettes avec la brosse, et elle consent à ce que je termine de lui nettoyer les fesses sur la table de change tandis qu'elle lit un livre.

En retournant dans la cabine de toilettes, j'observe qu'à part la petite trace sur le rehausseur, tout se trouve dans un état absolument correct.

En réfléchissant plus tard à cette scène, je réalise à quel point j'ai été en tension quant à la posture à adopter vis-à-vis d'Alma : elle était extrêmement claire sur son envie de faire elle-même, seule, ce qui m'a aidé à lâcher prise et lui faire confiance. Néanmoins, je n'étais jamais totalement tranquille, du fait non seulement que cette situa-

tion, avec elle, était neuve pour moi et que, de plus, je n'avais pas accès à ce qu'il se passait dans la cabine de toilettes. C'est une de ces très fréquentes situations où, après coup, je me dis que c'était une bonne chose de *laisser faire* les enfants, ici en l'occurrence gérer seule l'évacuation de ses propres excréments, chose si légitime et qui néanmoins peut mettre l'adulte en difficulté : les excréments dans notre société sont toujours traités avec une grande pudeur, voire un dégoût marqué, et il peut être plus « sécurisant » pour un adulte de monitorer excessivement cette activité du quotidien que de laisser les enfants se l'approprier par l'expérience.

Je suis reconnaissant à Alma d'être aussi sûre d'elle dans ces instants, car je ne peux pas toujours en dire autant de moi.

Il s'agit aussi de ne pas se placer toujours en position de sachant·e, mais de s'intéresser honnêtement à l'expérience de l'enfant, à son point de vue et à son opinion. Ce n'est pas toujours si simple. Comme dit dans le point 2, combien d'adultes arrivent par exemple à dialoguer avec un jeune enfant, dans le vrai sens de ce terme, c'est-à-dire non pas pour lui faire faire ou lui enseigner quelque chose, mais en s'intéressant réellement à ce qu'il dit et en mettant l'accent sur le ▲

▲ partage, en mettant les mondes en commun ?

Soyons claires : il ne s'agit pas d'abolir toutes formes d'autorité et de donner aux enfants liberté pleine et entière, ce serait absurde, rien que si l'on prend acte de la dépendance fondamentale qui caractérise les enfants au seuil de leur existence. Offrir aux enfants un espace participatif ne signifie pas non plus les abandonner à eux-mêmes, et espérer qu'ils vont se réguler tout seuls et répondre aux attentes des adultes comme de bons petits soldats. Le risque est aussi de valoriser les plus « performants » (en tout cas dans le sens attendu par les adultes) et d'exclure ceux qui ont besoin de plus d'accompagnement, comme dans la vignette suivante.

Participer ou se gouverner tout seul ?

Dans une institution de la petite enfance, une équipe éducative ramène en colloque des difficultés rencontrées avec certains enfants. L'un d'eux, par exemple, avait du mal à se repérer dans le déroulement de la journée et à comprendre ce qui était attendu de lui. On pouvait le retrouver perdu dans une salle alors que tous les autres enfants étaient passés à table. Il avait une passion pour les lavabos et s'échappait du groupe pour aller

ouvrir les robinets et jouer avec l'eau, mouillant tant le sol que ses vêtements, etc. Un petit groupe de trois enfants s'accaparaient régulièrement par la force les meilleurs véhicules dans le jardin, déclenchaient des bagarres ou encore bravaient collectivement les consignes des adultes. Parmi les membres de l'équipe, une partie se questionne sur la présence même de ces enfants dans ce lieu : ils perturbent la vie collective, n'auraient-ils pas plutôt leur place dans le domaine spécialisé ? Une prise en charge thérapeutique ne serait-elle pas tout au moins nécessaire ? Face à une remarque qui met en évidence que certaines professionnelles passaient beaucoup de temps à discuter entre eux ou elles de sujets privés, et qu'il y avait peu d'anticipation ou de propositions pédagogiques pour accompagner ces enfants, ces personnes justifient leur manque d'implication auprès des enfants en indiquant que le projet pédagogique valorise la liberté et la confiance à accorder aux enfants.

Au-delà de cet exemple caricatural, il nous apparaît important d'affirmer combien les adultes ont le devoir de travailler sans relâche à la remise en question du monde tel qu'il est structuré, dans le but, mené individuellement comme collectivement, de transformer le

monde au mieux, le rendre plus habitable pour les enfants¹⁴.

Concluons

On en revient toujours à la même question : avant de s'embarquer derrière toute bannière pédagogique, aussi plaisante soit-elle, il s'agit de se questionner sur ce que l'on veut pour les enfants. S'agit-il de les faire participer au monde tel qu'il est et de la manière que nous jugeons appropriée pour eux ? ou de chercher, à notre petite échelle, au contact avec les enfants, comment transformer ce monde ? Autrement dit encore, si la participation est exigée des enfants, qui plus est, selon une forme qui ne correspond pas à leur état d'enfance et qui implique de leur imposer de se polier eux-mêmes, est-ce encore de la participation ou une technique de *management* et de normalisation des enfants qui ne dit pas son nom ? La participation commence parce

que l'on pose comme postulat que l'enfant est capable « de prendre part, d'être partie prenante et d'influencer ou de transformer son environnement, matériel et humain » (Garnier, p. 163). Elle gagnerait à être pensée, non pas à partir de l'expérience des adultes, mais « à hauteur d'enfant » selon le joli mot de Breviglieri (*op. cit.*, p. 99). Travailler, vivre avec des enfants, est-ce les diriger depuis notre hauteur d'adulte ou dialoguer avec eux, les observer, les écouter vraiment, interagir avec eux pour mieux comprendre leur manière propre de participer et de chercher comment la renforcer ? Il ne s'agit évidemment pas de proposer ici un mode d'emploi, vous l'aurez compris, mais plutôt d'ouvrir quelques pistes pour le travail au quotidien avec les enfants.

Michelle Fracheboud
et Quentin Nussbaumer

14-Rappelons que la Suisse a une sacrée marge de progression devant elle, elle fait quasi systématiquement office de mauvais élève sur le plan international, voir notamment le rapport de l'UNICEF de 2021 : *Where do rich countries stand on child care?*, téléchargeable à cette adresse : <https://www.unicef.org/press-releases/affordable-quality-childcare-inaccessible-many-worlds-wealthiest-countries-unicef>

Bibliographie

- Breviglieri, Marc (2014), «La vie publique de l'enfant», *Participations* N°9, pp. 97-123.
- Brogère, Gil (2020), «Participer c'est quoi au juste: quelques réflexions à partir de la participation des enfants», *Le Furet* N°99, pp. 15-17.
- Corsaro, William (1992), «Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures», *Social Psychology Quarterly*, N°55 (2), pp. 160-177.
- Corsaro, William (2020), «Big Ideas from little People: What Research with Children contributes to Social Psychology», *Social Psychology Quarterly*, N°83 (1), pp. 5-25.
- Garnier, Pascale (2015), «L'"agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "Childhood Studies"», *Education et sociétés* N°36, pp. 159-173.
- Goffman, Erwing (2013) [1963], *Comment se conduire dans les lieux publics: Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*, Economica, Paris.
- Hart, Roger (2008), «Stepping back from the Ladder: Reflections on a Model of Participatory Work with Children», in: Reid, Alan et al., *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*, Springer, New York.
- Lansdown, Gerison (2005), *The Evolving Capacities of the Child*, Innocenti Research Center, UNICEF.
- Mayall, Berry (2007), «Sociologies de l'enfance», in: Brogère, Gil et Vandembroeck, Michel (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 77-102.
- Qvortrup, Jens (2005), «Varieties of Childhood», in: Qvortrup, Jens (ed.), *Studies in modern Childhood: Society, Agency, Culture*, Palgrave Macmillan, London, pp. 1-20.
- Rogoff, Barbara, Moore, Leslie, et al. (2007), «Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes», in: Brogère, Gil et Vandembroeck, Michel (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 103-138.
- Tronto, Joan (2009), *Un monde vulnérable: pour une politique du care*, La Découverte, Paris.