

**L'enfant dans la Cité. Enjeux de
reconnaissance, enjeux de citoyenneté,
enjeux de travail social. Les « tweens »
(9-12 ans) à Lausanne et Bussigny**

Rapport de recherche à l'intention de la Ville de Lausanne

Dominique Malatesta, Dominique Golay

Mars 2009

L'enfant dans la Cité. Enjeux de reconnaissance, enjeux de citoyenneté, enjeux de travail social.

Les « tweens » (9-12 ans) à Lausanne et Bussigny

Dominique Malatesta, Dominique Golay

I.) Introduction	3
1.1 L'intérêt de la démarche pour l'Observatoire de la sécurité	3
1.2 Le contexte sociopolitique de l'ouverture de la participation citoyenne aux enfants.....	4
1.3 La définition d'une classe d'âge : les tweens	5
1.4 La socialisation, les sociabilités et la citoyenneté.....	6
1.5 Qu'est-ce qu'une assemblée d'enfants ?	8
II.) Analyse des résultats	10
2.1 La dialectique entre individu et collectif.....	11
2.2 Comment se constitue un collectif ?.....	13
2.3 La participation des enfants et le rôle des professionnel-le-s.....	16
2.4 La participation des enfants au débat public : une expression des dominants ?	19
III.) Conclusion	21
3.1 Retour sur l'hypothèse	21
3.2 Assemblées d'enfants et qualifications professionnelles.....	22
IV.) Références bibliographiques	25

I.) Introduction

Cette recherche porte sur la mise en œuvre d'*assemblées d'enfants* et s'appuie, notamment, sur une première étude de conseils d'enfants ouverts à Lausanne (2001-2005). Cette étude (Malatesta, Palazzo-Crettol, 2005) a concerné plus particulièrement la mise en place d'un conseil d'enfants dans un quartier populaire et multiculturel de l'ouest lausannois.

Le travail présenté ici s'inscrit aussi dans le contexte plus général d'une gouvernance urbaine valorisant la consultation et la participation de la population, selon les principes d'Agenda 21, à laquelle les enfants sont désormais conviés. En effet, la ville de Lausanne souhaite et - cherche à - développer la participation habitante et citoyenne dans toutes les classes d'âge, des plus jeunes aux plus vieux. Cet intérêt pour la participation rencontre le souci des professionnel-le-s du travail social pour qui la participation des usagers et usagères à l'action répond à une norme éthique et doit permettre de mieux répondre à leurs besoins spécifiques. C'est donc dans ce contexte spécifique que ce travail nous permet d'étudier la mise en place de conseils d'enfants par rapport à une classe d'âge, aux modalités de fonctionnement et à l'encadrement de tels lieux.

1.1 *L'intérêt de la démarche pour l'Observatoire de la sécurité*

Le rapport-préavis n°2005/87, dans lequel sont analysés les facteurs liés au sentiment de sécurité et d'insécurité à Lausanne, comprend une série de propositions dont une dimension préventive adressée aux enfants. Dans cette perspective, il y est souligné la possibilité qu'offrent les APEMS, comme espace d'accueil collectif semi-structuré, de favoriser le développement des habiletés sociales des enfants. Plus particulièrement, ce sont les activités de prévention primaire, en lien avec la mise à disposition d'un espace de parole et d'échange, qui retiennent ici l'attention dans la mesure où elles rejoignent la mise en œuvre d'*assemblées d'enfants* dans le cadre des APEMS. Il se trouve, en effet, que l'objectif de la recherche vise également à étudier le développement des compétences prosociales des 9-12 ans comme un des moyens susceptibles de faciliter le respect de soi, des autres et de l'environnement. Dans ce sens-là, cette étude s'inspire de programmes de recherche menés, notamment à Zürich, qui font le postulat que le développement de compétences prosociales chez les enfants et les jeunes permettent de prévenir les actes de violence en milieu scolaire (Eisner, Ribeaud, 2005).

Au vu des propositions du préavis (n°2005/87), il faudra insister sur la question de l'âge des enfants relativement à l'expérience de ces *assemblées*, ainsi que sur la question de la régulation d'un collectif en prenant justement en considération la socialisation et les sociabilités enfantines. Dans un premier temps, il est indispensable de présenter le contexte

sociopolitique dans lequel s'inscrivent et se développent les projets de participation des enfants et plus particulièrement les assemblées ou conseils d'enfants, que ce soit dans les APEMS ou encore dans les centres d'animation socioculturelle.

1.2 Le contexte sociopolitique de l'ouverture de la participation citoyenne aux enfants

Dans une société contemporaine qui se caractérise par une forte dimension multiculturelle et individualiste et face à la multiplication des désirs d'affirmation et de reconnaissance dans l'espace public, l'espace traditionnel et institutionnel de la pratique politique s'est trouvé confronté

- à des revendications multiples et variées,
- à différentes formes de détachement,
- à l'apparition de nouvelles appartenances (communautaires, culturelles, générationnelles, etc).

Autant de situations qui doivent être retenues quand on se penche sur la citoyenneté des enfants.

Les villes ont vu alors se déployer des formes de gouvernement plus horizontales et plus diversifiées. Sous-jacente à ces processus de gouvernance urbaine, on trouve la volonté d'intégrer un plus grand nombre d'acteurs dans les affaires de la cité, acteurs engagés y compris en dehors des instances traditionnelles du débat et de la décision politique. Toutefois, cette intégration du plus grand nombre dans la mise en œuvre de l'action publique n'a pas toujours pour raison d'être un idéal philosophique mais bien aussi une raison pratique, celle d'arriver, malgré la diversité et la multiplication des revendications, à mener à bien des projets initiés par les instances dirigeantes. Le développement de procédures de consultation et de participation doit permettre la réalisation d'actions publiques en matière d'urbanisme notamment (Nez, 2006 ; Blondiaux, 2008 ;)

Dans ce contexte sociopolitique, il est évident que le champ de la citoyenneté a été touché et qu'une des conséquences de ces turbulences se trouve peut-être aussi dans la mise en place de conseils d'enfants dans les villes.

La citoyenneté aujourd'hui

Il s'agit de décliner la citoyenneté contemporaine ainsi que d'identifier les enjeux qui sous-tendent son déploiement et son recours quasi obligé dans toute action publique. Les principales déclinaisons urbaines de la citoyenneté sont la **participation et la proximité** qui permettent de répondre au constat d'une forme d'épuisement des modes traditionnels de l'engagement et de la participation politiques.

La citoyenneté peut être aussi, et ainsi, considérée comme une pratique sociale, qui viserait donc, à re-construire de la proximité et du lien social. On fera appel aux habitants classés en fonction de quartiers tout particulièrement et de générations parfois. En effet, les forums et autres espaces de débat se multiplient, destinés aux habitants d'un quartier, aux personnes âgées, aux jeunes et désormais aux enfants.

Si le quartier tend à être considéré comme l'espace privilégié ou, en tout cas, à privilégier pour la participation, c'est sans doute parce que la nouvelle citoyenneté est définie comme concrète et plurielle. Elle valorise l'ici et le maintenant et peut être ainsi présentée comme une **citoyenneté de résidence** (Wihtol de Wendel, 1997).

L'enfant citoyen : l'incitation à la participation des enfants aux affaires de la cité

Dans ce fort courant du développement d'une *citoyenneté participative*, on trouve donc l'ouverture de lieux de débats et de consultations destinés à, et pris en charge par des jeunes, et ceci, en relation étroite avec la mise au jour d'une politique intégrant les droits des enfants (Koebel, 2001).

En Suisse, selon le rapport fédéral de 2000, même si une certaine culture de la participation des jeunes s'est établie, « *la Suisse n'en est qu'à ses débuts pour ce qui est de la participation des enfants.* » (Berne, 2000)

D'un point de vue opérationnel, il est recommandé, dans la présentation de projets réalisés en Emilie Romagne (Baruzzi, 2004), que les promoteurs-trices et coordinateurs-trices des expériences participatives destinées aux enfants en acceptent la complexité et résistent à la tentation de la simplifier, tentation qui est souvent liée au besoin de maintenir la situation sous contrôle, et qui se traduit par le risque que s'installe une dérive managériale, qui laisserait peu de place à l'incertitude, à la diversité et à la créativité.

1.3 La définition d'une classe d'âge : les tweens

La classe d'âge retenue pour l'investigation peut être définie comme une phase de transition entre enfance et adolescence (les adonassants ou tweens), c'est-à-dire les 9-12 ans. La distinction des classes d'âge dans cette période de la vie est un incontournable de la recherche centrée sur les enfants, leurs expériences, leurs spécificités et capacités. De fait, le choix opéré ici repose sur deux axes théoriques 1) le développement (social et cognitif) et 2) les « tweens ».

Du point de vue psychologique, l'enfant, à partir de 9 ans, est dans une phase de son développement qui permet sa participation à de nouvelles activités en relation avec autrui, et le renouvellement de ses interactions avec la société. L'habileté à réfléchir sur les intentions et les pensées de deuxième ordre (Mant, Perner, 1988) des enfants de 9-10 ans les ouvre,

en effet, à une compréhension élargie de leur environnement social et de leur place dans la société, compréhension nécessaire à une réflexion sur sa place de citoyen-ne dans un environnement social, comprenant inégalités et injustices, rappelons-le. Cette capacité de se décentrer est non seulement nécessaire à la coordination des points de vue, mais aussi au dépassement de ses propres actions ainsi qu'à la réflexion sur les possibles, ce qui est difficilement envisageable, en effet, pour des enfants plus jeunes.

Par ailleurs, la sociologie de l'enfance tend à mettre en évidence le fait que l'enfant est acteur de sa socialisation (Sirota, 2006) et qu'il ou elle n'est, par conséquent, pas entièrement soumis-e aux injonctions normatives et culturelles imposées par les générations précédentes. Dans cette perspective, si l'enfant dépend encore et toujours des adultes pour sa survie et son éducation, il ou elle prend une part active dans le processus d'une part et il ou elle est aussi considéré-e comme un être socialement compétent d'autre part. Il ou elle n'est donc pas qu'un adulte en devenir, mais est aussi un être en soi avec ses spécificités liées à une classe d'âge. Ainsi une des caractéristiques des 9-12 ans est qu'ils et elles se situent dans un entre-deux, plus tout à fait enfant et pas encore adolescent, des tweens ("in between") (Johansson, 2004). Cette dénomination renvoie à la fois à la tranche d'âge et à la production de significations et d'expressions spécifiques. Ce statut intermédiaire donne lieu à des pratiques qui se différencient à la fois de celles des plus petit-e-s (on joue moins, on discute plus) et des plus grand-e-s (on n'a pas accès à certains espaces) (Depeau, 2000).

1.4 La socialisation, les sociabilités et la citoyenneté

Dans la perspective de Durkheim (1992), socialisation et éducation sont intimement liées, l'éducation étant la part « consciente » du processus de socialisation des jeunes générations par celles qui les précèdent. L'enfant se situe alors clairement dans un rapport asymétrique fait de dépendance et de transmission vis-à-vis des éducateurs (au sens large, des parents aux enseignant-e-s en passant par les éducateur-trice-s et animateur-trice-s) chargés de sa socialisation. L'accent est donc mis ici sur une absence de choix, sur la transmission du savoir, des valeurs et des normes et sur l'imposition d'un cadre culturel. Si cette vision semble aujourd'hui dépassée, l'enfant étant aussi considéré comme acteur de sa socialisation, le rapport entre enfants et éducateurs (au sens large) demeure asymétrique dans la mesure où les garants du cadre et du pouvoir qui en découle sont les adultes *responsables* de la prise en charge et de l'élevage des enfants. Si les jeunes générations jouent un rôle actif dans leur intégration sociale, elles n'en restent pas moins dépendantes des adultes pour leur survie et leur protection. Autrement dit, c'est bien parce que les éducateurs mettent en place un cadre protégé et sécurisé que les enfants peuvent prendre une part active dans le processus qui leur permettra de s'intégrer activement dans un groupe

de pairs, puis dans un contexte social et culturel donné. Ce parti pris théorique ne nie pas, on le voit, l'initiative enfantine, mais l'inscrit dans un rapport qui protège et donne du sens.

La socialisation, telle que Durkheim la théorise, s'inscrit en priorité dans le cadre de la famille et du système scolaire. Or, aujourd'hui, les travaux de sociologie, en particulier ceux de Lahire (2001), mettent l'accent sur la pluralité des domaines de pratiques, des institutions et des agents de la socialisation dans l'enfance déjà. Autrement dit, les enfants vivent des expériences et acquièrent des dispositions¹ qui vont varier selon les contextes de socialisation dans lesquels ils et elles se trouvent. Il faut ajouter que la transférabilité des dispositions acquises d'un domaine de pratique à un autre (par exemple de l'école à la famille) n'est pas automatique, d'autant plus que ces dispositions peuvent s'avérer contradictoires. La multiplicité des agents, des domaines de pratiques et des expériences de socialisation rendent compte de la complexité de l'individu et de la difficulté à prédire ses comportements, dans la mesure où chacun et chacune va agir en fonction du contexte et choisir dans un ensemble possible (répertoire) d'activer l'une ou l'autre disposition. Dans cette perspective, les enfants participant aux assemblées doivent être compris comme des êtres singuliers, inscrits dans des domaines de pratiques différenciés (famille, école, pairs, centres d'animation, APEMS, loisirs, etc.) et donc porteurs d'une pluralité de dispositions et d'habitudes qui peuvent être, en effet, contradictoires. De ce fait, l'assemblée d'enfants réunit des individus qui ont des caractéristiques similaires (âge, statut d'enfant et d'écolier, sexe, quartier, etc.), mais sont aussi singuliers dans leur capacité à jongler avec un stock de dispositions acquises. L'investigation montre d'ailleurs qu'ils et elles agissent et réagissent en fonction du contexte et des enjeux qui lui sont propres. Ainsi, à l'intérieur, dans un cadre protégé, on respecte les règles, on attend son tour et on se reconnaît comme interlocuteur, alors qu'à l'extérieur, face à d'autres enfants non membres du groupe, on fera usage d'un registre communicationnel plus « cru » fait d'insultes et marquant les positions de pouvoir. L'apprentissage de la civilité est une disposition qui n'est donc pas aisément transférable d'un lieu à l'autre, du centre d'animation au quartier et ceci hors la présence d'éducateurs au sens large (c'est-à-dire d'adultes en charge de la socialisation des enfants). La question des sociabilités entre pair-e-s et de la construction d'une appartenance commune semble donc prendre tout son sens dans la mesure où elles vont faciliter l'intégration dans un contexte spécifique, mais aussi permettre de redéfinir les relations, notamment entre filles et garçons. La transférabilité des dispositions n'étant pas garantie, il est d'autant plus important que les enfants puissent vivre des expériences positives entre eux et elles et avec des professionnel-le-s garants du cadre et de la régulation du collectif.

¹ Les dispositions doivent être comprises comme des manières de faire, de voir, de sentir, des inclinations à agir ou à croire... (cf Lahire op cit).

Dans cette perspective, la culture enfantine (Delalande, 2001), concept mettant en évidence des habitudes, des savoirs, des règles partagées et transmises dans un collectif d'enfants, doit se comprendre non pas comme une émanation indépendante du monde des enfants, mais comme une ensemble de pratiques qui articulent un ensemble de normes issues des adultes éducateurs, (des professionnel-le-s en particulier), réappropriées et redéfinies par le groupe, et de la classe d'âge. Elle s'inscrit donc pleinement dans la culture « légitime » ou « dominante » tout en s'en distinguant par des spécificités proprement enfantines (savoirs, normes, règles, habitudes, préoccupations, intérêts, etc.). L'assemblée, en tant qu'espace de parole destiné aux enfants, se situe ainsi à l'articulation entre la définition d'un cadre éducatif par les éducateurs et la prise en considération des préoccupations et intérêts des enfants.

1.5 Qu'est-ce qu'une assemblée d'enfants ?

Avant d'entrer dans l'analyse de la mise en œuvre proprement dite, nous voulons revenir sur le concept d'assemblée d'enfants ou conseil d'enfants d'autant que leur définition demeure floue en général. S'il est possible de parler d'un espace collectif d'expression destiné aux enfants, la nature de ce collectif, ses objectifs, son fonctionnement manquent encore de précision. Deux raisons principales peuvent expliquer cet état de fait, 1) le manque d'expérience et de recul face à ces espaces d'expression, 2) l'impensé de l'encadrement.

Le manque d'expérience et de recul face à ce que devrait être un conseil ou une assemblée d'enfants encourage la diversité des représentations sur ce type de dispositif et empêche la formulation d'une définition argumentée orientant l'intervention professionnelle. La documentation issue des services de la ville qui en développent le « concept » est d'ailleurs essentiellement centrée sur les objectifs, mais peu, voire pas du tout sur un cadre d'action et d'intervention. Lors de la première phase de mise en œuvre de conseils d'enfants (Malatesta, Palazzo-Crettol, 2005), les objectifs principaux étaient : 1) la participation des enfants au processus démocratique en leur donnant la parole ; 2) la prévention sociale en améliorant leur position dans la société et en les aidant à comprendre leurs droits et devoirs ; 3) la maîtrise des espaces sociaux grâce à la participation à la vie collective et au respect des lieux et des hommes. Il s'agissait donc de donner la parole aux enfants, de développer leur capacité d'expression et de communication et de favoriser leur prise d'initiative dans l'intérêt collectif. Si les finalités exprimées étaient d'ordre civique, pédagogique ou encore préventif, elles définissaient davantage ce à quoi l'assemblée devait servir que ce qu'elle était. Cette première phase a donné lieu à une évaluation des premiers conseils d'enfants et à la réalisation de cette recherche en partenariat avec la ville de Lausanne et la FASL. Parallèlement à l'étude des assemblées d'enfants ouvertes de façon pilote dans les APEMS et les centres d'animation, la ville de Lausanne a pris la décision de développer un concept

« conseils d'enfants » dont le but est clairement d'éduquer les enfants à la citoyenneté. « *Le Conseil des Enfants doit d'une part permettre à ceux-ci d'apprendre ce que sont leurs droits et leurs devoirs et d'autre part leur donner la possibilité de participer au processus décisionnel démocratique et donc ainsi d'apprendre à se conformer aux décisions qui s'en suivent.* » (Corbaz, 2007). Mais plus encore, le concept élaboré par la ville s'inscrit dans une perspective durable (depuis tout petit et jusqu'à la mort) visant l'instauration d'une « habitude » de participation chez ses habitant-e-s. Cette orientation reste floue du point de vue de la définition même de ce qu'est un conseil d'enfants et n'en aborde pas les limites en termes d'application, notamment par rapport aux capacités cognitives des plus jeunes et à leur encadrement.

Les données issues de la recherche soulignent un certain nombre de points généraux. L'impensé de l'encadrement, qui peut être associé au manque de définition, renvoie au fait que, dans la mise en œuvre des assemblées d'enfants, ce qui prime semble être la participation en soi au détriment, parfois, de la création d'un cadre propice à la constitution d'un collectif et donc à l'identification du groupe comme lieu d'appartenance. Plus spécifiquement, la problématique de l'encadrement inhérent au travail avec des enfants met en évidence deux paramètres principaux, 1) la question du collectif dont l'objectif principal est de développer un espace d'expression destiné aux enfants et 2) la prise en compte des individus dans leurs spécificités liées à l'âge, à leur provenance familiale et socio-économique, à leur sexe, à leur personnalité et à leur vécu particulier. Les assemblées d'enfants soulignent donc la nécessaire articulation entre les dimensions collective et individuelle, c'est-à-dire l'attention portée à chacun-e comme un acteur à la fois produit et producteur du groupe ainsi constitué. Ces données générales sont présentées plus avant dans les pages qui suivent.

II.) Analyse des résultats

Les expériences (assemblées d'enfants) menées respectivement dans des accueils pour écoliers (APEMS) et dans des centres de loisirs se sont terminées avec des résultats différenciés qui permettent une analyse comparative intéressante, et ceci sur deux registres en particulier :

- La représentation contemporaine de l'enfance et des compétences des enfants,
- Les théories professionnelles en vigueur dans le travail (animation socioculturelle et éducation sociale) avec les enfants.

Au niveau de la mise en œuvre, la recherche a été menée en étroite collaboration avec les partenaires de terrain. Toutefois, du côté des professionnel-le-s, les modes de faire se sont vite avérés fort différents les uns des autres, en fonction des contextes institutionnels, mais aussi, et surtout, des théories et des cultures professionnelles qui ont été mobilisées dans l'action menée avec des enfants. Ces variables de comparaison sont apparues rapidement très pertinentes et significatives. En outre, nous formulons l'hypothèse d'un lien de cause à effet entre le projet professionnel et l'engagement dans la durée des enfants.

L'hypothèse centrale de la recherche

Les conseils d'enfants peuvent acquérir une légitimité à la condition qu'ils offrent une ouverture aux sociabilités enfantines (les enfants en tant qu'acteurs) (1) et que ces conseils puissent *résonner* dans l'espace public à l'échelle du quartier et à l'échelle de la ville. (2) Le problème réside principalement dans l'articulation entre les sociabilités enfantines et les appartenances (familles, communautés, amitiés) des enfants avec l'idée de la participation constituée par l'engagement, la prise de parole et le débat au milieu de laquelle se trouvent les professionnel-le-s responsables de l'encadrement et du développement de tels lieux. (3).

A partir de cette hypothèse centrale, il sera plus particulièrement mis en évidence 1) l'importance du cadre offert par les professionnel-le-s aux enfants et ce qu'il permet ou non en termes d'expression individuelle et collective et 2) le rôle professionnel dans une démarche participative avec une classe d'âge spécifique.

L'analyse des données reprend également les buts, dans le registre du travail social, dont ces assemblées d'enfants sont constitutives. Le premier est celui de la prévention, c'est-à-dire l'ouverture d'espaces où est valorisée la promotion d'expériences prosociales visant la reconnaissance et l'engagement. Le deuxième concerne la participation des enfants à la vie du quartier, c'est-à-dire l'ouverture de lieux de l'expression sociale et culturelle pour les tweens qui puissent représenter une communauté d'intérêts basée sur une expérience

partagée ; le troisième est l'accroissement de la maîtrise des espaces sociaux à travers l'ouverture de lieux qui intègrent sphère privée (sociabilités familiales et enfantines) et sphère publique (engagement et prise de parole).

L'analyse porte sur des données recueillies par divers canaux dont des entretiens avec les enfants, avec les professionnel-le-s, des observations de réunions et d'événements et un « carnet de bord ».

Des entretiens avec les enfants, les dimensions suivantes sont considérées comme centrales dans l'évaluation de la mise en œuvre des assemblées dans les cinq lieux :

- L'importance du phénomène de **socialisation plurielle**,
- L'importance de l'**expérience** pour les enfants engagés dans un programme de promotion de la citoyenneté,
- L'importance du rôle des **professionnel-le-s** et du projet éducatif.

Les données sur la pratique professionnelle, issues du monitoring (carnets de bord), des rencontres et bilans avec l'ensemble des professionnel-le-s impliqué-e-s ainsi que des entretiens individuels ou à deux, soulignent :

- L'importance de la question des **qualifications professionnelles** ; ceci par rapport à la connaissance que les professionnel-le-s ont des enfants de 9 à 12 ans, des dynamiques de socialisation et du rôle du ou de la professionnelle ;
- Les théories professionnelles convoquées dans l'intervention, qu'elles relèvent de l'animation ou encore de l'éducation, qui influencent la perception du rôle professionnel ;
- La pertinence du rôle du projet éducatif dans une société multiculturelle.

Plus précisément, l'analyse des résultats porte sur l'articulation entre ce que les enfants ont perçu de cette expérience et l'analyse qu'en font les professionnel-le-s impliqué-e-s au vu de leur appartenance institutionnelle et de leur réalité professionnelle.

2.1 La dialectique entre individu et collectif

La dialectique entre individu et collectif permet de penser à la fois l'intégration des individus dans le collectif et la reconnaissance du collectif à et par l'extérieur (résonance à l'échelle du quartier, reconnaissance au niveau des autorités, des habitants, etc.). L'enjeu de la reconnaissance passe alors par la constitution d'un collectif « à l'interne » qui peut dans un second temps, seulement, résonner à l'extérieur. Cette temporalité est d'autant plus importante que ces assemblées ont pour spécificités une composition particulière (constituées par et pour des enfants) et une classe d'âge définie. La classe d'âge retient particulièrement l'attention car elle pose la question 1) de l'encadrement (et, par conséquent,

d'un positionnement social et éducatif), 2) de la socialisation enfantine et 3) des inégalités entre enfants.

1) L'encadrement

La problématique de l'encadrement touche à l'hypothèse que le *refus d'infantilisation* - (dans le sens de considérer l'enfant pour ce qu'il est, dans son état d'enfance) - des professionnel-le-s peut empêcher toute reconnaissance, voire toute parole publique. Il apparaît, en effet, que les enfants en tant que groupe ne parviennent pas, sans support, à prendre part à des discussions collectives, à participer à un processus de décision, à s'engager et se responsabiliser, s'ils et elles n'arrivent pas à identifier le sens de la démarche. Dès lors, il s'agit, pour les professionnel-le-s, d'inscrire la création d'assemblées d'enfants dans un projet éducatif et donc de définir des objectifs clairs à même de soutenir l'appropriation d'un espace d'expression collectif par et pour les enfants. Dans ce sens-là, le cadre ne se limite pas à l'énonciation de règles et à leur respect, mais signifie que ce sont les professionnel-le-s qui maîtrisent le sens et les enjeux du dispositif et qu'elles et ils en sont responsables. L'encadrement renvoie aussi à la prise en considération du rapport asymétrique entre enfants et professionnel-le-s, à leur rôle et leur positionnement réciproques, et à l'inévitable dépendance des uns vis-à-vis des autres.

2) La socialisation

Dans la mesure où les enfants entre 9 et 12 ans dépendent encore largement des adultes, même si elles et ils font preuve d'une relative autonomie de réflexion et d'action, les conditions de leur socialisation restent un facteur déterminant. La dépendance des enfants vis-à-vis des adultes chargés de leur socialisation, et par conséquent de leur sécurité, ne peut être occultée au risque de les instrumentaliser au nom de la participation. Au-delà du rôle éducatif à proprement parler (transmission de règles, normes, apprentissages formels et informels, etc.), les professionnel-le-s doivent aussi pouvoir considérer les enfants pour eux-mêmes et pour elles-mêmes, ici et maintenant, plutôt que comme futurs citoyen-ne-s. Ce constat suppose que les enfants acteurs soient compris et connus dans leurs particularités, leurs savoirs et représentations, leurs sociabilités, leurs préoccupations et intérêts afin de constituer **un partage de significations communes**. L'expression, et par extension, la participation, comprise comme une co-production entre enfants et adultes de l'assemblée elle-même, en sont dépendantes.

3) Les inégalités

Le groupe, ou le collectif d'enfants, créé par l'assemblée, bien que reposant sur des sociabilités horizontales, ne peut être considéré comme un espace « égalitaire ». Un des enjeux du collectif sera donc immanquablement la prise de conscience, l'identification, par

les enfants, et la régulation, par les adultes, des inégalités. Si l'animation du collectif se voit quasi dans l'obligation de prendre en compte les relations interindividuelles existantes pour, à la fois, renforcer le dispositif et atténuer l'impact qu'elles peuvent avoir sur la prise de parole de chaque enfant (imitation, confrontation, peur, rapport de force, etc.), elle implique également une conscience des rapports sociaux, en particulier liés à l'âge, au sexe et à la classe sociale. Dans les quartiers étudiés, il est vrai que l'asymétrie de position apparaît plus fortement entre filles et garçons qu'entre enfants de provenance socioéconomique distincte ou qu'en relation à l'âge. Mais la relative ignorance des rapports sociaux et donc des inégalités entre enfants et entre enfants et adultes, d'une manière générale, conduit à minimiser le rôle du travailleur social et à surévaluer la capacité des enfants à se prendre en charge par eux-mêmes et par elles-mêmes. La parole publique des enfants risque alors d'être l'expression individuelle des dominants indépendamment de l'appartenance à un collectif. Il convient donc de mettre en évidence les facteurs soutenant la création de ce collectif.

2.2 Comment se constitue un collectif ?

L'analyse souligne deux dimensions significatives par rapport à la constitution de cet espace collectif, 1) il doit être identifiable à soi et pour soi et 2) il doit être espace d'actions ou de projets. Ces deux aspects sont essentiels pour que les assemblées puissent devenir des espaces de débats dirigés vers l'extérieur. Mais, on se rend compte que ce qui peut ralentir ce processus se trouve essentiellement dans l'encadrement, c'est-à-dire dans la nature du projet éducatif. La centralité du positionnement professionnel, en général, et du projet éducatif, en particulier, peut s'expliquer par le fait que les enfants sont d'abord des acteurs « pour soi », individualistes, qui ne vont pas d'eux-mêmes et d'elles-mêmes développer un espace de parole démocratique d'une part, et que les assemblées se situent dans un contexte que l'enfant ne contrôle pas d'autre part. Rappelons que l'injonction à la participation et le registre dans lequel elle s'actualise se font dans une logique descendante n'étant, a priori, pas adressés spécifiquement à des enfants.

Plus concrètement, la dynamique engagée par la création d'un espace collectif de discussion et d'expression destiné aux enfants peut s'analyser à l'aune de leur assiduité à l'assemblée et de leur appropriation de cet espace. L'encadrement semble être, dans ce sens-là, la condition de l'engagement et de la constitution d'une appartenance commune. Il offre l'avantage de créer un espace protégé et sûr, dans lequel l'expression est possible sans risque, c'est-à-dire que la prise de parole peut alors avoir lieu sans en craindre les conséquences telles que les moqueries, les attitudes de mépris, les règlements de compte, etc. Les enfants peuvent ainsi faire l'expérience de la reconnaissance de soi en relation à

autrui. Ils et elles pourront s'approprier cet espace non seulement comme lieu d'expression personnelle et individuelle, mais aussi comme lieu d'appartenance construit par et dans la prise de parole des unes et des autres. L'expression potentielle de chacun·e en est le ciment et se situe donc à la base même du collectif. Dès lors, les enfants parviennent à considérer l'assemblée comme un lieu fait pour eux en qualité de groupe.

Ce constat se vérifie à travers des expériences d'entretiens collectifs avec les enfants. Dans certains lieux, on peut relever le travail qui a été effectué par le fait que les enfants se connaissent et se reconnaissent comme interlocuteurs. Leur mode de communication rend manifeste une appartenance commune à travers le partage de significations. Les enfants agissent alors comme des individus faisant partie d'un groupe dont les savoirs, les règles, les expériences sont communes.

Dans cette perspective, la reconnaissance de soi est à double face. Pour les enfants, il s'agit de 1) se reconnaître les unes les autres à l'intérieur du cadre comme individu, ce qui permet de se positionner et de positionner les autres dans le cadre du collectif et offre une première expérience de reconnaissance. Mais il faut également pouvoir 2) être reconnu·e à l'extérieur. Cette seconde face se révèle à travers la réalisation d'une manifestation (fête de la paix dans le quartier mobilisant les enfants et les habitants) ou la production d'une BD qui peut être lue par d'autres tout en étant un témoin de l'expérience commune.

« La bande secrète, c'est un endroit... c'est secret, c'est que les gens de l'APEMS qui peuvent faire...et puis au fait on parle de plein de sujets...on avait parlé déjà de l'amour, maintenant on parle de l'adresse civile ou je sais pas quoi » (Andrea)

« des incivilités » (Julie)

« ouais des incivilités et puis on doit... » (Andrea)

« Ouais, pis on se met en cercle là et puis on parle de n'importe quoi en fait. » (Catia)

L'élément central qui permet de traiter de la question du « genre » de la reconnaissance et de la pratique de la parole publique, quand il s'agit d'enfants, tourne autour des enjeux du collectif. En effet, l'expérience de la communication et de l'action partagée est une condition nécessaire à la constitution d'un « nous » collectif qui pourra exister vis-à-vis de l'extérieur.

La reconnaissance de la parole publique des enfants est donc tributaire de la capacité des professionnel·le·s à offrir un espace destiné aux enfants - respectueux de leurs spécificités et, bien sûr, de leurs préoccupations enfantines - dont ils et elles assurent la régulation.

Ce constat souligne l'importance d'avoir, dans ce type de dispositif, de bonnes connaissances sur les enfants en tant que classe d'âge. C'est à cette condition qu'il peut y avoir une rencontre entre un projet éducatif porté par les professionnel·le·s et les préoccupations et intérêts des enfants.

« Avant...en premier quand on votait...on mettait un petit papier et ceux qui avaient le plus ben on...ce qui gagnait c'était l'amour, mais maintenant...le sujet qu'on parle maintenant...La civilité, c'est pas nous qu'avons choisi. »

Cet extrait montre que les sujets abordés en assemblée peuvent être issus des préoccupations des professionnel-le-s du moment où elles correspondent directement ou indirectement aux intérêts des enfants. En d'autres mots, l'assemblée d'enfants comme support de la parole publique de cette classe d'âge implique nécessairement une articulation entre culture enfantine (faite de sociabilités, de savoirs, de significations partagées, de représentations, de normes, d'intérêts et de préoccupations spécifiques) et culture professionnelle. Dès lors, l'injonction à la participation et son corollaire l'apprentissage d'une citoyenneté abstraite (basée sur la représentation, le vote, l'éligibilité, etc.) entre en contradiction avec les spécificités enfantines où la reconnaissance passe d'abord par des expériences positives ancrées dans des projets concrets.

L'analyse de la mise en œuvre des assemblées montre que la participation des enfants doit être considérée en référence avec les contextes dans lesquels elle est pensée et activée (injonction et citoyenneté active). La logique descendante (top down) consignée dans la volonté des autorités de favoriser la consultation de la population, reprise et réalisée par les professionnel-le-s du social, souligne, quand on a affaire à des enfants, un risque de dérapage par l'absence même de définition d'un cadre éducatif.

« Moi, je trouve que c'est cool parce qu'on a une possibilité de s'exprimer assez bien et puis ce qui est assez remarquable avec l'assemblée d'enfants, c'est que, on peut tout ce qu'on peut faire... tout ce qu'on peut pas faire dans la vie. Là, on peut appeler des stars pour qu'ils viennent faire des interviews... Et puis, c'est cool. Et puis on propose de nouvelles choses pour le quartier. Ouais, des petits patrons qui commencent à envisager des trucs pour le quartier. (Fabien 12 ans) »

L'instrumentalisation peut porter soit sur l'usage de l'assemblée par les individus, qui se perçoivent comme de petits entrepreneurs, dans une logique de consommation, peu rattachés à un collectif et à ses intérêts, soit sur les enfants eux-mêmes et elles-mêmes en tant que porte-parole ou faire-valoir des objectifs des professionnel-le-s ou des autorités. D'un autre côté l'enfant comme acteur rend manifeste l'enjeu de la reconnaissance qui, comme on a pu le mettre en évidence, révèle toute l'importance de la constitution d'un collectif.

2.3 La participation des enfants et le rôle des professionnel-le-s

L'évaluation de la mise en œuvre dans cinq lieux différents permet de mettre en évidence les objectifs des assemblées et d'éclairer l'articulation entre participation des enfants et rôle professionnel, ainsi que l'importance du projet éducatif favorisant l'expression et la prise en compte de la parole du collectif enfantin concerné.

La participation, en soi, comme objectif

L'absence ou « l'invisibilité » d'un projet éducatif tend non seulement à reproduire les inégalités, mais à faire de la participation une valeur absolue non questionnée en termes d'action professionnelle. Autrement dit, ce qui est bien, c'est de participer, peu importe la visée ou encore le degré de participation retenu. Dans ce cas de figure, la participation se limite souvent à une consultation des enfants sur des objets liés aux loisirs et à la consommation d'activités. C'est une participation que l'on pourrait qualifier d'alibi - les demandes retenues sont finalement celles qui rejoignent les projets des professionnel-le-s - et d'idéologique dans la mesure où la participation devient une valeur en soi.

L'engagement des enfants sert ici l'intérêt des adultes investis d'une « mission » - faire participer – et s'inscrit dans des relations interindividuelles de grande proximité (niveau d'interconnaissance élevé) primant sur la dimension et/ou sur l'intérêt collectifs. La concrétisation des idées et des intérêts des enfants peine à s'actualiser dans des activités à portée collective et occasionne assez rapidement une démobilisation des participant-e-s.

« Oui un peu, parce que l'assemblée des enfants, c'est cool, mais en même temps, on tourne en rond un peu...c'est pas...ça m'énerve un peu. [...] Ça veut dire qu'on revient toujours sur le même sujet, exactement sur ce qu'on avait parlé la dernière fois. Bon, il faut bien reparler des sujets qu'on veut faire. On sait plus quoi proposer. » (Vincent, 13 ans)

Le groupe n'est pas fédéré autour d'un projet commun et à même de lui offrir une certaine reconnaissance publique. Tout au plus, quelques enfants parviennent à faire entendre leurs demandes sans pour autant se sentir responsables de leur réalisation. Le positionnement professionnel repose ici sur deux a priori, la valorisation de la participation en soi et l'idéalisation de l'enfance comme classe d'âge. Il occulte alors les rapports inégalitaires qui structurent le collectif d'enfants. Le rôle du ou de la professionnel-le consiste à laisser émerger les idées du groupe et donc à contraindre le moins possible l'exercice de la prise de parole publique par des règles ou un cadre perçu comme sclérosant.

La participation comme apprentissage de la citoyenneté

Les professionnel-le-s engagé-e-s dans la mise en œuvre des assemblées peuvent avoir une conception de la participation qui s'inscrit dans une démarche d'apprentissage de la citoyenneté. Il s'agit alors d'insuffler chez les enfants l'envie et l'habitude de participer au débat et de devenir de futur-e-s citoyen-ne-s responsables s'impliquant dans la vie de la Cité. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les procédures, (le vote, les modalités de prise de décision, la responsabilisation des enfants, etc.), au détriment, parfois, de leurs intérêts. Cette conception de la participation en lien avec une citoyenneté « abstraite » correspondant à une vision adulte de ce concept est plus difficilement appréhendable par les enfants. Elle suppose, non seulement un respect des règles, mais aussi un engagement pour la collectivité. Or, ce positionnement professionnel peine à rencontrer les préoccupations des enfants d'une part et ces derniers y trouvent difficilement un sens et une motivation d'autre part. Le fait qu'ils et elles ne soient pas réellement pris-es en compte dans leurs habitudes et leur vie quotidienne ne facilite aucunement la création d'une appartenance collective à même de faire du groupe ainsi constitué un espace de débats ou, pour le moins, un lieu où les enfants pourraient vivre des expériences positives. La participation des enfants devient ici un synonyme d'engagement de soi et d'une responsabilisation individuelle quasi contrainte dans un projet « normatif » visant à former les individus à agir en citoyens alors même qu'en tant qu'enfants, ils et elles sont, de fait, des mineur-e-s n'ayant ni accès au vote, ni à la possibilité d'être élu-e-s. Autrement dit, la mise en œuvre d'assemblées d'enfants ressemble davantage à un exercice préparatoire en vue d'acquérir de bonnes habitudes et des comportements considérés comme acceptables du point de vue de la collectivité.

La citoyenneté telle qu'elle est conçue par les professionnel-le-s associe civisme et civilité. La reconnaissance des enfants passe par l'engagement responsable dans un groupe formé par la réalisation d'un projet spécifique orchestré par un ou une professionnel-le. Ils et elles ne sont, par contre, pas reconnu-e-s dans leurs spécificités enfantines, leur statut, leur place, leur pouvoir dans un espace social donné, leurs capacités cognitives et sociales ou encore leurs intérêts. La focalisation sur l'apprentissage de la citoyenneté par l'intermédiaire d'une participation démocratique empêche, malheureusement, la prise en considération des rapports sociaux, donc des inégalités, et risque, même, de contribuer à les renforcer. En effet, de telles démarches se heurtent à la compréhension de la population concernée (des enfants issus des milieux populaires et migrants) et tend à faire d'une idéologie qui s'est forgée dans et par les milieux professionnels la norme pour tous. Elles peinent donc à atteindre leur but dans la mesure où la fréquentation est très aléatoire et où la dimension préventive touchant à l'estime de soi, aux relations entre les sexes, à la banalisation de la violence, à la constitution d'appartenances fortes et à la justice sociale se fond dans des

considérations normatives (ce qui est bien et mal, ce qu'il faut faire ou ne pas faire, etc.). Pas plus que ces démarches ne permettent une articulation des objectifs aux normes enfantines.

La participation comme co-production d'un espace collectif

Dans ce dernier cas de figure, la création d'un espace de parole et de discussion destiné aux enfants s'inscrit dans un projet éducatif clair (estime de soi, valorisation des compétences des enfants, apprentissage de comportements prosociaux, prévention des inégalités de sexe) qui se traduit par un objectif annoncé (lieu d'expression pour les enfants) en correspondance avec le développement et les caractéristiques enfantines. Dès lors, l'accent est mis non pas sur la participation ou l'apprentissage de la citoyenneté, mais bien, sur la mise à disposition d'un espace de parole adapté à la classe d'âge concernée. L'effort, du point de vue professionnel, porte sur la manière de lancer la démarche de façon à ce que les enfants puissent se l'approprier. Autrement dit, la dimension pédagogique s'avère centrale dans le processus. La participation des enfants n'est pas contrainte, ni fictive, mais se trouve chargée de sens dans la mesure où ils et elles se sont approprié un espace de parole qui répondait particulièrement bien à leurs préoccupations et où l'assemblée d'enfants s'est déroulée dans un souci de co-production.

Le degré de participation semble être en corrélation directe avec l'engagement mais aussi avec le pouvoir de décision que les professionnel·le·s parviennent à déléguer aux enfants. Si le projet éducatif provient bien des professionnel·le·s, le contenu et les activités qui en découlent relèvent, eux, des enfants. Le positionnement professionnel, outre le fait qu'il démontre d'une connaissance fine de la classe d'âge, est davantage centré sur la régulation des relations entre enfants et du respect de règles de savoir-vivre, c'est-à-dire que le cadre, les objectifs, le sens de la démarche, les règles données, la gestion de la dynamique de groupe sont tout entiers tournés vers le vivre ensemble dans un espace collectif. A l'intérieur de ce cadre, les enfants ont la possibilité de participer activement au débat et à la prise de décision qui en découle. Les thèmes évoqués, les idées émises sont donc issus des discussions en assemblée, puis retravaillés par les adultes pour favoriser la parole des enfants. Il y a donc bien rencontre entre la culture des adultes (transmissions, règles, savoirs, etc.) et la culture enfantine (sociabilités et relation, transmissions, règles, savoirs, etc.). La reconnaissance des enfants passe ici moins par la réalisation d'activités concrètes que par une prise en considération de leurs intérêts et préoccupations. Le rôle des professionnel·le·s, en tant que dispensateur·trice·s du cadre et régulateur·trice·s des relations, favorise la prise en considération des inégalités en étant au plus près de la population concernée et en portant un projet éducatif clair autour de l'estime de soi.

Dans un objectif général de réduction des inégalités, il semble nécessaire de pouvoir sortir d'une vision idéologisée de la participation pour en saisir les enjeux et le sens. L'évaluation de la mise en œuvre d'assemblées d'enfants montre que la participation des enfants est tributaire de l'engagement des professionnel·le·s d'une part, mais surtout du fait que ces dernier·ère·s sont dépositaires d'un projet éducatif clair d'autre part. La création et la régulation du collectif d'enfants, lieu d'appartenance et de reconnaissance, y est central. Dans le cas contraire, la participation, plus ou moins variable, des enfants privilégie la parole individuelle, indépendamment des intérêts du collectif et n'aboutit pas à la mise sur la place d'un espace de parole et d'expression susceptibles de favoriser des expériences positives et une reconnaissance du collectif et des individus. A cela s'ajoute que la présence d'un projet éducatif clair est seul à même de prendre en considération la question des inégalités et des déterminismes sociaux. En effet, en étant au plus près des habitudes, des sociabilités, des intérêts et des préoccupations des enfants, les professionnel·le·s ne tentent pas d'imposer une participation désincarnée mais donnent bien la possibilité à chacun et chacune d'accéder à la parole publique et de prendre part aux décisions qui concernent l'ensemble du collectif.

2.4 La participation des enfants au débat public : une expression des dominants ?

Pour les professionnel·le·s impliqué·e·s dans le processus, il s'agit de tenir compte des spécificités d'une classe d'âge caractérisée, de plus, par sa provenance socio-économique, dans une démarche participative articulant « état d'enfance », citoyenneté et reconnaissance. La problématique étant centrée sur la participation d'une population enfantine et « populaire » à un espace public de débat, un des objectifs centraux des assemblées d'enfants réside dans la prise de conscience et le traitement des inégalités afin de promouvoir l'accès à la parole publique d'un collectif.

A partir de l'investigation, on ne peut que constater que les inégalités et les discriminations à l'égard des filles est prépondérante et en même temps largement sous-estimée. De fait, les résultats dépassent largement ce qui avait été postulé au départ, et ceci sur deux points. D'une part, les rapports de pouvoir entre les sexes sont plus marqués dans les quartiers populaires que dans d'autres quartiers et ceci en défaveur des filles. Il se trouve, par exemple, que certains garçons usent d'un registre communicationnel empreint de mépris et de discrimination envers les filles, mais que le groupe d'enfants considère comme « normal » et habituel.

D'autre part, les professionnel·le·s, en dehors d'un lieu, ne prennent pas en considération les effets des rapports sociaux sur la constitution et la régulation du collectif d'enfants. Ainsi, les

rappports sociaux, en général, et les rapports sociaux de sexe, en particulier, sont impensés, voire occultés, au nom de théories professionnelles et éducatives centrées sur l'individu et ses besoins. L'analyse tend à montrer également qu'il y a là un manque de connaissances sur la classe d'âge qui se manifeste par la non-perception des enjeux du point de vue du développement et par la tendance à ignorer le fait que le collectif est organisé et structuré par les rapports sociaux.

Il arrive même que cette ignorance soit volontaire, certain·e·s professionnel·le·s se refusant à penser et organiser un cadre éducatif susceptible de réguler les relations entre filles et garçons au nom de l'expression des besoins individuels. Or, cette fétichisation de la liberté d'expression et d'action masque le fait que l'accès à la parole et la possibilité d'agir (de participer) sont intimement liés à une position sociale et tendent donc, sans régulation par l'adulte responsable, à reproduire de la domination. L'occultation des rapports de pouvoir sous couvert du respect de l'autre et de son individualité manifeste une forme d'immobilisme qui contribue très largement à reproduire, voire à renforcer les inégalités découlant des rapports sociaux.

Dès lors, l'émergence d'une parole enfantine dont la reconnaissance publique passe par l'identification et la constitution d'un collectif semble entrer en contradiction avec une théorie de la participation basée sur l'idée d'une expression libre des besoins. L'investigation souligne, en effet, l'importance du cadre éducatif comme vecteur de régulation des inégalités dans la promotion d'une prise de parole publique et collective d'enfants qui ne soit pas que le fruit de l'expression des dominants.

III.) Conclusion

3.1 Retour sur l'hypothèse

(1) Les sociabilités enfantines sont un élément essentiel dans l'élaboration de l'engagement des enfants dans un espace-temps collectif de participation. Les enfants se connaissent (de l'école, du quartier, de la famille), sont habitué-e-s à interagir entre eux et elles et avec les adultes, ont des préoccupations communes. Les données d'observation le montrent clairement. On constate toutefois que ces sociabilités ne sont pas facilement intégrées dans le processus parce qu'elles peuvent apparaître rapidement comme des résistances, un manque d'intérêt ou encore de l'ordinarité, qui n'aurait pas sa place dans un espace dédié à la « citoyenneté » et à la « participation ». C'est là que réside sans doute la difficulté de savoir comment appréhender les sociabilités enfantines, faites de dépendances et d'interdépendances quand il arrive que certain-e-s professionnel-le-s pensent que la participation de l'enfant ne peut se réaliser que dans la mesure où l'intervention n'est que de type « bottom up ». On voit l'importance de la représentation que le ou la professionnel-e a de son rôle dans une intervention qui doit aboutir à une expérience de reconnaissance.

(2) L'amplitude de la résonance semble déterminée principalement par l'existence d'un projet concret qui va renforcer l'engagement des enfants, certes à des degrés divers mais toujours collectivement. Autrement dit, la résonance semble dépendre d'abord de l'engagement des enfants qui va déterminer principalement la valeur symbolique de l'expérience.

(3) L'articulation entre sociabilités enfantines, appartenances, participation et rôle professionnel pose la plus grande difficulté. Il fallait, en effet, que des projets soient engagés qui devaient permettre de faire durer un collectif. Les projets semblent incontournables pour que chacun-e puisse y trouver une place et un rôle. De plus, on a pu constater que la qualité et la nature de l'engagement ne dépendent pas vraiment de la diversité des appartenances mais bien plutôt du cadre dans lequel l'engagement va se dérouler. Les enfants, en effet, semblent privilégier l'expérience propre à un lieu, plutôt que la résolution de l'intégration des différents systèmes relationnels. S'il n'y a pas de cadre, les enfants disent « on tourne en rond, c'est pour les petits, on préfère les copains ». On peut ainsi constater que le problème ne réside pas vraiment dans les conflits d'appartenances, mais bien dans un manque de projet éducatif venant du ou de la professionnel-le, qui peut avoir tendance à se retrancher derrière les autres occupations des enfants, activités qui se trouveraient ainsi en concurrence avec le temps de l'assemblée d'enfants. Or, l'analyse montre que les conseils d'enfants ne sont pas du même ordre, ni de la même nature que les activités de loisirs

habituelles, selon les enfants,. Il importe donc que ces espaces-temps destinés à la citoyenneté des enfants ne soient pas considérés comme des activités ordinaires. Les professionnel-le-s peuvent dire que l'on se trouve dans une concurrence de sociabilités : les copains, le centre de rencontre, le conseil d'enfants, ce point de vue paraissant dès lors théoriquement discutable du point de vue de l'intervention professionnelle.

3.2 Assemblées d'enfants et qualifications professionnelles

La question du métier sera ici traitée à partir des qualifications, c'est-à-dire le diplôme et l'expérience, dans un contexte d'action professionnelle consacrée à la mise en place d'une démarche participative destinée à des enfants. Plus spécifiquement, la référence au métier touche à une intervention professionnelle particulière et ce qu'elle suppose en termes de connaissances, techniques et compétences (comprises comme relevant non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des savoir-être en situation).

Par rapport aux assemblées d'enfants, au dispositif et à la démarche impliqués, on retient l'importance, au vu de la population concernée (des enfants) et du risque d'instrumentalisation lié à la démarche elle-même (participation), de la professionnalité (connaissances acquises et expérience avec la classe d'âge). L'assemblée d'enfants ne s'improvise pas et exige des qualifications professionnelles, il y a, dans ce sens-là, nécessité que la mise en place et la régulation soient assurées par des professionnel-le-s du travail social. Ceci est d'autant plus important qu'il s'agit de constituer un sujet collectif afin de permettre la création d'une appartenance commune favorisant la circulation de la parole entre tous et toutes dans un climat de sécurité d'une part et la reconnaissance de ce collectif en qualité de groupe et d'interlocuteur potentiel à l'extérieur d'autre part.

Les cadres théoriques (théories professionnelles) ont visiblement une influence sur la manière dont les professionnel-le-s mettent en place et gèrent une assemblée d'enfants. Cela transparaît notamment à travers la notion de participation. La participation semble corrélée avec une volonté de consulter, puis d'engager (de responsabiliser) les usagers et usagères dans une démarche active où ils et elles ont la possibilité d'exprimer, de faire entendre et de faire valoir leurs besoins. Dans cette perspective, la participation devrait permettre d'être au plus près des besoins des personnes concernées, mais aussi de leur donner l'opportunité d'agir dans un contexte local (et non pas de subir ou encore d'être exclu-e-s des dispositifs mis en œuvre pour elles et eux).

Associé à la participation et à la mobilisation d'une population quelle qu'elle soit, l'empowerment rend compte justement de la capacité d'un groupe de se responsabiliser et d'agir sur sa propre situation, mais aussi de la reconnaissance interne et externe découlant de la démarche elle-même. L'expression individuelle, puis collective, se situe au centre de ce

type de démarche. De fait, il s'agit de favoriser la prise de parole de tous et toutes et donc, par extension, d'assurer la régulation du groupe afin de parvenir à former un sujet collectif à même de se positionner et d'agir conjointement. L'enjeu, pour les professionnel-le-s, réside dans la capacité à réunir, constituer puis réguler un collectif autour d'une problématique. La liberté d'expression individuelle et/ou individualisée entre ici en contradiction avec un dispositif supposant la mobilisation d'un groupe (d'un collectif) dans une visée émancipative.

L'accès à la parole publique suppose, en effet, que soient pris en considération la place de chacun-e ainsi que leur statut (position dans le groupe, mais aussi position sociale). Dès lors, les professionnel-le-s doivent être à même de réguler le collectif afin d'éviter de renforcer les inégalités et favoriser la participation de toutes et tous. La prise de conscience des rapports sociaux ainsi que des inégalités entre les participant-e-s est primordial en vue de la reconnaissance de soi par les autres et de la reconnaissance du collectif comme unité vis-à-vis de l'extérieur. S'agissant d'enfants, aux inégalités interindividuelles, liées au sexe et à la provenance socioéconomique entre autres, s'ajoute encore la question du rapport entre enfants et professionnel-le-s. Ce rapport social, s'il met en évidence une différence claire de statut (on a affaire à des mineur-e-s), est aussi support d'identité (groupe de pair-e-s, sociabilités horizontales) et de protection (rôle des professionnel-le-s vis-à-vis des enfants, mandat de socialisation, etc.). Or, on constate effectivement, selon l'appartenance professionnelle, une compréhension et donc aussi une mise en œuvre des assemblées d'enfants relativement distinctes. Cette distinction ne recoupe pas totalement le métier, mais semble se jouer sur 1) la connaissance de la classe d'âge ; 2) la présence ou l'absence de cadre éducatif.

En termes de qualifications, ces quelques constats soulignent que la mise en œuvre et la gestion des assemblées d'enfants doivent être confiées à des professionnel-le-s afin de limiter les risques d'instrumentalisation d'une population qui se caractérise par son âge et son statut (des enfants) et d'assurer une régulation du collectif. Les qualifications nécessaires, touchant tant aux qualifications techniques, sociales qu'émotionnelles, sont essentiellement liées à deux aspects : 1) des connaissances sur la classe d'âge, ses habitudes, ses sociabilités, ses intérêts, etc. qui amènent à proposer un cadre éducatif clair et à se situer dans un rôle professionnel assurant une protection (responsabilité du ou de la professionnel-le en tant qu'agent de socialisation) et donc un cadre sécurisant à même de stimuler l'expression et la prise de parole publique ; 2) des connaissances sur le fonctionnement et la régulation d'un collectif d'enfants qui elles permettent de saisir les enjeux, de tempérer ou au contraire de renforcer les sociabilités en fonction de la dynamique de groupe, Mais aussi et surtout, une conscience des rapports sociaux et de leurs effets sur

Les tweens : rapport pour l'Observatoire de la sécurité de la ville de Lausanne, octobre 09

la prise de parole et l'action afin d'éviter de renforcer les inégalités ou de favoriser l'expression des dominants.

IV.) Références bibliographiques

Baruzzi, Valter (a cura di) (2004), La partecipazione dei bambini e degli adolescenti, in Baldoni, Anna, Busetto Antonella, Fava Anna Rosa, Finelli Alessandro et Luciana Torricelli (a cura di), *Future città, nuovi cittadini*, Imola : Editrice La Mandragora, pp. 51-92

Blondiaux, Loïc (2008) Le Nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative, La République des idées, Paris : Seuil.

Corbaz, Monique (2007), *Conseils des enfants*, Lausanne : Service de la jeunesse et des loisirs, p. 2

Delalande, Julie (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Depeau, Sandrine (2000), Le chemin de l'école : modes de socialisation en milieu urbain, in Saadi-Mokrane Djamilia. [dir], *Sociétés et cultures enfantines*, Lille : CSU, pp. 151-158.

Durkheim, Emile (1992), *Education et sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France, réédition.

Eisner, Manuel, Ribeaud Denis (2005), A Randomised Field Experiment to Prevent Violence, *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*, Vol. 13, n°1, pp. 27-43.

Eléments d'une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse (2000). Berne : Département Fédéral de l'Intérieur. p. 14.

Johansson, Barbro (2004), Generationing in Consumer Contexts, *Conference Paper*, Pluridisciplinarity Perspectives on Child and Teen Consumption, Angoulême.

Koebel, Michel (2001). A quel âge devient-on citoyen ? *Enfants d'Europe*, n°1.

Lahire, Bernard (2001), L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, Paris : Hachette.

Malatesta, Dominique, Palazzo-Cretol Clothilde (2005), *Evaluation des conseils d'enfants de la ville de Lausanne*, Lausanne : EESP

Mant, Catherine M. & Perner Joseph (1988), The child's understanding of commitment, *Developmental Psychology*, n°24, pp. 343-351.

Nez, Héloïse (2006), « Démocratie participative et inclusion socio-politique : les expériences de Bobigny (France) et Barreiro (Belo Horizonte, Brésil) », Cahier de la CRDC, série Pratiques économiques et sociales, n° 30, décembre, 34 p.

Sirota, Régine (dir.) (2006), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Wihtol de Wendel, Catherine (1997) La citoyenneté européenne, Paris, Presses de Sciences Po

Zepf, Marcus (2004) *Concerter, Gouverner Et Concevoir Les Espaces Publics Urbains*, Lausanne, PPUR