



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
DOTTORATO DI RICERCA
SCIENZE DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE
“VITTORINO CHIZZOLINI”

Le droit de participation de l'enfant en contexte scolaire

**Une enquête exploratoire à Kananga en République
Démocratique du Congo**

Thèse de doctorat de :

MULOMBA TSHITUMBU ELIE

Coordinateur

Professeur Mazza Mauro

Directeur de recherche

Professeure Gandolfi Stefania

XXVII^e cycle

Année Académique 2013 - 2014

*A tous les enfants dont la parole et la dignité sont niées,
Je dédie ce travail en ce 25^{ème} anniversaire de la Convention
sur les droits de l'enfant.*

Table des matières

ABREVIATIONS ET SIGLES.....	10
AVANT-PROPOS.....	12
INTRODUCTION GENERALE.....	14
1. Intérêt du sujet	14
2. Problématique et question du travail	15
3. L'originalité et l'état de la question	19
4. Objectifs	20
5. Approche méthodologique	20
6. Division du travail	21
CHAP. 1 : LA NOTION ET LE BIEN-FONDE DE LA PARTICIPATION COMME DROIT DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT	25
1. Vers une définition formelle du droit de l'enfant à la participation.....	26
1.1. L'approche déterministe : le culturalisme et le structuralisme	30
1.2. L'approche compréhensive	34
1.3. La participation selon la théorie de la reconnaissance mutuelle	35
2. La participation de l'enfant et le concept des droits des enfants.....	42
2.1. Fondements de la participation comme droit de l'homme	43
2.2. La participation, un droit de l'enfant.....	46
2.2.1. L'interprétation stricte du droit de l'enfant à la participation	48
1.2.2. L'interprétation large de la participation	56
1.2.3. L'interprétation transversale du droit à la participation	64
CHAP. 2 : LES ENJEUX ET LES DEFIS DU DROIT A LA PARTICIPATION	70
1. Les implications du droit de l'enfant à la participation.....	70

1.1.	Le droit à la participation et l'intérêt supérieur de l'enfant	70
1.2.	La place de la parole de l'enfant et de l'adolescent dans la société	73
1.3.	Le statut du mineur dans la société selon la CDE	78
1.4.	La participation est un droit, une liberté et une responsabilité	81
1.5.	Participation ou protection ?	83
1.6.	La participation de l'enfant et de l'adolescent, un droit progressif	85
1.7.	Participation et citoyenneté démocratique.....	86
2.	Le caractère instrumental et constitutif du droit à la participation	88

CHAP. 3 : LA DIMENSION ET LE CONTENU CULTURELS DES DROITS DE L'HOMME 93

1.	La dimension culturelle du droit de l'enfant à la participation	94
2.	Les contenus culturels de la participation.....	102
2.1.	La participation : un « panier de libertés » à cultiver	103
2.2.	Le développement réciproque des libertés	107
3.	Les droits culturels, ressources pour la participation des enfants	112
3.1.	Droits culturels et formation de l'identité des personnes	115
3.2.	L'appartenance à une communauté culturelle	118

CHAP. 4 : LES PERCEPTIONS SOCIALES DE L'ENFANT DANS LA TRADITION LUBA DU CONGO : SES DROITS ET SES DEVOIRS..... 120

1.	La structure interne des proverbes et leur fonction	121
1.1.	La vérité des proverbes	124
1.2.	Proverbe : une règle concrète de conduite	126
1.3.	La dialectique du « je-nous » et processus d'identification dans les proverbes	127
1.4.	Le sens de l'implicite et la polysémie dans les proverbes.....	128
1.5.	Du présent au passé ou « l'éthique de la mémoire »	130
1.6.	Les proverbes comme expression de la philosophie d'un peuple	131

2.	L'enfant dans les proverbes luba du Kasai	134
2.1.	L'origine du petit d'homme dans les proverbes luba	134
2.2.	Le devoir de prolonger la vie par la procréation	137
2.3.	L'acceptation inconditionnelle de l'enfant	138
2.4.	L'enfant : pouvoir, prestige et stabilité du couple	139
2.5.	Procréer comme assurance-vie	141
2.6.	Le devoir de protéger, d'éduquer et de témoigner avec la vie	141
2.7.	Le principe de non-discrimination et droit à l'égalité dans la tradition luba	144
3.	L'éducation ou la transmission des valeurs	146
3.1.	Obéissance, soumission et liberté	147
3.2.	Prudence et bonne réputation	148
3.3.	Esprit de la modération dans la vie	149
3.4.	Patience	149
3.5.	La suprématie de la collectivité sur l'individu	150
4.	Les relations avec l'enfant d'autrui	151
5.	Les compétences sociales de l'enfant	151

CHAP.5 : LA VISION DES DROITS DE L'HOMME DANS LA SOCIETE LUBA 154

1.	Les droits de l'enfant chez les luba du Kasai	154
2.	Les devoirs de l'enfant chez les luba du Kasai	156
3.	La situation actuelle des enfants luba	157

CHAP. 6 : EDUQUER LES ENFANTS A L'EXERCICE DE LEURS LIBERTES ET DE LEURS DROITS..... 159

1.	Participation et Education d'après la CDE	159
2.	L'éducation aux libertés : des théories et des modèles	162
2.1.	Kant et l'éducation à la liberté	164

2.2.	John Dewey ⁰ et l'école active	166
2.3.	La Philosophie pour enfants : catalyseur de participation	170
2.3.1.	Présentation de la PPE.....	170
2.3.2.	Etapes pédagogiques	172
2.3.3.	Dialogue et connaissance de soi	174
3.	L'école, creuset et lieu de participation.....	176
3.1.	Les apprentissages scolaires et la construction de nouvelles modalités comportementales	181
3.1.1.	Le savoir des langues	183
3.1.2.	Le savoir mathématique	184
3.1.3.	La science ⁰ et la technologie.....	185
3.1.4.	L'internet.....	187
3.1.5.	Le savoir de la géographie et de l'histoire	188
3.2.	L'éducation à la citoyenneté démocratique	189
3.3.	L'éducation à la santé.....	193
3.4.	L'enseignement moral et religieux	194
3.5.	Le domaine des arts et patrimoines culturels.....	196
3.6.	Le rôle des enseignants	197
3.7.	Les autres partenaires culturels de l'école	200
3.7.1.	Les parents	201
3.7.2.	Les medias.....	202
3.8.	Les comportements didactiques et la communication pédagogique.....	204
CHAP. 7 : LE SYSTEME EDUCATIF CONGOLAIS ET SES OBJECTIFS.....		206
1.	Le début de l'enseignement en RDC	207
2.	Période des réformes	210
2.1.	La réforme de 1961.....	210

2.2.	La réforme de 1971.....	213
2.3.	La réforme de 1981.....	215
2.4.	L'autopsie de la Conférence Nationale Souveraine (CNS)	217
2.5.	Les Etats généraux de l'éducation de 1996 (EGE)	217
2.6.	La réforme de 1997.....	218
2.7.	La réforme de 2005	218
3.	La structure et le personnel de l'enseignement national	219
3.1.	Le niveau maternel ou l'enseignement pré-primaire.....	222
3.2.	L'école primaire.....	224
3.3.	L'enseignement secondaire.....	226
4.	Objectifs de l'enseignement congolais.....	228
5.	Le partenariat éducatif	230
5.1.	Le comité des parents.....	231
5.2.	Comité des élèves	232
6.	Le Personnel de l'enseignement congolais	233
 CHAP. 8 : LES INDICATEURS DE PARTICIPATION EN CONTEXTE SCOLAIRE.....		237
1.	L'échelle de participation de Hart	238
1.1.	Degrés de non - participation.....	238
1.2.	Degrés de participation	239
2.	La recherche des indicateurs spécifiques	243
3.	Le tableau de mesure du Conseil de l'Europe	251
4.	La participation en contexte scolaire	255
4.1.	L'appropriation.....	257
4.2.	La représentation culturelle du droit à la participation	258
4.3.	Les lieux et acteurs adéquats de la participation de l'enfant.....	259

4.4.	La connaissance et la conscience des propres droits	261
4.5.	L'accès aux informations.....	263
4.6.	L'accès aux ressources culturelles de la société	264
4.7.	La promotion de la liberté d'opinion et d'expression.....	266
4.8.	L'appartenance à des associations et des organisations	268
4.9.	Le rôle des adultes.....	269
4.10.	L'impact de la participation en contexte scolaire.....	270
4.11.	La synergie avec d'autres institutions	271
5.	Critères d'opérationnalisation des indicateurs	272

CHAP. 9 : LA RECHERCHE DANS LES ECOLES SECONDAIRES DE KANANGA..... 274

1.	Problématique de recherche.....	274
2.	Présentation du contexte de la recherche.....	276
2.1.	Justification du choix du contexte.....	277
2.2.	Caractéristiques de la population cible	278
2.2.1.	Elèves	279
2.2.2.	Enseignants et dirigeants scolaires	280
2.2.3.	Parents.....	282
3.	Méthode de recueil de données et limites	283
3.1.	Une démarche qualitative.....	283
3.2.	Des outils méthodologiques utilisés.....	283
4.	Résultats de la recherche et analyse	285
4.1.	L'appropriation du droit de l'enfant et de l'adolescent à participer	286
4.2.	La représentation culturelle du droit de l'enfant à la participation	289
4.3.	Les lieux adéquats à la participation des enfants et des adolescents	294
4.4.	La connaissance et la conscience des propres droits	297

4.5.	L'accès aux informations.....	301
4.6.	La participation culturelle	302
4.7.	La liberté d'opinion et d'expression	304
4.8.	Le droit de s'associer et de se réunir	309
4.9.	Le rôle des adultes.....	310
4.10.	L'impact de la participation des élèves à la vie de l'école	312
4.11.	La synergie entre acteurs culturels	313
5.	Observations conclusives	315
CONCLUSION GENERALE.....		318
Annexe 1.....		321
Annexe 2		322
Annexe 3		326
Bibliographie générale.....		327

Abréviations et sigles

- CADHP : Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples.
- CADBE : Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant.
- CDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- CDESC : Comité des droits économiques, sociaux et culturels.
- CETA : Conférence des Eglises de Toute l'Afrique.
- CM : Comité des Ministres du Conseil de l'Europe.
- CNS : Conférence Nationale Souveraine.
- COE : Conseil Oecuménique des Eglises.
- CRC : Committee on the Rights of the Child.
- DUDH : Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.
- ECIMO : Education Civique et Morale.
- EGE : Etats Généraux de l'Education.
- EIC : Etat Indépendant du Congo.
- EPSP : Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
- ESU : Enseignement Supérieur et Universitaire.
- IIEDH : Institut Interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme.
- IIEPE : International Institute for Educational Planning.
- MONUSCO : Mission des Nations Unies pour la Stabilisation de la R. D. Congo.
- OIT : Organisation Internationale du Travail.
- ONU : Organisation des Nations Unies.
- OUA : Organisation de l'Unité africaine dissoute en 2002 et actuelle Union Africaine UA).
- PCP : Pacte International relatif aux Droits Civils et Politiques.
- PESD : Pacte International relatif aux Droits Economiques, Sociaux et Culturels.
- PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement.
- PPE : Philosophie Pour Enfants.
- RDC : République Démocratique du Congo.
- Rec. : Recommandation.

- TENAFEP : Test National de fin d'Etudes Primaires.
- UNAZA : Université Nationale du Zaïre.
- UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance.

Avant-propos

Les pages qui suivent contiennent les idées de mes recherches, fruit d'un long et laborieux travail intellectuel. Je voudrais ainsi présenter mes plus sincères remerciements à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenu dans ce cheminement académique. Je suis certain que sans leur soutien et collaboration, cette recherche n'aurait pas vu le jour.

Je pense en premier lieu à la professeure Gandolfi Stefania. Malgré ses nombreuses occupations, elle a consacré son temps pour diriger mes recherches. Je lui dis toute ma gratitude pour sa disponibilité, sa patience et ses encouragements. Ses remarques m'ont aidé à bien orienter ce travail. J'associe également à ces remerciements le Prof. Rizzi Felice pour ses sages conseils.

Mes remerciements vont aussi aux Professeurs Meyer-Bisch Patrice (Université de Fribourg) et Beya Malengu Bertin (Université Catholique du Congo à Kinshasa), le premier pour avoir mis à ma disposition une abondante littérature sur les droits culturels et sur les thèmes soulevés dans ce travail et le second pour sa disponibilité à lire et à corriger le brouillon de ce travail, sans oublier aussi ses multiples interrogations pour éclairer beaucoup d'ombres se trouvant dans mon texte. Qu'ils se sentent, tous les deux, vraiment remerciés.

Même si le thème du droit à la participation a souvent été exploité, beaucoup d'ombres et d'interrogations subsistent encore. C'est pourquoi il faut recourir à ses propres enquêtes pour un résultat fiable. Je tiens ainsi à remercier les responsables du « *Centre Conscience Noire* » de Cikapa Kele (RDC) et de toutes les écoles secondaires visitées à Kananga (RDC) pour leur participation avec ferveur et enthousiasme à mes recherches. Ils m'ont transmis beaucoup de données sur l'état de participation des enfants et des adolescents dans la société et les écoles secondaires congolaises.

Je remercie également la « *Fondation Maria Enrica* » de Brescia, le Bureau Missionnaire de Brescia et le professeur Mari Giuseppe (Université Catholique de Milan- Italie) pour leur soutien multiforme pendant mon séjour de recherche à Kananga en République Démocratique du Congo.

Je dis toute ma gratitude à Monseigneur Marcel Madila, Archevêque de Kananga, à Mgr Godefroy Mukeng'a Kalond ainsi qu'aux autorités ecclésiastiques de l'Archidiocèse de

Milan qui m'ont offert l'opportunité et le cadre pour poursuivre mes études universitaires d'abord à l'Université Catholique de Milan puis à l'Université de Bergame.

Un grand merci à Don Marco Carzaniga et à tous les chrétiens de la paroisse Saints Pierre et Paul de Borgolombardo (Milan) pour leur hospitalité, leur amitié et leur patience. Toute ma gratitude va aussi à Paolo et Veronica Giorgiutti pour leur sens d'être prochain.

Ma reconnaissance enfin à tous ceux dont j'ai tu les noms, parents, amis et collègues. Qu'ils sachent que leur sourire, leur compassion et leur amitié ont été d'une grande importance en cet itinéraire ardu.

Elie Mulomba Tshitumbu

Introduction Générale

1. Intérêt du sujet

Pourquoi une thèse sur le droit à la participation des enfants et des adolescents en contexte scolaire en République Démocratique ? Un droit sans contenu spécifique dans la Convention Internationale des droits de l'enfant (CDE)⁽¹⁾ ! En plus, la pédagogie nouvelle avec sa conception de l'enfant comme être à part entière, actif, distinct de l'adulte, qui a ses manières de penser et d'agir⁽²⁾ n'aurait-elle pas déjà entièrement vidé l'argument ? Parler de la participation en contexte scolaire, ne serait-ce pas une façon de transposer une culture étrangère dans les écoles congolaises ?

La « participation » est d'une grande actualité aujourd'hui. On la recherche en toute chose. Dans le domaine de l'art, ou bien au théâtre, on voudrait que les spectateurs participent ; en politique, on voudrait que les citoyens participent. A l'école, que les élèves prennent part à la classe ou, dans l'entreprise, que les employés s'investissent fortement.

Ces dernières décennies on accorde un intérêt extraordinaire à la participation des enfants et des jeunes avec la création un peu partout des parlements des enfants et des jeunes, forum des jeunes, conseil des jeunes, des assemblées jeunes, en vue d'une éducation à la citoyenneté active et démocratique, autrement dit pour former les enfants et les adolescents à devenir des acteurs sociaux dignes et à la citoyenneté démocratique.

On a l'impression que les discussions n'en sont qu'à leur début. Cependant, très peu est fait pour définir préalablement la forme et la nature de la participation afin d'éviter qu'elle se réalise à travers les formes illusives.

En plus, depuis les débuts de la pédagogie nouvelle et l'adoption de la CDE, il y a 25 ans, la participation des enfants reste encore « *souvent mal vue, comme une lubie de pédagogies, une utopie irresponsable* »⁽³⁾, sans impact sur la vie de l'enfant, des institutions et de la société. Les enfants continuent à être classés parmi la masse des êtres passifs, sans capacités et qui devront s'exprimer, agir et donner leur contribution comme citoyens seulement quand ils seront grands !

¹ Dans la suite de ce travail, nous utiliserons le sigle CDE ou tout simplement le terme Convention pour désigner cet instrument international. En effet, la CDE sert de cadre à la promotion et la défense des droits fondamentaux de tous les enfants, partout et en tout temps.

² Cousinet Roger (1965). *L'éducation nouvelle*. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 31.

³ Le Gal Jean (2007) « *L'enfant citoyen dans une démocratie participative* ». In **Territoires**. (Mensuel de la démocratie locale), 478, p. 20.

En contexte scolaire congolais, on reste plutôt frappé, d'une part, par la réduction de ce droit à un seul aspect de son contenu et par la superficialité dans sa mise en œuvre. Ce droit semble se réduire à la création d'un dispositif participatif scolaire sans aucun impact sur le fonctionnement, sur la relation pédagogique, sur le rapport au savoir, etc. D'où l'exigence de dire ce que le droit à la participation signifie effectivement pour les enfants et comment le vivre au sein de l'école.

Rarement ce droit est présenté comme un instrument pour rénover et innover le processus d'apprentissage de la citoyenneté démocratique et l'expérience de la réalisation des droits de l'enfant. Ce droit n'est jamais compris comme un mécanisme de changement, d'amélioration et d'enrichissement du système éducatif, du fonctionnement institutionnel, de la qualité de l'éducation, des relations interpersonnelles, de la citoyenneté démocratique, etc.

Ce sont toutes ces raisons qui m'ont poussé à vouloir travailler sur le droit à la participation des enfants et des adolescents en contexte scolaire même si je ne pourrais pas apporter toutes les réponses à ces inquiétudes décrites ci-dessus.

Mon intérêt pour cette thématique vient également du fait qu'ayant fait les Sciences de la formation, je me suis toujours interrogé sur les styles et les méthodes à mettre en place pour qu'un système éducatif devienne plus efficace en termes d'éducation des enfants et des adolescents à devenir acteurs sociaux compétents. Ce sujet me permet donc d'approfondir mes connaissances sur le mécanisme éducatif respectueux des droits des élèves en termes de relation pédagogique et de contenus pour former des citoyens actifs et interlocuteurs sociaux.

2. Problématique et question du travail

Ce travail porte sur le droit à la participation et explore la manière dont celui-ci peut élargir et approfondir le processus éducatif pour la formation des citoyens actifs. La question sous-jacente de ce travail est celle-ci : quels changements la mise en œuvre du droit à la participation peut-elle introduire dans un processus éducatif scolaire afin de former des vrais citoyens ?

Pour y répondre, il m'a paru d'abord d'une grande utilité l'étude approfondie et la compréhension du droit à la participation des enfants et des adolescents. En effet, je retiens comme thèse principale de mon travail que le droit à la participation est porteur d'un

ensemble de principes, de valeurs, de responsabilité et d'une conception bien particulière de l'enfant et de son éducation à même de rénover et d'innover tout système éducatif soucieux de former de véritables acteurs sociaux.

Pour reprendre les mots de Baruzzi et Baldoni, la participation est un élément fondamental de l'éducation à la citoyenneté démocratique ⁽⁴⁾, mieux encore « *la participation des enfants et des jeunes n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'opérer des changements bénéfiques dans leur vie et de construire une société meilleure* » ⁽⁵⁾. La participation ainsi entendue va au-delà de son contenu formel et juridique. Elle n'est pas seulement le fait de ne pas empêcher une liberté de s'exercer naturellement, ni le fait d'exprimer son opinion sur quelques thèmes qui touchent à sa vie, mais « *un construit complexe, qui mobilise les compétences cognitives, émotionnelles et sociales des participants ainsi que leur potentiel d'innovation et leur créativité* » ⁽⁶⁾. C'est le processus qui conduit chaque enfant à décider par lui-même et à prendre effectivement part à la vie de sa société. Donc, ce travail entend mettre en lumière les implications de la mise en œuvre du droit à la participation des enfants et des adolescents dans la formation des acteurs sociaux et des interlocuteurs compétents.

En effet, lorsqu'on parle de participation en général, il s'agit d'une notion qui recouvre une multitude de réalités en fonction des domaines dans lesquels elle s'inscrit, du public concerné, du niveau de prise de décision, mais aussi de l'approche envisagée. Prendre part, apporter une part et recevoir une part, ces trois expériences correspondent aux acceptions les plus communes du terme participation. Participer signifie en effet prendre part, par exemple, à un jeu, à un voyage ou à un repas ; un convive participe à un dîner, un étudiant à un cours, un citoyen à une commission. Cela signifie aussi contribuer, comme dans l'expression « participer à un cadeau ». Participer peut enfin signifier bénéficier, comme dans l'expression « participer aux bénéfices » d'une entreprise ⁽⁷⁾.

Ainsi il convient de circonscrire cette notion pour bien préciser l'objet de notre étude.

⁴ Baruzzi Valter et Baldoni Anna (2003). *La democrazia s'impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*. Imola : La Mandragora, p. 44.

⁵ Conseil de l'Europe (2009). « *Parole aux jeunes !* ». *Manuel sur la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale*. Strasbourg, p. 16.

⁶ Kerger cité par Keipes Nathalie (2007) « *La citoyenneté et la participation de l'enfant* ». In Ferring Dieter et al. (éd). *Les droits de l'enfant : citoyenneté et participation*. Université de Luxembourg : Actes de conférence de l'école d'été, p. 102.

⁷ Zask Joëlle (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Lormont : Le Bord de l'eau, pp. 11-14.

La participation sera abordée, ici, sous l'angle de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant de 1989 (CDE). En effet, ce texte international, contraignant pour tous les Etats l'ayant ratifié, consacre une nette évolution des représentations envers les enfants et leur statut. Il consacre le passage d'*infans* – celui qui ne parle pas – totalement soumis à l'autorité paternelle à l'enfant sujet de droits à part entière, qui peut les faire valoir par lui-même ou via des représentants, selon son âge et son degré de maturité. C'est aussi le lent abandon d'une conception traditionnelle de l'enfant vu comme objet à qui les adultes et l'Etat fournissent une protection ainsi que de nombreuses prestations pour une conception plus moderne de l'enfant, sujet des droits, à qui l'on demande son avis, et que l'on cherche à éduquer afin qu'il devienne acteur effectif de son propre devenir. Le principe de « participation » incarne cette nouvelle vision. Mieux, il s'agit, ici, de l'approche basée sur les droits qui veut que les droits et les libertés contenus dans les instruments normatifs internationaux inspirent toutes les politiques du développement comme leur base fructueuse.

Aussi, si les implications de la CDE, depuis 25 ans de son adoption, sont considérables, force est de constater qu'elles restent relativement limitées dans les faits essentiellement parce que les conditions de la participation optimale des enfants et des adolescents ne sont pas souvent réunies ⁽⁸⁾. Les jeunes générations vivent encore dans l'isolement et dans la passivité. Elles sont passives et souvent exclus des formes importantes de citoyenneté. Et pourtant chaque droit de l'enfant devrait donner lieu à la participation, c'est-à-dire, à la possibilité et à la capacité de prendre part aux relations dignes qui rendent le sujet du droit non seulement bénéficiaire mais aussi acteur et responsable de son propre droit ⁽⁹⁾.

De façon particulière, la participation dans ce travail sera considérée comme une dynamique inhérente au droit à l'éducation. Ce dernier permet aux enfants et aux adolescents d'exercer au mieux l'ensemble de leurs droits, libertés et responsabilités à travers la connaissance et l'appropriation des savoirs, des valeurs et des lois. C'est la participation dans et par l'éducation, le pouvoir d'agir et d'être pro-acteurs à travers l'appropriation des savoirs. L'éducation rend possible la capacité culturelle de participer de

⁸ Stoecklin Daniel (2009), « *L'enfant acteur et l'approche participative* ». In Zermatten Jean & Stoecklin Daniel. *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique: contribution à un nouveau contrat social*. Sion: IUKB, p. 47.

⁹ Meyer-Bisch Patrice (2012) « *La réciprocité des libertés : de l'équilibre entre concurrence et coopération* ». In **Revue Economique et Sociale**, Vol. 70/1(mars), p. 57.

l'enfant et de l'adolescent. Ce travail prend, donc, sérieusement en considération le rôle fondamental de l'éducation dans la promotion du droit de l'enfant à la participation.

Dans cette optique, j'ai souhaité aborder le thème de la participation au sein du contexte scolaire congolais, car, ce principe constitue un important défi, soit au plan du fonctionnement institutionnel, soit au plan de contenu à enseigner, soit au plan de la relation et du style pédagogique, soit au plan des relations interpersonnelles, etc. Au sein d'une école, elle a un impact réel non seulement sur plusieurs dimensions clés de la vie scolaire mais aussi sur les compétences personnelles et sociales des enfants et des adolescents au sens d'A. Sen de capacité développée⁽¹⁰⁾.

Il n'est pas étonnant de constater aujourd'hui quand on parle du droit à la participation de l'enfant de voir les gens penser seulement à l'existence des structures ou des dispositifs participatifs comme l'unique indicateur, en oubliant que la participation est un droit subjectif de l'enfant. Et pourtant en contexte scolaire, il pose la question de la capacité culturelle et du renforcement des compétences nécessaires à la participation.

En fait, dans ce travail je cherche à répondre à ces questions : qu'est-ce qu'on entend par droit à la participation de l'enfant ? Comment le définir ? Pourquoi participer ? Que change ce droit dans le statut de l'enfant et dans son éducation ? Quel rapport y-a-t-il entre participation et éducation ? Quelles sont son rôle et ses implications dans le contexte scolaire ?

Pour y répondre, ce travail présuppose également les acquis :

- du mouvement de l'Education nouvelle⁽¹¹⁾, notamment la pédagogie active, qui avait pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages pour qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche ou d'expérience ;
- de la pédagogie institutionnelle selon laquelle « ce n'est pas tant l'action du maître qui éduque, mais celle du milieu, du cadre qu'il est capable de mettre au point »⁽¹²⁾.
Non seulement les savoirs transmis par l'enseignant éduquent mais aussi l'organisation du milieu ;

¹⁰ Sen Amartya (2002). *Ethique et économies et autres essais*. Trad. S. Marmat. Paris : PUF, p. 221.

¹¹ Ces courants du Mouvement d'Education nouvelle estiment que l'éducation ne peut isoler l'enseignement des matières académiques des autres champs de l'éducation, et attache une importance égale à tous les domaines : intellectuels, artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. C'est une éducation globale, où le milieu de vie élaboré par l'école est important et l'apprentissage de la vie sociale est essentiel (Freinet C., Claparède E., Dewey J., Neill A. S., ...).

¹² Laplace Claude (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classe*. Lyon : Chronique sociale, p. 22.

- du courant interactionniste qui considère la situation scolaire comme l'ensemble des interactions entre l'élève et l'institution.

La participation est un droit qui permet de faire en sorte que l'école soit la meilleure possible pour ceux pour qui elle existe mais elle constitue également une dimension fondamentale de l'éducation à la citoyenneté démocratique. L'étude de la participation en contexte scolaire tout au long de ce travail permettra d'illustrer ces propos, et cela notamment de façon empirique dans une recherche exploratoire dans certaines écoles secondaires de Kananga en RDC.

3. L'originalité et l'état de la question

En passant en revue les différents travaux existants sur ce thème, je me suis rendu bien rapidement compte que je ne suis pas le seul et le premier à avoir abordé ce thème. Malgré les réflexions de ceux qui m'ont précédé, je peux affirmer que l'orientation que j'ai prise pour débattre la question est nouvelle : une approche interdisciplinaire qui se fonde essentiellement sur les droits de l'homme, sur les acquis de la pédagogie nouvelle et de la philosophie du droit.

L'originalité de ma thèse se situe également dans l'analyse que j'ai faite du droit à la participation de l'enfant. Souvent, la plupart de publications existantes considèrent uniquement l'art. 12 de la CDE en mettant en lumière sa valence politique et juridique. Il y en a très peu qui l'élargissent aux articles 13 (droit à la liberté d'expression), 14 (droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion), 15 (droit à la liberté d'association), 16 (droit à la protection de la sphère privée) et 17 (droit à l'information) de la CDE. Non seulement, j'ai cherché à articuler ces interprétations mais aussi à les intégrer dans une optique transversale, qui fait de la participation, un droit subjectif, avec un contenu culturel et une substance précise : droit à être protagoniste et sujet de ses droits ou la capacité de revendiquer ses droits auprès de tout débiteur et d'être sujet-acteur dans tous les domaines de sa vie.

Enfin, l'originalité de ce travail consiste à avoir recherché une voie possible pour que chaque enfant de n'importe quelle culture vive un droit réel à la participation. C'est la dimension culturelle du droit de l'enfant à la participation. En ce sens, la participation non est assimilation ou culturalisation d'un dispositif participatif élaboré ailleurs, ce qui serait une erreur, mais un processus de reconnaissance et d'enrichissement des capacités, de la

curiosité, de la créativité de chaque enfant ; la maîtrise de sa langue et de sa culture ; l'enrichissement de la pensée intérieure et de la capacité de dialoguer avec les pairs et les adultes pour être un acteur dans sa société. En ce sens, ce travail tient à battre en brèche la thèse qui fait de la participation un produit d'une culture.

4. Objectifs

A travers ce travail, je voudrais d'abord offrir une meilleure compréhension du droit à la participation de l'enfant et de ses implications dans les différents domaines de sa vie en général et dans le domaine scolaire en particulier à travers l'interprétation des articles du droit et l'analyse de la littérature scientifique consacrée à cet argument.

Ensuite, face aux nombreux indicateurs de participation aujourd'hui en usage, je me propose de parvenir à définir une batterie d'indicateurs en rapport avec la mise en œuvre du droit à la participation des élèves en contexte scolaire qui permettraient de mesurer les approches participatives à la fois dans et hors des classes.

Enfin, ces indicateurs permettront d'évaluer la situation dans quelques écoles secondaires de Kananga (RDC) c'est-à-dire les progrès réalisés mais aussi des lacunes dans l'application du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation.

5. Approche méthodologique

Pour répondre à toutes les interrogations soulevées ci-haut, j'entends à travers une approche herméneutico-critique d'abord dresser un état des lieux des analyses et commentaires sur la participation et sur le rapport entre la participation et l'éducation. Je chercherai à mettre en évidence l'articulation de ces deux notions ainsi que les implications d'une telle approche pour mon propos.

Cette tâche consistera à analyser l'ensemble des éléments théoriques nécessaires à la bonne compréhension de mon sujet ; - la participation comme notion et comme droit de l'homme -, mais aussi à passer en revue toute la littérature scientifique disponible consacrée à ce thème.

Concrètement, je me propose de préciser le contenu du droit à la participation de l'enfant, de déterminer la nature d'interdépendance avec les autres droits de l'enfant, de façon particulière le droit de l'enfant à l'éducation et de démontrer les implications

institutionnelles, relationnelles et pédagogiques de la mise en œuvre de ce droit ou de l'existence d'un dispositif participatif dans un établissement scolaire.

Ces éléments théoriques m'amèneront, ensuite à définir les indicateurs de participation en contexte scolaire qui serviront de base à ma recherche empirique dans certaines écoles secondaires de Kananga en République Démocratique du Congo. La méthodologie de cette recherche dans les écoles sera, quant à elle, de type qualitatif, et reposera essentiellement sur la réalisation d'entretiens individuels avec des acteurs scolaires pour évaluer les progrès et les lacunes dans la mise en œuvre du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation en contexte scolaire congolais.

6. Division du travail

Ce travail aura neuf chapitres d'inégale longueur.

Le premier chapitre de ce travail se penche sur le concept central de notre recherche, à savoir celui de participation, sa définition et son bien-fondé. La participation est une notion complexe et difficile à définir parce qu'elle touche à toutes les dimensions de la société : l'économie, la politique, le social, le juridique et l'art. D'où l'exigence d'en préciser les contours et les implications.

Pour ce qui concerne le droit de l'enfant à la participation, deux visions s'affrontent : la première met l'accent sur l'incapacité et l'incompétence de l'enfance. Ce sont des mineurs inférieurs aux adultes, et par conséquent, il faut prendre en charge leur être particulier, nécessitant beaucoup d'attention et de protection. Cette conception, prônant uniquement l'âge mineur et la fragilité des enfants et des adolescents, s'oppose à ce qu'elle appelle l'adultisation précoce. La seconde vision regarde plutôt à leur nature de citoyens, jouissant de droits d'exprimer leurs opinions, de recevoir et de diffuser des informations, d'avoir liberté de pensée, de conscience, d'opinion, de s'associer. Ce nouveau paradigme culturel, en contradiction avec le « *sensus communis* » et les préjugés stéréotypés sur l'enfance, prône non pas une adultisation précoce mais un apprentissage progressif de responsabilité et de citoyenneté.

Ce travail réaffirmera que l'individu naît et grandit dans un groupe ou communauté sans l'avoir choisi, mais sa personnalité n'est pas nécessairement déterminée par le groupe ; l'homme est un sujet autonome choisissant librement qui il est et ce qu'il veut devenir. La qualification de l'enfant, sujet de droits souligne effectivement que même l'enfant n'est pas

uniquement un individu qui est passivement forgé par les influences de l'environnement et des adultes mais aussi un agent de cet environnement. La personnalité de tout un chacun n'est ni pur déterminisme ni pure construction personnelle. L'enfant participe à sa construction.

Sous cet angle, le droit à la participation n'est pas seulement un processus pour l'amélioration des services, la réussite des projets ni une référence à la prise de décision, mais aussi et surtout un construit qui traduit cette nouvelle identité de l'enfant et de l'adolescent et un mécanisme pour renforcer l'efficacité personnelle, l'estime de soi et la citoyenneté des enfants et des adolescents.

Faisant suite au premier, le deuxième chapitre explicite certains enjeux et implications de cette conception du droit à la participation de l'enfant notamment sur son statut et sa parole dans la société et sur la détermination de son intérêt supérieur. Est-il un droit en opposition avec son droit à la protection et ses capacités en évolution ?

Dans le troisième chapitre, il sera question de fonder la légitimité culturelle du droit à la participation. Il n'est pas la simple déclaration d'une reconnaissance d'un droit à l'enfant, ni la mise en place d'un dispositif participatif, mais aussi une exigence de l'adapter aux capacités individuelles et culturelles. Deux termes importants m'aideront à mettre en exergue cette exigence : la dimension et le contenu culturels de chaque droit de l'homme.

On ne peut parler des droits, sans définir le sujet même de ce droit. Le quatrième chapitre de travail sera consacré à répondre à cette préoccupation. Vu cependant la démarcation entre la théorie et la pratique concernant la conception de l'enfant en République Démocratique du Congo, j'ai choisi d'interroger les proverbes considérés comme matériels culturels qui incarnent et influencent consciemment et inconsciemment les perceptions sociales de l'enfant dans la plupart des zones africaines. Ce travail herméneutique intéressera particulièrement le matériel culturel du peuple luba, qui est le peuple le plus nombreux dans la zone de notre recherche. Souvent, la participation et l'autonomie des enfants et des adolescents sont entravées par certaines conceptions sociales ; ce qui exige un réexamen de la relation des enfants vis-à-vis de leurs parents, enseignants et adultes et un développement d'une culture de l'écoute de la part de ces derniers.

Par ailleurs, en Afrique le concept de droit implique celui du devoir. Le cinquième chapitre de ce travail présente la vision des droits de l'homme dans la société luba. Cette vision

reflète une dialectique entre droits de l'individu et devoirs en communauté. Les droits et devoirs de l'individu sont conçus de telle sorte que les intérêts de la communauté d'abord et de l'individu ensuite soient assurés et protégés.

Le sixième chapitre « *Eduquer les enfants à l'exercice des leurs libertés* » rend compte du rapport entre éducation et participation. Une éducation dans l'optique de la participation et en vue de la participation est une éducation à l'exercice des libertés et des droits à travers toutes les disciplines. Certaines théories et pratiques se réclamant de cette perspective feront objet de cette analyse. Le chapitre se conclura avec une réflexion sur l'école comme creuset de la participation.

Le septième chapitre décrit le cadre empirique de ma recherche avec une présentation du système éducatif congolais. En effet, dès sa naissance en pleine époque coloniale, l'école congolaise s'est toujours donné comme objectif de former des citoyens, utiles à la société et acteurs du développement. Ce système entend réaliser cet objectif à travers une structure qui va de l'école maternelle à l'université. Faire connaître cette structure, ses acteurs, ses points forts et ses lacunes m'a semblé utile pour la suite de ma recherche d'autant plus qu'elle portait sur une filière de ce système.

Le huitième chapitre est consacré à la définition des indicateurs qualitatifs de participation en contexte scolaire. Comme le disent Legault-Mercier Samuel et Michèle St- Pierre dans leur article, une indication reflète les perceptions, les opinions, les attitudes et le comportement des acteurs sur une question ⁽¹³⁾. Après une présentation critique des indicateurs élaborés par Hart, Lansdown et ceux du conseil de l'Europe, j'entends élaborer les indicateurs adéquats pour le contexte scolaire sur la mise en œuvre du droit à la participation de l'enfant et de l'adolescent.

Le neuvième et dernier chapitre de ce travail se chargera de la présentation et de l'analyse des résultats de ma recherche dans sept écoles secondaires conventionnées catholiques de Kananga. La recherche de type qualitatif concerne des élèves de 12 à 15 ans, quelques enseignants, dirigeants scolaires et parents. Mon objectif dans cette recherche sera triple : identifier les dynamiques inhérentes à la mise en œuvre du droit à la participation de l'enfant dans les établissements scolaires secondaires ; relever les changements provoqués par l'intégration de la dimension participative des élèves dans ces écoles ; et démontrer le

¹³ Legault-Mercier Samuel et St-Pierre Michèle (2011) « *De l'usage des indicateurs qualitatifs en évaluation et en suivi de gestion dans l'administration publique* ». In *Revue canadienne d'évaluation de programme*, Vol, n° 1, pp. 70.

rapport étroit entre éducation, participation et citoyenneté démocratique par le développement des compétences sociales chez les élèves.

Chap. 1 : La notion et le bien-fondé de la participation comme droit de l'enfant et de l'adolescent

La participation est sans doute un terme dont il est difficile de donner une définition univoque, claire et complète. Selon le point de vue considéré, anthropologique, sociologique, psychologique, pédagogique ou juridique, ce terme peut toutefois donner lieu à différentes définitions. C'est aussi un concept difficile à circonscrire, car toute tentative à cette fin laisse toujours place à une incertitude. Par participation, on peut exprimer une variété d'activités qui touchent à plusieurs et différents contextes ⁽¹⁴⁾. Cette incertitude ne concerne pas seulement la définition de la participation mais aussi et surtout la façon d'impliquer les enfants de manière efficace et susceptible de changer leur vécu social.

Comme droit, la participation constitue encore un des défis cruciaux liés au thème de l'enfant – sujet de droits - à cause de la difficulté à en donner une définition et un contenu précis.

Dans ce chapitre, je ne prétends pas lever toutes ces malentendus théoriques, mais je cherche à offrir un cadre théorique servant de référence pour saisir la spécificité et la philosophie de ce qu'on peut entendre par droit à la participation de l'enfant et de l'adolescent, comme expression de l'enfant sujet de droits, acteur social et protagoniste de la réalisation de ses droits dans sa société.

Cela exige de démontrer comment d'un concept ordinaire de la vie sociale et quotidienne on est passé à un droit ⁽¹⁵⁾. Donc, je me propose, comme objectif dans ce premier chapitre, de démontrer que la participation de l'enfant et de l'adolescent dans la vie de chaque jour est un droit, une liberté et une responsabilité.

Concrètement, dans la première partie de ce chapitre, je m'attèlerai à présenter certains modèles interprétatifs à partir desquels on peut faire dériver certaines conceptions de participation. Il s'agira de mettre en exergue les aspects saillants de certains processus de socialisation et du rôle attribué à la participation de différents acteurs de la société.

¹⁴ Sinclair Ruth (2004) « *Participation in practice : making it meaningful, effective and sustainable* ». In ***Children & Society***, vol.18, p. 108.

¹⁵ Paré Mona (2010) « *Un droit de participation ? Etude critique du cadre législatif de l'éducation des enfants handicapés en Ontario* ». In ***International Journal of Canadian Studies***, n° 42, p. 49.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, je me concentrerai sur la compréhension de la notion de participation selon une approche basée sur les droits de l'homme, principalement en analysant la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. ⁽¹⁶⁾. Je ferai voir que plusieurs lectures et interprétations de ce droit sont possibles tout en laissant voir qu'en dépit de lacunes et imprécisions qui caractérisent la définition de ce droit dans cet instrument international, il demeure un droit-symbole de l'expression de l'idée fondamentale de l'enfant sujet de droits et acteur social ; la nouveauté par excellence de la CDE.

1. Vers une définition formelle du droit de l'enfant à la participation

A l'origine, la notion de participation citoyenne est fortement liée à l'implication dans la collectivité politique puisque le terme de citoyenneté tire son origine de la Cité, un mot d'origine grecque qui désignait l'espace où les individus prenaient les décisions politiques.

Progressivement, la notion a évolué et, outre l'aspect politique, la participation citoyenne a trait aussi, de manière plus large, à l'engagement que chaque citoyen prend en tant que membre d'une collectivité. Cet engagement peut prendre différentes formes : participer à la vie publique en adhérant à une association, en participant à une manifestation, en faisant circuler une pétition, en s'engageant pour le bien-être de la société qui l'entoure par des actions citoyennes. Toute implication dans une action humanitaire ou comme bénévole dans une association est un acte de participation citoyenne en ce qu'il renforce la cohésion entre les membres d'une communauté. La participation citoyenne dépasse ainsi largement celle liée à la sphère politique ; elle signifie participer à la construction et à l'organisation du « vivre ensemble » en société ⁽¹⁷⁾.

En outre, avant d'être un thème des droits de l'enfant et de l'adolescent, la participation est un thème récurrent dans les discours de nombreux chercheurs et praticiens. La participation désigne des tentatives de donner un rôle aux individus dans une prise de décision affectant une communauté. Cette notion est appliquée à plusieurs champs

¹⁶ Le 20 novembre 1989, l'Assemblée générale des Nations Unies a fait certaines promesses aux enfants en adoptant officiellement la Convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant. La CDE explique que les droits de l'enfant comprennent le droit :

- d'être protégés contre tout ce qui peut leur faire du mal ;
- de recevoir ce dont ils ont besoin pour survivre et grandir ;
- de prendre part à la vie de la communauté et à la vie politique ;
- de grandir autant que possible dans leurs propres familles, culture, langue et religion.

¹⁷ Définition issue de celle proposée par le portail de la citoyenneté : www.espacecitoyen.be, consulté le 11 février 2014.

distincts. Mais cette définition vaut certainement pour des individus, qui ont atteint un certain âge. Cela fait que ce droit soit souvent considéré comme apanage des adultes. L'enfant participe à l'espèce humaine en tant que manifestation de la vie humaine. Il fait partie de la communauté des personnes et prend parti d'un milieu social concret dès son premier souffle. Il ne peut pas ne pas participer. Il fait par exemple partie d'un certain système familial, bi ou monoparental, patri ou matrilinéaire, tribal ou autre, dont les structures lui attribuent une place et un rôle (fils, fille, frère, sœur, cadet(te), héritier, etc.).

En donnant la vie à l'enfant, les parents ne la créent pas, ils la lui transmettent, puisant dans le fleuve infini, d'où ils sont issus eux-mêmes, en contribuant ainsi à la survie de la vie humaine. Vivre, c'est survivre ⁽¹⁸⁾, dira Duss - Von Werdt Joseph. Participer n'est possible qu'avec l'interdépendance, qui crée l'espace nécessaire. Elle est dialectique et ambivalente, comme tout ce qui appartient aux humains. Dans la perspective systémique, on ne peut pas participer seul, sans autrui. Il y a toujours deux mouvements simultanés : pour prendre part activement, il est nécessaire que les autres me donnent la possibilité de participer.

Face à de telles variétés innombrables, il est impossible d'établir un type universel de participation. En effet, plusieurs disciplines (anthropologie, sociologie, philosophie, psychologie, pédagogie, etc.) se sont intéressées à la participation sociale de l'enfant non en termes de droit mais comme résultat du processus de socialisation et une des tâches des adultes envers les jeunes générations.

Bien que thème récurrent dans les discours et la pratique, celui-ci demeure cependant un des concepts les plus discutés lorsqu'il est appliqué à l'enfant. La participation des enfants soulève beaucoup de problèmes, à la fois conceptuels et pratiques. Percy – Smith et Thomas soulignent ce fait lorsqu'ils affirment que la participation des enfants et des jeunes est « *in search of definition* » ⁽¹⁹⁾. L'on est confronté à des manières très variables de percevoir la participation des enfants et des jeunes.

La première et la plus commune interprétation du terme identifie la participation à « *prendre part* », du latin « *pars* » (part) et « *capere* » (prendre). Dans cette optique, la participation est souvent utilisée pour décrire diverses formes d'engagement social. En effet, vu que l'on

¹⁸ Duss-Von Werdt Joseph (2008) « *L'enfant comme acteur responsable de la communauté familiale* ». In Ferring Dieter et al. (éd.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été, 2007. Université du Luxembourg, p. 51.

¹⁹ Percy-Smith et Nigel Thomas (2010). *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London/New-York : Routledge. , p. 1.

peut prendre part à un spectacle ou à une manifestation sans y participer ⁽²⁰⁾, il est souvent nécessaire de préciser la spécificité de la participation comme le fait d'être impliqué ou de jouer un rôle dans quelque chose.

Ainsi, les enfants participent à des jeux, à des conversations et à des activités culturelles de leur communauté. Dès la naissance, l'enfant participe et partage dans des domaines différents et importants comme la famille et la crèche, des émotions et des expériences avec les gens autour de lui, et il est capable d'influencer les événements autour de lui. Par la suite, en grandissant, la participation de l'enfant se spécifie de plus en plus, notamment par la participation aux décisions, aux responsabilités et aux activités quotidiennes de la famille et de la communauté.

Naturellement, ce processus qui commence d'abord en famille, lorsque l'enfant est petit à petit impliqué dans les situations de la vie familiale, se poursuit dans le groupe de pairs dans lequel les enfants décident collectivement les règles et coordonnent les activités ludiques démontrant une remarquable capacité d'autogestion. Toutes ces activités constituent, pour l'enfant d'abord et ensuite pour l'adolescent « la participation sociale », inhérente au fait d'être impliqué dans les contextes considérés comme importants pour les liens et les compétences que l'enfant construit ⁽²¹⁾.

A cet effet, Baraldi et Maggioni distinguent trois types de participation sociale des enfants et des adolescents : *la participation ludique et expressive ; la participation décisionnelle et la participation programmatique*. La participation ludique et expressive est comprise comme l'action reconnue et acceptée par la société qui caractérise les expressions des enfants et des adolescents pendant les loisirs et les communications entre les pairs, notamment dans les centres de socialisation, de jeux mais aussi dans les espaces informels. Puis, il y a la participation décisionnelle : l'action visible à travers laquelle les enfants et les adolescents participent au processus de décision pertinent au contexte social dans son ensemble, en fournissant leur contribution dans le domaine public comme le conseil des enfants, l'assemblée des jeunes et le forum de discussion. Il s'agit des formes de communication destinées à écrire des normes et des règles de la vie en commun. Enfin comme

²⁰ Oser Fritz, Ullrich Manuela et Biedermann Horst (2000). *Jeunesse et citoyenneté : expériences de participation et compétences individuelles*. Fribourg/Berne : Département des Sciences de l'Éducation/Office fédéral de l'éducation et de la Science, p. 9.

²¹ Di Paola Ronfani et Roberta Bosisio (2003) «*L'indagine sui pre-adolescenti nella scuola*». In Baraldi Claudio, Maggioni Guido et Mittica M. Paola (a cura). *Pratiche di partecipazione. Teorie et metodi di interventi con bambini e adolescenti*. Roma: Donzelli editore, p. 127.

participation programmatique, c'est l'action visible à travers laquelle les enfants et les adolescents formulent des projets qui ont une valence dans toute la société, notamment dans les domaines publics de conception de projets, les laboratoires où l'on construit des idées et des projets spécifiques, les groupes culturels (musique, art, etc.). Cela signifie que les enfants et les adolescents sont engagés dans une communication qui contribue au changement en construisant socialement des possibilités et des compétences nouvelles pour affronter de manière différente des problèmes ⁽²²⁾.

En fait, d'après ces deux auteurs, il y a deux logiques dont il faut tenir compte : l'une basée sur la production culturelle (enfant agent actif et porteur du nouveau) et l'autre de la transmission culturelle (enfant agent passif et réceptif). Chaque forme de participation peut être analysée pour voir combien la qualité de l'enfant agent actif et porteur du nouveau était respectée et mise en exécution.

Enfin, d'après Baraldi et Maggioni, la participation ludico-expressive, décisionnelle et de conception (programmatique) font partie de la première logique où l'enfant est considéré comme un participant actif par rapport à certains systèmes éducatifs et certaines interventions sociales qui ont tendance à le considérer comme agent passif, incomplet et en développement, et par conséquent obligé à subir la culture des adultes ⁽²³⁾.

Cette diversité d'activités auxquelles l'enfant ou l'adolescent peut prendre part et la complexité de niveaux d'implication ne font que rendre difficile une définition univoque au terme participation.

En fait, pour Ruth Sinclair, l'émergence d'un nouveau terme est toujours caractérisée par une imprécision. C'est le cas du terme « participation », parce qu'avec ce terme, on peut traduire une variété d'activités qui se déroulent dans plusieurs contextes très différents. D'après elle, le terme participation est multidimensionnel et sa compréhension demande qu'on prenne en compte quatre dimensions clé : le niveau de la participation, l'accent mis sur la prise de décisions dans lesquelles les enfants peuvent être impliqués, la nature de l'activité de participation et les enfants et les jeunes concernés ⁽²⁴⁾.

²² Baraldi Claudio et Maggioni Guido (2003) «Il significato della promozione della partecipazione sociale di bambini e adolescenti». In Baraldi claudio, Maggioni Guido & Mittica M. Paola (a cura). *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di interventi con bambini e adolescenti*, pp. 10-11.

²³ Baraldi Claudio et Maggioni Guido, op.cit., p. 11.

²⁴ Sinclair Ruth (2004) « *Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable* ». In ***Children & Society***, vol. 18, p. 108.

La Recommandation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe définit la participation comme « *le fait, pour des particuliers et groupes de particuliers, d'avoir le droit, les moyens, la place, la possibilité et, si nécessaire, le soutien d'exprimer librement leurs opinions, d'être entendus et de contribuer aux prises de décisions sur les affaires les concernant, leurs opinions étant dûment prises en considération eu égard à leur âge et à leur degré de maturité* »⁽²⁵⁾.

L'analyse de ce terme dans ce travail s'inspire de l'approche basée sur les droits de l'homme, c'est-à-dire il s'agira d'un travail systémique qui prend en considération l'interdépendance de tous les droits de l'homme, de façon particulière les droits culturels. La participation s'apprend ; elle n'est pas naturaliste qui néglige l'épaisseur culturelle⁽²⁶⁾.

1.1. L'approche déterministe : le culturalisme⁽²⁷⁾ et le structuralisme⁽²⁸⁾

J'ai regroupé sous ce titre, un ensemble de différents courants de pensée tels que le culturalisme et le structuralisme qui peuvent être considérés comme modèles à partir desquels on comprend la notion de participation, même si chaque courant a eu à la traiter avec les accents différents. De façon générale, la perspective déterministe postule que des facteurs objectifs déterminent les individus. Les individus deviennent ce qu'on leur inculque.

C'est le cas, par exemple, du culturalisme qui soutient que tout comportement individuel et social est en grande partie déterminé par le milieu culturel et il remet en question les libertés individuelles⁽²⁹⁾. Ce faisant, il y a certains principes qui expliquent l'influence des institutions et des coutumes sur la personne. Le premier de ces principes est que les comportements individuels sont déterminés par la culture. Par conséquent, il n'existe pas

²⁵ Recommandation CM/Rec (2012) 2, annexe.

²⁶ Meyer-Bisch Patrice (2007) « *Formation et information politiques: l'enjeu ébique de toute culture démocratique* ». In Horst Biedermann, Fritz Oser & Carsten Quesel (Hrsg). *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe*. Zürich, Chur: Rüegen Verlag, p. 312.

²⁷ Le culturalisme est un courant sociologique qui s'est développé dans les années 1930, spécialement aux États-Unis mais qui a eu des ramifications dans d'autres disciplines. D'ailleurs, les culturalistes ont emprunté le terme de culture à l'anthropologie. Le culturalisme est surtout une théorie qui permet de comprendre la socialisation des individus et l'intégration sociale. Les principaux penseurs de ce courant sont M. Mead et R. Benedict.

²⁸ Cette théorie tire son origine du *Cours de linguistique générale* (1916) de Ferdinand de Saussure qui avait révolutionné l'approche du langage en montrant que toute langue constitue un système au sein duquel les signes se combinent et évoluent d'une façon qui s'impose aux acteurs et selon des lois qui leur échappent. L'histoire reconnaît comme figures de proue du structuralisme Lévi-Strauss Claude, Jacques Lacan, Michel Foucault et Althusser.

²⁹ Meyer-Bisch Patrice (2011) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités personnelles* ». In Bosset Lamarche (éd.). *Droit de cité pour les droits économiques, sociaux et culturels : la Charte québécoise en chantier*. Montréal : Editions Yvon Blais, p. 304.

d'autonomie individuelle dans la construction de la personnalité. On s'adresse à des individus considérés comme des « idiots culturels » incapables de choix personnels et complètement déterminés par la culture. Il n'est pas surprenant alors de considérer que, pour la meilleure formation de l'enfant, la priorité serait de lui garantir la transmission de normes et valeurs, sans aucune attention à ses liens, ses émotions, ses inclinations et ses vécus.

Le deuxième postulat est que la socialisation s'effectue de manière mécanique, programmée. Pour les culturalistes, cette transmission mécanique est une condition de la réussite de la socialisation. C'est la culture d'une société qui forge l'individu (le culturalisme). L'individu est perçu comme un récipient qui ingurgite ce qu'on lui présente.

Le défaut de perspective de ce courant tient à la réification des cultures, supposées stables et homogènes. Une culture n'est pas un cadre qui s'impose à l'individu, ce n'est qu'un milieu composé d'éléments souvent hétéroclites, dynamiques, un ensemble de ressources à exploiter et à s'approprier. Les cultures comme telles n'existent pas, seules comptent les libertés culturelles et créativités individuelles. Le déterminisme culturel n'a aucune base empirique. L'idée de culture associée au cloisonnement mène inévitablement au mépris des libertés culturelles et au relativisme.

La culture comme résultat des actions des individus conditionne, certes, des façons présentes d'agir mais ne les détermine pas. Une culture n'est qu'un ensemble composite et relatif d'œuvres et d'usages⁽³⁰⁾. Cette position libérale ne doit pas plutôt faire ignorer le rôle des œuvres, des patrimoines et des traditions comme ressources pour orienter, édifier et vivre l'identité et participer à la vie de la société. En effet, chaque personne même âgée de moins de 18 ans, oriente et définit son identité – vit son processus d'identification et y participe.

Par ailleurs, pour les structuralistes, les processus sociaux trouvent leur justification dans les structures fondamentales qui demeurent le plus souvent inconscientes. La structure est un ensemble d'éléments et de liens entre ses éléments, dans lequel la modification d'un élément ou d'un lien entraîne la modification de l'ensemble. Alors pour les structuralistes

³⁰ Dans la Déclaration de Fribourg, la définition proposée du terme culture est celle –ci : « le terme de 'culture' recouvre les valeurs, les croyances, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement » (art. 2, a). Voir Meyer-Bisch Patrice (éd.) 1998. Les droits culturels. Projet de déclaration. Paris/Fribourg: UNESCO/Ed. Universitaires.

« toute chose possède une structure »⁽³¹⁾. Et c'est elle qui explique tous les processus sociaux et les comportements des individus. Par conséquent, les explications à ce qui nous arrive ne sont plus à chercher dans ce qui précède, dans l'histoire, mais dans la structure. Cette dernière est comprise diversement selon les auteurs. Pour Lévi-Strauss, la structure était, par exemple, la manière ou l'organisation logique implicite selon laquelle les échanges interpersonnels sont organisés dans un secteur ou dans une société tout entière⁽³²⁾. Pour Louis Althusser, la structure économique, constituée par l'ensemble des rapports de production (rapports sociaux), est déterminée par la théorie de la praxis, de la pratique collective⁽³³⁾.

Jacques Lacan fonde son structuralisme sur le principe que l'inconscient est structuré comme un langage. Par conséquent, il rejette, ou tout du moins critique, l'autonomie du sujet dans la vie sociale. L'individu n'a que très peu de rôle dans la constitution de la structure économique déjà prédéterminée inconsciemment (inconscient collectif). La société impose donc à l'individu un certain environnement social et non le contraire⁽³⁴⁾. Donc, le structuralisme annonce l'effacement du sujet.

Le système social, disait Claude Lévi- Strauss, établit des structures sociales en vue d'aller vers les individus. Tout est lié : « *La signification de la maison humaine va au-delà d'être le centre de la vie sociale et religieuse (...). La structure du village ne fait que promouvoir le jeu fin des institutions : elle résume et fournit des rapports entre l'homme et l'univers, entre la société et le monde surnaturel, entre les vivants et les morts* »⁽³⁵⁾.

La structure est donc cette entité omniprésente, pas toujours perceptible mais très efficace. Au-delà des formes multiples de l'expérience, il y a des règles structurales fondamentales qui les gèrent. Dans cette structure inconsciente mais efficace s'explique le tout de la société et des hommes.

Pour les structuralistes, il y a une différence entre « structurel » et « structural ». Le premier renvoie à la structure comme réalité. Une relation est structurelle lorsqu'elle est considérée dans son rôle déterminant au sein d'une organisation donnée, tandis que structural renvoie

³¹ Auzias Jean-Marie (1969). *La chiave dello strutturalismo*. Milano: U. Mursia & C., p. 8.

³² Voir Lévi-strauss Claude (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : PUF ; - (1995). *Tristes tropiques*. Paris : Plon ; - (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon ; - (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon ; - (1964). *Le cru et le miel*. Paris : Plon ; - (1966). *Du miel aux cendres*. Paris : Plon

³³ Voir Althusser Louis et al. (1994). *Lire le capital*. Paris : PUF.

³⁴ Voir Lacan Jacques (1999). *Ecrits*. Paris : Seuil.

³⁵ Lévi- Strauss Claude (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon, p. 198.

plutôt à la structure comme syntaxe ; c'est-à-dire la même relation est structurale lorsqu'elle est assumée comme susceptible de se réaliser de plusieurs manières mais toutes déterminantes dans plusieurs organisations ⁽³⁶⁾.

Comme dénominateur commun, le structuralisme en toutes ses formes, enlève toute individualité, toute action individuelle dans la détermination de la structure sociale. Pour eux, l'individu et les échanges entre individus sont déterminés par la structure sociale, sorte d'inconscient collectif. Par conséquent, la participation des individus est faible : ils sont « objets » de l'intervention ; on les fait « participer » à des projets qui ont été pensés et planifiés sans eux ⁽³⁷⁾.

Et la participation consiste à intégrer les structures sociales. On est alors appelé à s'intéresser aux structures cachées qui ordonnent les phénomènes, tout en acceptant comme postulat de base qu'une infrastructure inconsciente et échappant largement à la conscience des acteurs sous-tend tout phénomène ⁽³⁸⁾.

D'après cette approche, il est difficile de parler de la participation des enfants. Tout ce qui arrive à eux est déjà déterminé par la structure et par les phénomènes extérieurs. Par exemple, les enfants vivant en situation des rues ont leur vie déterminée par des causes macrosociales (situations socio-politico-économiques) et microsociales (pauvreté, crise de la famille, maltraitance, etc.). Tu es né dans une famille pauvre, divorcé ou monoparental, qui te maltraite, tu vas finir dans la rue. Cela est exact jusqu'à un certain niveau, mais insuffisant pour expliquer tout le phénomène parce que tous les enfants pauvres et/ou maltraités ne vont pas vivre dans la rue. Il y a les caractéristiques personnelles et les motivations subjectives qui entrent aussi en jeu.

En fait, cette approche oublie de prendre en considération les éléments biographiques et le sens que les individus (dans ce cas les enfants et les adolescents) concernés attribuent à leurs situations propres ; autrement dit, elle ne tient compte que des aspects quantitatifs et non pas de ceux qualitatifs.

Cette vision a conduit et conduit nécessairement à des interventions éducatives envers les enfants du type « top down » et non pas participatives. Le structuralisme tend à laisser de

³⁶ Pouillon Jean cité par Auzias Jean - Marie (1969). Op. cit. p. 14.

³⁷ Stoecklin Daniel (2009) « *L'enfant acteur et l'approche participative* ». In Zemartten Jean et Stoecklin Daniel. *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : Contribution à un nouveau contrat social*. Sion. IUKB, p. 54.

³⁸ Delas Jean-Pierre et Milly Bruno (1997). *Histoire des pensées sociologiques*. Paris : Ed. Dalloz, p. 235.

côté l'histoire et la biographie de l'homme et à vider l'action humaine de son individualité. Le structuralisme étudie la structure à un moment donné de l'histoire mais la considère comme inchangeable. Cependant, dans des sociétés en évolution, « liquides » comme dit Bauman ⁽³⁹⁾, l'homme participe à la transformation des rapports sociaux et économiques au fil du temps.

Au fait, à la qualification de l'enfant, sujet de droits, on associe depuis une bonne décennie d'années la notion d'acteur. Et, quand on parle d'enfant acteur et sujet de droits, on souligne le fait que l'enfant n'est pas simplement un individu qui est passivement forgé par les influences de l'environnement mais qu'il est un agent de cet environnement et qu'il exerce donc une influence sur ce dernier. Or, l'ampleur de cette influence, telle qu'elle s'exerce dans les diverses sphères d'activités ou ensembles institutionnels, reste très largement imprécise.

Somme toute, le culturalisme et le structuralisme apparaissent comme deux courants avec un excès de déterminisme en réduisant le rôle de la participation des personnes comme acteurs sociaux et par conséquent excluent toute participation libre et autonome de quiconque, enfant et adolescent y compris.

1.2.L'approche compréhensive

Cette perspective se caractérise globalement par le fait que la personne humaine comme sujet actif y est envisagée et prise en compte ; et l'analyse se focalise sur la dialectique individuel-collectif. Il s'agit de considérer que si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux-, ils ne suffisent pas à la compréhension des phénomènes socio-humains. L'approche compréhensive se focalise donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes ⁽⁴⁰⁾. Cette position dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts peut-il atteindre, quelles sont ses attentes, etc.)

³⁹ Voir Bauman Zygmunt (2006). *La vie liquide*. Paris : Ed du Rouergue. D'après Bauman, la caractéristique essentielle de la société contemporaine est son caractère « liquide », c'est à dire : flexible, précaire, soumise à une évolution effrénée et perpétuelle, et dépourvue de « poteaux indicateurs » stables. Ballotté par des forces économiques et sociales le sommant de s'adapter en permanence à une « conjoncture » en redéfinition permanente, ce dernier est tenu de participer à un consumérisme de masse aliénant, qui l'enferme dans un état d'insatisfaction perpétuelle.

⁴⁰ Schurmans Marie – Noëlle (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF, p. 57.

Cette approche reconnaît donc que la réalité est construite à travers les perceptions individuelles ⁽⁴¹⁾. Le point central de cette approche est que la réalité elle-même n'est qu'un (ré-) construction. C'est le point de vue subjectif de l'individu qui « construit » la réalité.

Par conséquent, la participation des individus revêt un rôle central : ils sont « sujets » actifs, car leurs points de vue sont intégrés à la (ré-) construction de chaque réalité dans laquelle ils sont impliqués ⁽⁴²⁾. La réalité n'est ni pur déterminisme ni une pure construction personnelle. Les situations sont des reconstructions subjectives de données objectives : elles sont façonnées dans les interactions. C'est ainsi que l'on peut dire que toute situation est « socialement construite ». Même l'enfant doit donc être intégré comme participant à la définition de la situation vécue ⁽⁴³⁾.

Aussi, il n'existerait pas de faits sociaux qui soient extérieurs aux individus. Dans l'optique de l'approche compréhensive, l'enfant peut être saisi comme un vrai acteur social qui a un rôle à jouer dans sa société et dans sa vie. En plus, le système social et l'individu vont de pair et sont indissociables puisqu'ils s'influencent mutuellement. Cette approche laisse aujourd'hui de la place à ce nouveau facteur « l'enfant acteur ». De ce fait, l'acteur social est caractérisé par plusieurs facteurs qui ne sont pas réductibles et uniques. Ces divers acteurs sont chacun porteur de facteurs biologiques, sociaux, culturels, politiques ou économiques.

1.3. La participation selon la théorie de la reconnaissance mutuelle

La théorie de la reconnaissance ne parle pas explicitement de la participation de l'enfant mais présente les fondements de toute participation sociale : la reconnaissance de la personne comme sujet et de son identité. La participation implique la reconnaissance de la dignité de chaque personne, de ses droits à vivre son identité dans toutes ses relations quotidiennes, à exercer ses libertés de parole et de création, avec les responsabilités correspondantes.

En effet, cette théorie remonte à la pensée de Hegel ⁽⁴⁴⁾ dans ses livres « *Système de la vie éthique* » puis dans « *La phénoménologie de l'esprit* » et « *La philosophie de l'Esprit* ». Cette théorie a

⁴¹ Il s'agit des partisans de la phénoménologie, de l'interactionnisme et du courant systémique.

⁴² Stoecklin Daniel (2009). « *L'enfant acteur et l'approche participative* ». *Op. cit.*, p. 54.

⁴³ Ibidem, p. 56.

⁴⁴ Hegel (1770-1831) s'est donné pour tâche dans sa philosophie politique d'ôter à l'idée kantienne de l'autonomie individuelle le caractère d'une simple exigence morale et de montrer, en termes théoriques, la part active qu'elle prend dans la formation historique de la réalité sociale. Hegel est convaincu que la lutte des sujets pour la reconnaissance mutuelle de leur identité produit au sein de la société un mouvement tendant irrésistiblement à établir sur le plan politique et pratique des institutions garantes des libertés, c'est la

brusquement ressurgi au début des années 1990, avec la publication de plusieurs ouvrages marquants par Axel Honneth ⁽⁴⁵⁾, Georges Mead ⁽⁴⁶⁾, Jürgen Habermas ⁽⁴⁷⁾, etc. qui ont fait de l'éthique et de la politique de la reconnaissance, des thèmes majeurs des sciences sociales et de la philosophie politique.

Le principe de base de cette théorie est la conception de l'identité personnelle développée par Hegel et George H. Mead, se construisant dans l'intersubjectivité, d'une double manière : d'une part, par une reconnaissance intersubjective et d'autre part, par une entente avec un soi médiatisée par l'intersubjectivité. Cette individualisation dans la socialisation signifie la stabilisation de l'identité dans des rapports de reconnaissance de l'autre, et sa vulnérabilité à un éventuel déni. Par-delà les clivages, tous ces auteurs ont recours au motif de la lutte pour la reconnaissance ⁽⁴⁸⁾.

A tel point que les auteurs comme Nigel, Fitzgerald, Graham, Smith et Taylor n'ont pas hésité à parler de la participation des enfants et des adolescents comme une lutte de reconnaissance qui a connu ces trois moments suivants :

- la revendication de la participation basée sur l'égalité (années 1960-1970) ;
- la revendication de la participation basée sur la différence (années 1980 et 1990) ;

revendication de reconnaissance intersubjective de l'identité individuelle qui introduit d'emblée une tension morale dans la vie sociale, c'est elle qui pousse sans cesse le progrès social au-delà du dernier degré institutionnalisé. Voir Hegel, G.W.F (1976). *Système de la vie éthique*. Trad. De J. Taminiaux. Paris : Payot ; (1982). *La philosophie de l'esprit de la Realphilosophie*. Trad. De Guy Planty-Bonjour. Paris : PUF ; *La phénoménologie de l'esprit*. Paris : Gallimard.

⁴⁵ Honneth Axel a tenté de reformuler l'idée de Hegel sur un plan empirique, à l'aide de la psychologie sociale de G.H. Mead. Il en résulte un concept de la personne envisagée en termes d'intersubjectivité, au sein duquel la possibilité d'une relation harmonieuse à soi-même dépend de trois formes de reconnaissance (amour, droit, estime de soi).

⁴⁶ George Herbert Mead, à partir de présupposés purement naturalistes, soutient que les sujets humains doivent leur identité à l'expérience d'une reconnaissance intersubjective. Comme Hegel, elle cherche à faire de la lutte pour la reconnaissance l'axe directeur d'une construction théorique destinée à expliquer le développement moral de la société. Voir MEAD Georg Herbert(1972). *Moviments of thought in the Nineteenth century*. Chicago ; (1963) ; *L'esprit, le Soi et la société*. Trad. de J. Cazeneuve, E. Laelin, G. Thibaut. Paris : PUF.

⁴⁷ Pour Habermas J. c'est dans l'activité communicationnelle que s'enracinent les argumentations et que se trouvent déjà préalablement les réciprociétés qui assurent la reconnaissance mutuelle des sujets responsables. Voir Habermas Jürgen (1999). *Morale et communication*. Paris : Flammarion ; (1996) « *la lutte pour la reconnaissance dans l'état de droit démocratique* ». In *L'intégration républicaine. Essais de théorie politique*. Paris : Fayard.

⁴⁸ Ferrarese Estelle(2009) « *Qu'est-ce qu'une lutte pour la reconnaissance. Réflexions sur l'antagonisme dans les théories contemporaines de la reconnaissance* ». In *Politique et Sociétés*, Vol. 28, p. 101.

(<http://id.erudit.org/iderudit/039006ar>)

- la participation comme retour au dialogue basée sur la diversité de voix ⁽⁴⁹⁾. La participation, soutient Nigel, est « une lutte pour la reconnaissance des enfants et des adolescents » ⁽⁵⁰⁾.

En effet, pour Axel Honneth, la reconnaissance n'est pas, comme pour les autres un élément, une sorte de milieu ambiant et vital de la citoyenneté, mais bien une condition de la participation à la vie sociale, la condition nécessaire de toute socialisation humaine. Le projet de Honneth est de construire ce qu'il nomme « *une théorie sociale à teneur normative* », c'est-à-dire d'expliquer les processus de transformation sociale en fonction d'exigences normatives qui sont structurellement inscrites dans la relation de reconnaissance mutuelle. Honneth choisit de partir de l'idée hégélienne selon laquelle l'identité est construite dialectiquement à travers un processus de reconnaissance mutuelle ⁽⁵¹⁾. Le point de départ de sa théorie de la société se résume ainsi :

« La reproduction de la vie sociale s'accomplit sous l'impératif de la reconnaissance mutuelle, parce que les sujets ne peuvent parvenir à une relation pratique avec eux-mêmes que s'ils apprennent à se voir du point de vue normatif de leurs partenaires d'interaction, qui leur adressent un certain nombre d'exigences sociales. Cette prémisse générale ne fournit cependant un principe d'explication qu'à partir du moment où l'on y introduit un élément dynamique : l'impératif ancré dans le processus de la vie sociale opère comme une contrainte normative, qui pousse les individus à élargir progressivement le contenu de la reconnaissance, parce que c'est le seul moyen pour eux de donner une expression sociale aux exigences toujours croissantes de

⁴⁹ Fitzgerald Robyn, Graham Anne, Smith Anne et Taylor Nicola (2010) « *Children's participation as a struggle over recognition. Exploring the promise of dialogue* ». In Barry Percy-Smith & Nigel Thomas. *A handbook of children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London-New-york : Routledge, pp. 298- 302.

⁵⁰ Voir Nigel Thomas « *Children's participation as struggle for recognition* » (Document online).

⁵¹ Honneth se concentre sur les premiers écrits de Hegel de la période de Iéna (premier Hegel) période durant laquelle Hegel était convaincu qu'une lutte entre les sujets pour la reconnaissance mutuelle de leur identité contribue à l'établissement des institutions garantissant la liberté. Le concept hégélien de la lutte n'exprime pas un conflit universel, une guerre de tous contre tous motivée par la conservation de l'existence physique, mais un conflit « pratique ». La lutte est pour Hegel le moyen par lequel un sujet cherche à faire reconnaître par un autre sujet les aspects de son identité particulière. Loin d'être d'abord un combat pour le maintien de l'existence physique, la lutte est conçue comme un « facteur éthique » dans l'ensemble de la vie sociale, elle est une lutte pour la reconnaissance. Toutefois, la lutte pour l'existence semble être une évidence première, l'expression de la vie sociale elle-même sans aucune adjonction. (Voir Hegel, *la philosophie de l'esprit*). Selon Honneth, Hegel a réalisé un modèle de théorie sociale de reconnaissance mais de façon idéaliste ; Mead, au contraire, l'a développée d'une manière matérialiste. Mais tous les deux, contrairement à la tradition qui va de Hobbes jusqu'à Nietzsche, ont interprété la lutte sociale comme une force potentiellement en mesure de produire des structures du développement morale de la société.

leur propre subjectivité. Dans cette mesure, le processus phylogénétique de l'individuation dépend d'une extension simultanée des rapports de reconnaissance mutuelle »⁽⁵²⁾.

Honneth maintient pour le développement de sa théorie, la triple conceptualisation de la reconnaissance intersubjective prise de Hegel et soutenue empiriquement par la psychologie sociale de Mead, à laquelle correspond une triple conception de la personne dans le sens que chaque stade du respect réciproque augmente l'autonomie subjective des individus particuliers et le degré de relation positive de la personne avec elle-même.

En effet, ces trois formes de reconnaissance, *l'amour, le droit et la solidarité ou l'estime sociale* constituent des protections intersubjectives garantissant les conditions de « liberté intérieure et extérieure » ; la « liberté intérieure » comme ce qui permet un rapport libre à soi et la « liberté extérieure » la participation libre à la vie publique⁽⁵³⁾. En d'autres mots, le regard reçu de la part d'autres personnes permet, d'une part, à l'individu de construire un rapport positif, de se construire comme sujet et d'autre part, et en retour, le rapport à soi positif permet de participer à la vie sociale : par la compréhension pratique qu'il a de lui-même, c'est-à-dire de son « moi », l'acteur sera alors en mesure de partager non seulement les normes morales, mais aussi les objectifs éthiques des autres membres de la société. Ces trois formes de reconnaissance permettent aux individus d'élever des revendications dont la satisfaction sociale est considérée comme justifiée.

La première forme de reconnaissance **P'amour** est le stade le plus élémentaire, celui de l'établissement des premières relations sociales, celui de la vie éthique naturelle, selon l'expression de Hegel dans le *Système de la vie éthique*⁽⁵⁴⁾ dont Honneth suit l'exposé. Par amour, Honneth entend les relations primaires dans la mesure où elles se construisent sur le modèle des relations érotiques du couple, de l'amitié et des relations parents- enfants et sont constituées par des liens affectifs forts entre un petit nombre de personnes⁽⁵⁵⁾.

Pour lui, ces relations forment le contexte d'interactions émotionnelles complexes dont les plus importantes sont : affection, attachement, confiance et lutte pour parvenir à un équilibre entre symbiose et auto-assertion. Beaucoup de choses peuvent mal tourner dans de telles relations primaires mais lorsqu'elles sont réussies, il y a une reconnaissance

⁵² Honneth Axel (2002). *La lutte pour la reconnaissance*. (Traduit de l'allemand par Pierre Rusch). Paris : Gallimard, p. 157.

⁵³ Ibidem, p. 156.

⁵⁴ Hegel Georg Wilhelm Friedrich (1976). *Système de la vie éthique*. Trad de J. Taminiaux. Paris : Payot, p. 122.

⁵⁵ Honneth Axel. *Op. cit*, p. 161.

mutuelle des indépendances de chacun soutenue par une confiance affective dans la continuité de partage de préoccupations et de soucis.

Dans ces relations d'amour, les sujets se reconnaissent comme des êtres animés de besoins affectifs. Ils se reconnaissent comme des êtres de besoins dont la survie dépend des soins qui leur sont dispensés et de toutes sortes de biens extérieurs. L'amour fournit donc l'expérience d'être reconnu comme personne indépendante, et ceci dans la mesure où il permet en même temps d'être assuré de la permanence de l'affection et du lien.

Dans le dévouement affectueux, les deux partenaires se sentent unis l'un à l'autre dans la dépendance à leurs besoins. Pour Honneth, l'amour reste un simple élément de l'éthicité, restreint à des relations particulières et il constitue pour les sujets « *un champs d'expérience insuffisant* », le milieu au sein duquel la vie éthique va pouvoir se développer. Dans cette perspective, à travers l'expérience de l'amour, l'enfant ou l'adolescent reçoit la capacité de se rapporter à lui-même et aux autres ; il acquiert grâce à l'expérience permanente de la sollicitude maternelle la confiance qui lui permet de manifester librement ses besoins.

La deuxième forme de reconnaissance ou d'intégration sociale est **le droit** ⁽⁵⁶⁾. Ici, le terme reconnaissance désigne le fait de se reconnaître mutuellement comme des sujets porteurs de droits – précisément au sens juridique, des personnes dotées de droits intersubjectivement reconnus. Honneth reprend l'argument de Hegel et de Mead selon lequel nous ne pouvons-nous comprendre comme porteurs de droits que si nous avons en même temps connaissance des obligations normatives auxquelles nous sommes tenus à l'égard d'autrui. Il faut que nous ayons intégré la perspective normative d'un « *autrui généralisé* », qui nous apprend à reconnaître les autres membres de la communauté en tant que porteurs de droits, pour pouvoir aussi nous comprendre nous-mêmes comme des personnes juridiques, dans la mesure où nous sommes assurés de voir certaines de nos exigences satisfaites dans le cadre social » ⁽⁵⁷⁾. Reconnaître chaque individu en tant que personne, cela doit signifier qu'on agit à l'égard de tous selon ce à quoi nous sommes moralement tenus par les qualités inhérentes à la personne humaine.

⁵⁶ Honneth se réfère aux personnes impliquées dans les relations légales dans les sociétés.

⁵⁷ Honneth Axel. *Op. cit.*, p. 183.

S'appuyant sur les travaux de Thomas H. Marshall ⁽⁵⁸⁾, Honneth estime que « le contenu de reconnaissance du droit moderne s'est progressivement élargi » ⁽⁵⁹⁾ d'une part dans le sens d'un élargissement des droits juridiquement garantis et donc de « l'enrichissement du statut juridique de la personne », des droits non seulement civils, mais aussi politiques puis sociaux, mais d'autre part par « son extension à un nombre toujours plus grand d'individus » ⁽⁶⁰⁾.

Vivre dans une société sans droits individuels, c'est n'avoir aucune chance d'acquérir le respect de soi-même ; avoir des droits, cela permet de « garder la tête haute », de regarder les autres dans les yeux et de se sentir fondamentalement l'égal de tous. Le droit met le sujet en mesure d'exprimer des exigences socialement recevables, il lui ouvre la possibilité d'exercer une activité légitime, grâce à laquelle il peut se démontrer à lui-même qu'il jouit du respect de tous ses concitoyens.

Cette reconnaissance juridique par les autres signifie le respect de la personne (premier mouvement de la reconnaissance juridique) et ce respect permet le respect de soi : « l'expérience de la reconnaissance juridique permet au sujet de se considérer comme une personne qui partage avec tous les autres membres de sa communauté les caractères qui la rendent capable de participer à la formation d'une volonté discursive » ⁽⁶¹⁾.

En plus, les droits individuels revêtent un caractère public parce qu'ils offrent au sujet un mode d'action acceptable par tous ses partenaires d'interaction (c'est le second mouvement de la reconnaissance juridique).

Enfin s'appuyant, toujours sur Hegel et sur George Mead, Honneth présente une troisième forme de reconnaissance mutuelle, qu'il nomme **l'estime sociale** ou **solidarité**, définie comme celle qui permet de se rapporter positivement aux qualités et aux capacités concrètes des sujets ⁽⁶²⁾.

L'estime sociale, à la différence de la relation juridique moderne, a pour objet les qualités particulières par lesquelles les hommes se caractérisent dans leurs spécificités personnelles.

⁵⁸ Voir Thomas H. Marshall (1950). « *Citizenship and Social Class* ». In *Sociology at the crossroads*. Cambridge: University Press.

⁵⁹ Honneth Axel. *Op. cit.*, pp. 196-198.

⁶⁰ Ibidem, p. 200.

⁶¹ Ibidem, pp. 204-205.

⁶² Ibidem, p. 206.

Une personne ne peut se juger « estimable » que si elle se sent reconnue dans ses prestations qui ne pourraient être aussi bien assurées par d'autres.

Il s'agit de fournir « des prestations dont la valeur sociale apportent à l'individu la reconnaissance » et ce rapport pratique positif à soi sera « l'estime de soi ». Puis s'estimer *symétriquement*, écrit Honneth, signifie dans ce sens « *s'envisager réciproquement à la lumière de valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif dans la pratique commune. Des liens de ce type constituent des relations de 'solidarité', parce qu'ils ne suscitent pas seulement une tolérance passive, mais un véritable sentiment de sympathie pour la particularité individuelle de l'autre personne : car c'est seulement dans la mesure où je veille activement à ce que ses qualités propres, en tant qu'elles ne sont pas les miennes, parviennent à se développer, que nos fins communes seront réalisées* » ⁽⁶³⁾.

« Symétrique » signifie bien que chaque sujet reçoit, hors de toute classification collective, la possibilité de se percevoir dans ses qualités et ses capacités comme un élément précieux de la société.

Comme je viens de l'exposer, la théorie de la reconnaissance sous la plume de Honneth est à la fois une théorie du développement de l'individu dans un contexte social mais aussi une théorie de changement social dans un contexte historique. La reconnaissance intersubjective est, d'après Honneth, une condition de la citoyenneté et de la participation à la vie publique. Donc, la question de la participation dans la société est inhérente à celle de la reconnaissance comme sujet et interlocuteur. Il émane de cette théorie trois éléments qui fondent la reconnaissance et stimule la participation : amour, droit et solidarité ou estime sociale.

Honneth ne parle pas explicitement des enfants dans sa théorie, sauf dans le cadre des relations primaires de l'amour et de soins. Mais sa théorie peut servir comme un outil d'analyse pour comprendre la participation des enfants et des adolescents dans la société en utilisant les concepts fournis par lui : l'amour, le droit et la solidarité. Mieux, la théorie sociale de Honneth présente les étapes à travers lesquelles on passe pour devenir membre de groupes participatifs : la reconnaissance du caractère de sujet et d'interlocuteur de chaque personne même un enfant. L'amitié reçue et donnée, en plus de la confiance en soi qu'elle procure pour s'impliquer pleinement, devient la raison principale de vouloir faire partie du groupe et de participer à toutes les activités. En plus, ce modèle invite à regarder les enfants non seulement en tant que bénéficiaires de soins et d'affection mais aussi en

⁶³ Honneth Axel *Op. cit.*, p. 220.

tant que donneurs de soins et d'affection, porteurs de droits et respectueux des droits des autres et membres d'une communauté de solidarité fondée sur les valeurs partagées et sur l'estime réciproque parce que dotés de qualités et de capacités. Cela pourrait se résumer ainsi : parole et reconnaissance dans les affaires publiques, développement des aptitudes et des capacités d'interaction, amitié et solidarité et le fait de prendre part à une communauté d'action constituent des ingrédients pour le développement de la participation des enfants et des adolescents.

Honneth a aussi le mérite d'avoir offert la possibilité d'échapper aux limitations des autres approches qui réduisent la participation à une seule dimension. La participation est un terme qui peut inclure un large éventail de différents phénomènes dans différents milieux sociaux : privé et public, structuré et non structuré, formel et informel. Même si ces différentes dimensions ont, ici, un dénominateur commun : la reconnaissance de l'individu dans la société ⁽⁶⁴⁾.

Dans l'optique de l'amour, les enfants peuvent acquérir à travers l'expérience continue de soins maternels, la confiance de base de soi pour faire valoir leurs besoins d'une façon non forcée face aux adultes ; et par le biais de l'expérience de la reconnaissance juridique, la possibilité de voir leurs actions comme une expression universellement respectée et acceptée de leur propre autonomie. Les enfants sont donc détenteurs de droits et du respect des droits des autres ; les enfants sont des personnes avec talents et capacités ; ils peuvent contribuer de manière variée à la société et à la culture et sont dignes d'estime ⁽⁶⁵⁾.

Aujourd'hui, nous assistons à un développement croissant du concept de participation des enfants et des adolescents. Ce dernier n'est plus seulement un processus basé sur la reconnaissance et l'intégration sociale mais un droit de l'homme, de l'adolescent et de l'enfant.

2. La participation de l'enfant et le concept des droits des enfants

La participation des enfants ne peut être envisagée sans tenir compte de la lutte pour l'égalité des droits.

⁶⁴ Nigel Thomas « *Children's participation as a struggle for recognition* » (Document online). Voir aussi Léchenet Annie, « *La reconnaissance, condition à l'exercice de la citoyenneté, ...y compris pour les femmes, ou ce que peuvent nous apporter les propositions de Axel Honneth* », Texte présenté au Congrès annuel de l'association Suisse de Science Politique 7-9 janvier 2010, Université de Genève.

⁶⁵ Nigel Thomas « *Children's participation as a struggle for recognition* » (Document online).

2.1. Fondements de la participation comme droit de l'homme

D'emblée, il faut dire que la participation comme droit a son fondement dans les articles 21 §1-2 et 27 §1 de la *Déclaration Universelle des droits de l'homme des Nations Unies* du 10 décembre 1948 (DUDH dans la suite) :

« Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis. Toute personne a droit à accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions publiques de son pays » ⁽⁶⁶⁾.

« Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent » ⁽⁶⁷⁾.

Selon la DUDH, il y a deux types de participation : la participation à la direction des affaires publiques (participation politique) et la participation à la vie et aux activités culturelles de sa communauté (participation sociale et culturelle). Il s'agit donc tout à la fois d'un droit individuel, d'une liberté de participation, inhérente à tout être humain sans considération de nationalité ou de frontière, mais aussi d'un droit qui s'exerce collectivement.

Le Pacte International relatif aux droits civils et politiques (PCP dans la suite) reprend ce même droit à l'art. 25 : *« Tout citoyen a le droit et la possibilité ... de prendre part à la direction des affaires publiques... d'accéder, dans des conditions générales d'égalité, aux fonctions publiques de son pays »* ⁽⁶⁸⁾ et à l'art. 27 fait une brève incursion dans le domaine culturel, à propos des minorités nationales : *« Dans les Etats où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue »* ⁽⁶⁹⁾.

De même dans le Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PESC) à l'art.13, §1, la finalité de l'éducation serait de rendre les personnes aptes à participer à la vie de leur communauté : *« Les Etats parties ... reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation ... ils conviennent ... que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer*

⁶⁶ DUDH, art. 21, 1-2.

⁶⁷ DUDH, art. 27, 1.

⁶⁸ PCP, art. 25.

⁶⁹ PCP, art. 27.

un rôle utile dans une société libre ... »⁽⁷⁰⁾. Et l'art. 15 du même pacte évoque largement dans son premier paragraphe le droit de chacun de a) de participer à la vie culturelle et b) de bénéficier du progrès scientifique et de ses applications :

« Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent à chacun le droit : a) De participer à la vie culturelle ; b) De bénéficier du progrès scientifique et de ses applications ... »⁽⁷¹⁾.

Et la charte africaine des droits de l'homme et des peuples (CADHP) de 1981 réaffirme presque avec les mêmes termes ce droit : *« Tous les citoyens ont le droit de participer librement à la direction des affaires publiques de leur pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis, ce, conformément aux règles édictées par la loi. (...). Tous les citoyens ont également le droit d'accéder aux fonctions publiques de leurs pays »*⁽⁷²⁾. Puis, *« Toute personne peut prendre part librement à la vie culturelle de la Communauté »*⁽⁷³⁾.

Il apert que les textes de base sont donc tout à la fois généraux et éparpillés dans les différents textes internationaux et régionaux, à tel point que le droit à la participation semble un droit émiétté sans lien logique entre ses différentes composantes éparses : politique, sociale et culturelle. Néanmoins, les différents documents évoqués ci-haut décrètent que chaque personne, individuellement ou collectivement⁽⁷⁴⁾ soit mise dans les conditions de participer aux affaires publiques de sa communauté, qu'elle doit pouvoir s'imprégner des œuvres de son temps comme des siècles passés, et par la formation et par l'information, pour pouvoir jouer le rôle actif et devenir un agent actif de sa société.

Ces termes constituent pratiquement la quintessence du droit à la participation selon une approche basée sur les droits de l'homme : *participer à la vie publique, participer aux décisions, participer aux activités et à la vie culturelle de la communauté et recevoir une éducation en vue d'une pleine participation.*

Etant un droit pour tous (sans discrimination), certains organismes des Nations unies ont cherché à les décliner pour toutes les catégories mais aussi dans les différents domaines. C'est le cas, par exemple, de la Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants de l'OIT. En effet, dans ce document, il est stipulé ce qui suit : *« les gouvernements doivent ... mettre en place les moyens par lesquels les peuples [indigènes] peuvent ...*

⁷⁰ PESC, art. 13, § 1.

⁷¹ PESC, art.15, § 1a et b.

⁷² CADHP, art. 13,1-2.

⁷³ CADHP, art. 17,2

⁷⁴ C'est moi qui ajoute.

participer librement et à tous les niveaux à la prise de décisions dans les institutions électives et les organismes administratifs et autres qui sont responsables des politiques et des programmes qui les concernent. (...). Les peuples concernés doivent avoir le droit de décider de leurs propres priorités en ce qui concernent le processus du développement, dans la mesure où celui-ci a une incidence sur leur vie, leurs croyances, leurs institutions et leur bien-être spirituel et les terres qu'ils occupent ou utilisent d'une autre manière, et d'exercer autant que possible un contrôle sur leur développement économique, social et culturel propre. En outre, lesdits peuples doivent participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des plans et programmes de développement national et régional susceptibles de les toucher directement »⁽⁷⁵⁾.

Différentes déclarations ont aussi souligné le devoir des gouvernements d'assurer la pleine et entière participation au processus de prise de décision dans les différents domaines ayant un impact sur la vie des personnes. Dans la déclaration de Rio, il est dit que « *la meilleure façon de traiter les questions d'environnement est d'assurer la participation de tous les citoyens concernés ... chaque individu doit avoir dûment accès aux informations relatives à l'environnement ... et avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision ... Les femmes ont un rôle vital dans la gestion de l'environnement et le développement. Leur pleine participation est donc essentielle à la réalisation d'un développement durable* »⁽⁷⁶⁾.

Plusieurs autres déclarations ont toutefois souligné l'importance d'impliquer les différentes couches de la population à la gestion des affaires publiques. Cette déclinaison s'est avérée aussi une exigence pour les enfants. Vu que ces derniers ne pouvaient pas jouir d'une participation pleine dans les affaires publiques (au niveau politique), c'est-à-dire le droit d'élire et d'être élu, une interprétation adéquate de ce droit pour eux devenait plus que nécessaire.

La *Convention internationale relative aux droits de l'enfance*⁽⁷⁷⁾ par rapport aux déclarations précédentes des droits de l'enfant répond effectivement à cette exigence.

⁷⁵ *Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants* de 1989 (N° 169), art. 6-7.

⁷⁶ Cfr. *Déclaration de Rio*, principes 10 et 20 ; Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement réunie à Rio de Janeiro du 03 au 14 juin 1992.

⁷⁷ La Convention internationale des Droits de l'Enfant ou Convention relative aux Droits de l'Enfant, est un instrument juridique international ayant force obligatoire adopté par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989 dans le but de reconnaître et d'appliquer aux enfants toute la panoplie des droits de l'homme civils, culturels, économiques, politiques et sociaux reconnus à toute personne. Il s'agit d'une déclinaison spécifique aux enfants des droits de l'homme tels que prévus par la Déclaration Universelle des droits de l'homme. Elle constitue l'aboutissement d'un long processus international engagé en 1923 par l'Union Internationale de secours aux enfants qui a adopté la déclaration de Genève, puis en 1924 par la Société des Nations. En 1959, 11 ans après l'adoption de la déclaration Universelle des droits de l'homme, l'assemblée générale des Nations-Unies adopte la première déclaration des droits de l'enfant qui donnera lieu, 30 ans plus tard en 1989, au texte actuel rédigé à l'initiative de la Pologne depuis 1978 sur la base des idées du

2.2. La participation, un droit de l'enfant

« Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale »⁽⁷⁸⁾.

La Convention relative aux droits de l'enfant a des implications importantes pour l'amélioration de la participation des enfants dans la société. Elle fait comprendre que les enfants sont des sujets indépendants et ont donc des droits. Elle attribue à l'enfant un droit de participer. L'affirmation de ce droit de l'enfant et de l'adolescent a été encouragée par la convergence et le développement de plusieurs idées nouvelles provenant de divers courants notamment l'influence croissante du mouvement des consommateurs ⁽⁷⁹⁾, l'agenda international des droits de l'homme ⁽⁸⁰⁾ et les nouveaux paradigmes dans les sciences sociales comme la sociologie de l'enfance ⁽⁸¹⁾ et la pédagogie qui ont amélioré la compréhension de l'enfant en tant qu'acteur compétent.

pédiatre polonais, le Dr Janusz Korczak. Elle se complète de protocoles facultatifs que les Etats parties à la convention sont libres de ratifier ou non. Tous les droits reconnus dans la Convention sont inhérents à la dignité humaine et au développement harmonieux de chaque enfant.

⁷⁸ CDE, art.12.

⁷⁹ Le mouvement des consommateurs qui s'est fait connaître dans les années 1970, fondé sur le principe de l'implication des consommateurs a conduit à reconnaître certains droits à ces derniers dans l'élaboration des politiques publiques, allocation des ressources et prestation des services pour l'amélioration des préférences et de la qualité des biens et des services mis à leur disposition.

⁸⁰ Depuis la promulgation de la Déclaration Universelle des droits de l'homme, les Nations Unies avaient engagé un mouvement qui ne s'est plus arrêté pour étendre les droits humains à toutes les catégories des personnes. Il était de plus en plus affirmé que les droits de l'homme sont une grammaire de toutes les politiques publiques, nationales et internationales. Par ailleurs, on retenait que dans une société démocratique, tous les citoyens avaient droit de participer, y compris les enfants. Leur donner l'information adaptée à leur âge, les écouter, les associer aux prises de décisions, à la maison, à l'école, au village, dans leur quartier était considéré comme la responsabilité des Etats, des parents, des enseignants et des éducateurs.

⁸¹ La *sociologie de l'enfance* est une branche de la sociologie d'origine anglo-saxonne née à la fin des années 1960. Elle émerge à partir de l'évolution du regard sur l'enfance : l'enfant est un acteur social à part entière, culturellement, économiquement L'objectif de cette discipline était de faire un état des lieux comparatifs entre pays et de faire apparaître l'enfance sur l'agenda scientifique. Parmi les contributions les plus connues, on peut citer : J. Qvortrup, M. Bardy, G.B. Sgritta et H. Wintersberger (dir.) 1995. *Childhood matters. Social theory, Practice and Policies*. Averbury: European Center of Vienna; C. Jenks (1996). *Childhood*. London: Routledge; A. James, C. Jenks, A. Prout (2002). *Teorizzzare l'infanzia*. Roma: Donzelli; W. Corsaro (1997). *The sociology of*

En outre, dans les discours de nombreux praticiens opérant dans le domaine du développement⁽⁸²⁾, l'idée de plus en plus soutenue selon laquelle les bénéficiaires devraient être directement impliqués dans les projets d'assistance et d'aide au développement, a fait qu'on puisse réfléchir sur la participation des enfants dans les projets en faveur d'eux⁽⁸³⁾.

Bien que cette approche ait subi quelques critiques en argumentant que la participation était devenue une excuse rhétorique pour transférer la responsabilité aux pauvres et aux exclus, nous pensons cependant que la validité de cette critique concerne certaines pratiques de la participation, et non la participation comme reconnaissance de la qualité d'acteur et d'interlocuteur du bénéficiaire. Néanmoins, l'exercice de la participation doit rester subordonné à certains principes éthiques.

Toutefois, cela a entraîné un changement d'attitude des organisations et des institutions envers les enfants ; plusieurs d'entre elles se rendent compte que la participation – bien que perçue avec des définitions différentes – est une condition préalable de développement durable. L'élément participatif dans ce secteur consistait à prendre part au « planning », au « making decision », à la mise en œuvre et à l'évaluation des projets. La participation est contemplée comme un instrument de changement en mesure d'aider à briser les mécanismes d'exclusion sociale et d'apporter aux personnes en situation de pauvreté les bases d'une implication plus directe dans les initiatives de développement et de les aider à assumer quelques responsabilités dans leur développement.

Hill et ses collègues citant Stevens affirment que la participation est « l'opposé du processus d'exclusion sociale »⁽⁸⁴⁾. La participation porte en elle le potentiel d'un changement social radical opéré par le renforcement du pouvoir d'action des individus afin qu'ils deviennent maîtres du changement. Le problème demeure alors de définir la participation de l'enfant par nature et juridiquement incapable, immature et incompetent.

childhood. Thousand Oaks (CA): Pine Forge Press; J. Qvortrup (dir.) 1998. *Childhood*. London: Falmer Press; A. Prout (dir.) 2000. *The body, childhood and society*. London: MacMillan.

⁸² Cette tendance s'est affirmée lorsque les organisations internationales, les ONG et les autres acteurs du développement ont pris davantage en considération les droits humains en proposant des approches de développement basées non plus sur les prestations ou sur les besoins mais sur le renforcement du pouvoir d'action des personnes à travers la promotion de leurs droits.

⁸³ A ce propos, la participation était l'un de cinq principes du cadre utilisé par les organes des Nations Unies et adoptés de plus en plus par les commissions nationales des droits humains et les organisations de développement international : 1) participation ; 2) Obligation de rendre des comptes des débiteurs d'obligation et devoirs aux détenteurs des droits ; 3) non-discrimination/inclusion ; 4) renforcement du pouvoir d'action et 5) établissement de liens vers les normes relatives aux droits humains.

⁸⁴ Hill Malcolm, Davis John Prout Alan et Tisdall Kay (2004) «*Moving the participation agenda Forward*». In *Children & society*, 18(2), p.78.

En fait, la Convention reconnaît à l'enfant le droit de participer, comme unique droit qu'il semble en mesure d'exercer indépendamment du contrôle préalable des adultes en rapport avec l'ajustement de son intérêt supérieur. Non seulement la CDE fait de la participation un droit de l'enfant mais aussi un des quatre principes en fonction desquels tous les droits de l'enfant doivent être lus et interprétés ⁽⁸⁵⁾.

Donc, l'enfant ou l'adolescent n'est pas seulement un être à protéger par l'adulte, même si cette protection demeure un besoin vital, mais un sujet de droits et un participant actif dans les différents domaines de sa vie, c'est-à-dire sujet de sa propre protection et de son éducation.

La CDE le traite comme personne à part entière, avec des besoins psychologiques spécifiques en dépit de son immaturité et, avec aptitudes à faire partie intégrante de la société ainsi qu'à bénéficier des libertés civiques. L'enfant n'est pas un citoyen futur mais un sujet de droits, appelé à prendre part dès à présent à l'action sociale et politique, acteur de sa liberté d'expression et d'association, tout en sachant que cette liberté constitue « la force éthique des droits de l'homme » ⁽⁸⁶⁾. Cependant ce droit a été lu, interprété et articulé par les chercheurs et les experts de manière variée.

2.2.1. L'interprétation stricte du droit de l'enfant à la participation

Pour les partisans de l'interprétation stricte, c'est l'article 12 de la CDE ⁽⁸⁷⁾ qui stipule le droit des personnes de moins de 18 ans à la participation.

En dépit de l'absence du terme « participation » dans sa formulation, cet article constitue le fondement et le contenu du droit de l'enfant à la participation selon l'approche stricte ⁽⁸⁸⁾. C'est essentiellement le Comité des droits de l'enfant, organe de suivi de cette Convention qui a, en grande partie, conduit à la reconstruction et au développement du droit à la participation en l'identifiant à l'article 12 de la CDE. Ainsi, on apprend de *l'Observation Générale n° 12* que la participation « ne devrait pas être uniquement une mesure ponctuelle, mais le

⁸⁵ La CDE doit être lue et interprétée en articulant ces quatre principes généraux :

- le droit à la non-discrimination (art. 2),
- l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3),
- le droit à la vie et au développement (art. 6),
- le droit à la participation (art. 12).

⁸⁶ PNUD (2004), *Rapport mondial sur le développement. La liberté culturelle dans un monde diversifié*. Paris : Economica, p.15.

⁸⁷ C'est aussi la lecture qu'a le Comité des droits de l'enfant même s'il propose de lire l'article 12 en rapport avec d'autres principes généraux et articles de la CDE.

⁸⁸ Voir CRC/C/GC/ ; Comité des droits de l'enfant, *Directives*, n° 42-47.

point de départ d'un échange étroit entre les enfants et les adultes sur l'élaboration des politiques, des programmes et des mesures dans tous les contextes pertinents de la vie des enfants »⁽⁸⁹⁾ et qu'elle implique « *on the long term, changes in political, social, institutional and cultural structures* »⁽⁹⁰⁾.

Donc, pour le Comité des droits de l'enfant, l'article 12, dédié au respect et à l'écoute des opinions de l'enfant établit non seulement un droit individuel de l'enfant mais aussi un principe à prendre en compte dans l'interprétation et l'application de tous les autres droits de l'enfant⁽⁹¹⁾ : droits à la santé, à l'éducation, à l'expression, au développement, etc. La participation à la détermination de l'intérêt personnel représente le paramètre interprétatif des droits des sujets mineurs tiraillés entre la protection et l'autonomie.

En effet, ce droit garantit à chaque enfant et adolescent « *en mesure de se former une opinion* », le droit de l'exprimer librement et d'être écouté ou entendu. Le droit à la participation, selon la perspective stricte résulte de la combinaison de deux droits contenus dans l'art.12 : droit d'exprimer son opinion et droit d'être écouté ou entendu (voir *la figure ci-dessous*).

⁸⁹ CRC/C/GC/12, n° 13.

⁹⁰ Committee on the rights of the Child (2009) "*Day of general discussion on the right on the child to be heard*". Forty –Third session, 11-29 september 2009, p. 2 (Cela implique, sur le long terme, des changements dans les structures politiques, sociales, institutionnelles et culturelles).

⁹¹ CRC/C/GC/12, n° 2.

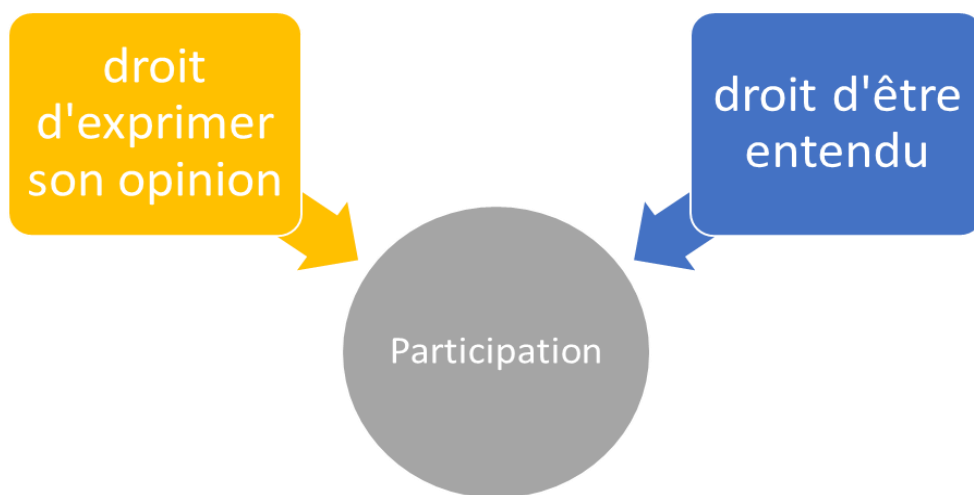


Figure 1 Droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation (interprétation stricte)

Comme on peut l'observer, la participation des enfants et des adolescents, c'est le droit, pour eux, d'exprimer leurs opinions, d'être entendus et d'être associés à la prise des décisions, à la maison, à l'école, dans leur village ou leur quartier, et dans toutes les procédures judiciaires ou administratives qui les concernent. C'est le droit à l'expression et à l'écoute, dont l'exercice ne comporte pas la pleine autonomie décisionnelle, mais est destiné à conférer aux enfants et aux adolescents une visibilité sociale et juridique, à reconnaître la valeur de leurs expériences, de leurs opinions et de leurs préoccupations lesquelles peuvent être exprimées par eux, sans limite d'âge, en tous les domaines de leur vie : famille, école, santé, sport, jeux, politiques et programmes relatifs à l'enfance, etc.

Par ailleurs, exprimer une opinion ne veut pas dire prendre une décision mais le fait d'influencer les décisions et le processus décisionnel des autres. Dans ce sens, ce droit de l'enfant et de l'adolescent renvoie à la culture de la négociation et du dialogue. C'est un droit qui plaide pour la création d'un espace de recueil de la parole de l'enfant et de l'adolescent, pour favoriser l'expression de l'enfant mais aussi pour stimuler la façon dont la parole de l'enfant peut être accueillie par les adultes et les décideurs.

A en croire Jean Zermatten, l'art.12 n'est pas un article déclamatoire ou purement rhétorique. Il consacre un droit, celui de l'enfant d'exprimer son opinion sur toute question l'intéressant et celui de voir cette opinion prise en considération, compte tenu de son âge et de son degré de maturité. Il s'agit d'un droit subjectif, reconnu à l'enfant, celui d'exiger d'être entendu. Il s'agit bien d'un droit et non d'une obligation. « *Librement* » signifie que l'enfant doit exprimer sa propre opinion et non l'opinion d'un autre, qu'il ferait sous pression, sous influence ou de manière telle que son avis aurait été complètement détourné de l'avis original. Les porteurs d'obligations doivent non seulement reconnaître ce droit et en assurer la concrétisation mais également respecter le choix de l'enfant en prenant soin de ne pas exercer des mesures de pression ou de contrainte pour obtenir de l'enfant qu'il exprime son opinion contre son gré ⁽⁹²⁾.

Il n'est pas lié à l'âge de l'enfant mais au contenu de ce qu'il dit et à la disposition des adultes de l'écouter. Ce droit milite pour la mise en évidence des capacités personnelles des enfants et des adolescents à exprimer leurs opinions et de la disponibilité de quelqu'un qui

⁹² Zermatten Jean (2009). « *Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu (art. 12 CDE)* ». In Zermatten Jean et Stoecklin Daniel. *Le droit des enfants de participer*, p.16.

offre les opportunités d'écoute. C'est un droit de l'enfant de parler ou d'apprendre à parler en même temps que l'autre (l'adulte) l'écoute ou apprend à l'écouter.

Ce droit pose la question de la *pédagogie de l'écoute* pratiquée par les adultes appelés à se mettre en jeu et à s'apercevoir du regard des enfants et des adolescents sur le monde et à prédire des formes d'apprentissage leur permettant de percevoir que le milieu et les structures où ils vivent leur appartiennent ⁽⁹³⁾. Ce droit exige qu'on commence à écouter ce que disent les enfants et à les prendre au sérieux. Il impose aux adultes de reconnaître la valeur des expériences et des soucis spécifiques des enfants et des adolescents mais également de s'interroger sur la nature des responsabilités des adultes à l'égard des plus jeunes.

Il octroie aux enfants le droit d'avoir un rôle actif dans leur propre existence et de participer aux décisions les concernant. C'est le droit de « *visibilité* » de l'enfant qui exige de reconsidérer et de préserver ce qu'il y a de plus profond et de plus fondamental dans l'enfant et dans l'adolescent, c'est-à-dire sa dignité et son identité de sujet de droit.

Demander l'avis de l'enfant et le prendre en considération revient à reconnaître et à valoriser sa dignité, ses ressources, sa petitesse mais aussi sa grandeur ; c'est l'encourager à mobiliser ses compétences et à investir ses capacités.

Ecouter et favoriser l'expression des opinions des enfants et des adolescents signifie attribuer un « droit de cité » à leurs émotions sans les juger, en adoptant face à eux une attitude d'empathie respectueuse, créer une ambiance de sérénité et de confiance réciproque et rendre la société de plus en plus un espace inclusif et démocratique. C'est encourager l'enfant et l'adolescent à exprimer leurs réactions, à dire leur chagrin, à pleurer leurs larmes et à manifester leur colère.

En outre, la participation selon cette approche est aussi un droit procédural, un moyen qui permet aux enfants d'obtenir justice, d'influencer les décisions et de dénoncer les abus. En tant que tel, le droit à la participation permet aux enfants et aux adolescents de s'opposer aux violations ou à la méconnaissance de leurs droits, de leur dignité et de leurs références à travers lesquelles ils expriment leur identité. « L'enfant victime ou témoin d'un crime doit avoir la possibilité d'exercer pleinement son droit d'exprimer son opinion, conformément à

⁹³ Baruzzi Valter et Baldoni Anna (2003). *La democrazia s'impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*. Imola: La Mandragora, p. 21.

la résolution 2005/20 du Conseil économique et social intitulée '*Lignes directrices en matière de justice dans les affaires impliquant les enfants victimes et témoins d'actes criminels*'⁽⁹⁴⁾.

Ce droit permet de s'opposer radicalement aux comportements traditionnels selon lesquels les enfants devraient être vus et non entendus ; il limite et rééquilibre la conviction selon laquelle les adultes de par leur expérience et leurs connaissances savent avec certitude ce qui est mieux pour les enfants. Or, nous savons qu'il n'est pas toujours facile de se rabaisser pour rejoindre et reconnaître l'enfant qui est en nous. La pratique du droit à la participation de l'enfant et de l'adolescent invite l'adulte au regard attentionné et à l'écoute respectueuse. C'est accepter d'être avec l'enfant et l'adolescent, de cheminer à leurs côtés, d'entrer avec eux dans une démarche de « coévolution », comme le souligne le philosophe, psychothérapeute et médiateur Joseph Duss-Von Werdt⁽⁹⁵⁾.

Pour le Comité des droits de l'enfant, la participation décrit « *des processus continus, qui comprennent le partage d'information et le dialogue entre enfants et adultes, sur la base du respect mutuel, et par lesquels les enfants peuvent apprendre comment leurs vues et celles des adultes sont prises en compte et influent sur le résultat de ces processus* »⁽⁹⁶⁾.

Donc, le droit à la participation selon l'approche stricte reconnaît la qualité des enfants et des adolescents comme interlocuteurs, capables de se former des opinions et ayant une vision du monde et des choses différente de celle des adultes et, par conséquent, il faut qu'ils parlent et qu'ils soient écoutés.

Le droit à la participation va de pair avec la dignité de la personne. La personne dont la parole n'est pas reconnue, est une personne humiliée et niée dans sa dignité. C'est une personne qu'on veut manipuler. Le droit à la participation reconnu à l'enfant traduit que même l'enfant, dans la mesure de ses moyens, est débiteur de ses droits et que cela est essentiel à sa dignité. Ne fixant pas une limite d'âge pour l'exercice de ce droit, celui-ci est donc étendu à tout enfant ou adolescent ayant une opinion sur une question l'intéressant quand bien même il aurait des difficultés à la formuler. La participation de l'enfant et de l'adolescent s'applique également à tous les domaines de sa vie quotidienne dans lesquels il grandit, apprend et se développe : famille, école, sports, loisirs, médias ... L'*Observation*

⁹⁴ CRC/C/GC/12, § 62. Voir aussi Résolution 2005/20 du Conseil économique et social, en particulier les articles 8,19 et 20, consultable à l'adresse suivante : [http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=e/2005/99\(SUPP\)](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=e/2005/99(SUPP)).

⁹⁵ Duss-Von Werdt Joseph cité par Majerus Mill (2008) « '*Vox infantium*' – participation et citoyenneté de l'enfant ». In Ferring Dieter et al. *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*, p. 4.

⁹⁶ CRC/C/GC/12, §3.

générale n° 12 indique onze domaines ⁽⁹⁷⁾. Chacun de ces domaines mérite un examen détaillé quant aux formes potentielles de participation, aux chances et aux obstacles.

A propos du domaine scolaire et éducatif, le Comité souligne que le droit à la participation est crucial pour l'exercice du droit à l'éducation. Les Etats doivent s'engager dans tous les contextes éducatifs, y compris dans les programmes éducatifs destinés à la petite enfance, à promouvoir le rôle actif des enfants dans un environnement d'apprentissage participatif par le biais de l'expression de leurs opinions, la prise en compte de leurs conditions de vie et de leurs perspectives. Il implique la participation des enfants et de leurs parents à la planification des programmes scolaires, par l'éducation aux droits de l'homme de façon particulière l'application du droit d'être entendu, par le développement de l'éducation et du conseil par les pairs, la participation régulière des enfants aux processus de décision, l'inscription de ce droit dans la législation scolaire et son application ⁽⁹⁸⁾.

Le droit à la participation est un processus de partage et de dialogue entre le mineur et les adultes autour des décisions qui regardent d'abord sa vie, sa famille mais aussi sa vie dans la communauté ⁽⁹⁹⁾. Le Comité donne de ce droit une définition plus fonctionnelle : « *to speak, to participate, to have their views taken into account. These three phases describe the sequence of the enjoyment of the right to participate from a functional point of view* » ⁽¹⁰⁰⁾.

D'après cette approche, les aspects caractéristiques de ce droit sont l'expression de l'opinion par les enfants et l'écoute par les adultes, qualités fondamentales qui rendent les enfants protagonistes dans la vie quotidienne. Les tenants de cette approche ou cette lecture sont par conséquent convaincus que le droit de participer reconnu aux enfants et aux adolescents contribue à la tutelle des droits fondamentaux d'un mineur, en garantissant le respect de son identité en évolution et l'aide pour qu'il réalise ses intérêts et ses aspirations dans un cadre de progressive autonomie et autogestion.

Beaucoup de critiques ont mis en évidence le caractère paradoxal et la difficulté à préciser le contenu de ce droit. Tout en reconnaissant l'imprécision et quelquefois aussi les

⁹⁷ Famille, protection de remplacement, santé, éducation et école, loisirs - sport- activités culturelles, travail, développement de stratégies de prévention, immigration et asile, situations d'urgence, cadre national et international.

⁹⁸ CRC/C/GC/12, §105-110.

⁹⁹ Bosisio et al. (2003). *Quello che ci spetta. I diritti fondamentali nelle rappresentazioni degli adolescenti*. Roma: Donzelli, p. 15. Voir aussi Hart Roger (1992). *Children's Participation: from Tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF Innocenti.

¹⁰⁰ Committee on the rights of the Child (2009). "Day of general discussion on the right of the child to be heard", Forty-third session, 11-29 september 2006, p.2.

contradictions, on peut affirmer qu'avec ce droit reconnu aux enfants et aux adolescents, la Convention plaide pour un espace discursif à travers lequel les enfants et les adolescents sont vus et reconnus comme individus mais dont l'autonomie devrait être sauvegardée et encouragée.

Concrètement, la participation comme droit à l'expression de l'opinion et à être entendu et écouté (Cfr. *art.12*) a plus donné lieu aux mécanismes et aux dispositifs participatifs basés sur la consultation des enfants dans les projets conçus par les adultes pour eux sans les rendre vraiment protagonistes dans la vie quotidienne jusqu'à faire du contenu de ce droit imprécis, confus et limité.

En outre, la Convention dans la formulation du droit participatif de l'enfant ne dit rien sur le processus social de la construction d'une opinion libre. Et pourtant, le droit à la participation ne va pas de soi mais exige une certaine capacité culturelle de participer à acquérir et à développer.

Par ailleurs, Nigel Thomas dans ses recherches analysant comment les enfants sont encouragés et soutenus pour être des participants actifs et acteurs sociaux dans leurs milieux de vie, la définit ainsi : « *participation can refer generally to taking part in activity, or specifically to taking part in decision-making. It can also refer either to a process or to an outcome* »⁽¹⁰¹⁾. La dimension de prendre part aux activités n'apparaît pas dans cette lecture stricte du droit à la participation réduite seulement à l'expression de l'opinion et à sa prise en compte.

Néanmoins, l'art.12 consacre la reconnaissance d'un droit à la participation, comme composante essentielle de la vie sociale et comme droit subjectif reconnu aux enfants et aux adolescents. En d'autres mots, ces derniers sont dignes et capables d'une participation ; ils disposent des compétences suffisantes pour prendre part active à leur vie et à la réalisation de leurs droits. Le fait de prendre part à un processus décisionnel collectivement ou individuellement constitue pour les partisans de cette lecture stricte le moment clou qui fait de l'enfant un acteur social ; car, c'est créer un dialogue entre les enfants et les décideurs, dans lequel l'enfant est reconnu en tant que partenaire à base d'arguments.

Pour notre part, nous retenons que l'expression de l'opinion, c'est un aspect du droit à la participation qui ne doit pas offusquer les autres formes de participations auxquelles les enfants et les adolescents doivent s'exercer. L'enfant est acteur social et interlocuteur

¹⁰¹ Nigel Thomas (2007) "Towards a theory of children's participation". In *The international journal of children's rights*, 15, p. 199.

protagoniste non seulement lorsqu'il est associé aux décisions par les adultes mais aussi et surtout lorsqu'il est mis dans les conditions d'avoir les capacités de parvenir à décider progressivement par lui-même et de prendre part aux activités de sa communauté. C'est un droit qui fonde une exigence à considérer toutes les initiatives « top-down » menées par les adultes en faveur des enfants sans leur participation comme une manière de leur nier la dignité et le statut d'acteur social. Ce droit, comme on peut l'observer, exige un cadre idoine qui puisse permettre à l'enfant d'arriver à la maturation d'une réelle et personnelle capacité de participation. L'effectivité de ce droit est conditionnée par la qualité des savoirs en circulation, et donc par l'effectivité des droits à la formation, à l'information et à l'accès aux patrimoines disponibles.

En outre, l'expression des opinions présuppose l'accès aux contenus culturels indispensables à la discussion ⁽¹⁰²⁾. Faut-il rappeler que le droit à la participation ne contredit point l'autorité spécifique des parents, enseignants et éducateurs. Bien au contraire, la participation de l'enfant et de l'adolescent précise les prérogatives de l'adulte, confirme sa souveraineté propre, canalise son pouvoir et oriente sa mission. La participation ne démunit pas l'adulte, ne le déchoit pas, mais elle l'ennoblit dans sa fonction éducative. Il continue à intervenir, à éduquer, à former, à cadrer, à évaluer, à sanctionner, à décider, à diriger. Par conséquent, il a aussi l'exigence d'expliquer, de motiver, d'écouter, d'appuyer, d'associer l'enfant et de le respecter.

1.2.2. L'interprétation large de la participation ⁽¹⁰³⁾

Les voix n'ont pas manqué de souligner que la CDE n'inclut pas un article spécifique et explicite du droit à la participation de l'enfant dans l'absolu comme défendu dans la lecture stricte ci-haut. En plus, le terme de « participation » n'est pas non plus défini explicitement. Sans remettre en question le fait que l'article 12 de la CDE confère un fondement au droit à la participation aux enfants et aux adolescents, cette approche propose, par contre, une interprétation large ou articulée. Le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation ne peut se lire ni se comprendre sans être mis en relation avec d'autres droits et libertés qui lui

¹⁰² Meyer –Bisch Patrice (2009) « *Le contenu culturel du droit à une information adéquate* ». In *Les droits de l'homme en évolution. Mélanges en l'honneur de P. Pararas*. Athènes-Bruxelles -Sakkoulas : Bruylant, pp. 363-380.

¹⁰³ Cette interprétation découle de la division des dispositions de la CDE autour de trois grands axes principaux, les fameux « 3P ». **Protection** : les enfants ont droit d'être protégés d'actes tels que la torture, l'exploitation, la détention arbitraire ou le retrait injustifié de la garde des parents. **Provision** ou **Prestation de services** : ils ont le droit d'obtenir la prestation d'un nombre d'éléments et de services, allant du droit à un nom et à une nationalité, à des soins de santé et à une éducation. Et **Participation** : enfin, les enfants ont le droit de participer aux décisions concernant leur vie ainsi que celle de leur communauté.

sont intimement liés. Mieux, l'article 12 c'est un pivot autour duquel s'articulent un groupe de droits énoncés par les autres articles du document pour qu'il y ait participation. Il appartient à un tout. Le droit à la participation ne peut pas être considéré comme '*un simple précepte juridique, mais comme un ensemble de droits qui regroupe plusieurs notions étroitement liées*'.⁽¹⁰⁴⁾

Parmi les tenants de cette position, certains comme Karl Hanson disent que le droit à la participation contenu dans l'article 12 s'associe à trois autres articles de la CDE : *droit à la liberté d'expression* (art.13), *le droit à la liberté d'association* (art.15) et *le droit à l'information* (art.17), tandis que pour les autres (la majorité d'ailleurs), les droits participatifs sont inclus dans les articles 12, 13, 14, 15, 16 et 17 de la CDE⁽¹⁰⁵⁾. Autrement dit, la participation est un droit de l'enfant et de l'adolescent, mais elle va de pair avec l'apprentissage et l'exercice des valeurs sociales de base comme : liberté d'expression et de pensée, disponibilité d'écoute, protection de la vie privée, liberté à l'information et liberté d'association, etc. C'est l'effectivité et la jouissance d'un ensemble de droits dits participatifs notamment l'accès à une information appropriée, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de pensée, de conscience et de religion, la liberté d'association et la protection de la vie privée qui constituent les principes théoriques de la participation et les étapes en vue de la détermination de soi et de l'autonomisation de l'enfant comme dans la figure ci-dessous (Fig.2).

¹⁰⁴ Hanson Karl (2006) « *Repenser les droits des enfants travailleurs* ». In *Enfants travailleurs – repenser l'enfance*, Lausanne : Editions Page deux, p.110.

¹⁰⁵ Keipes Nathalie (2008) « *La citoyenneté et la participation de l'enfant. Rapport final* ». In Ferring Dieter et al. *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été, 2007. Université du Luxembourg, p. 97.

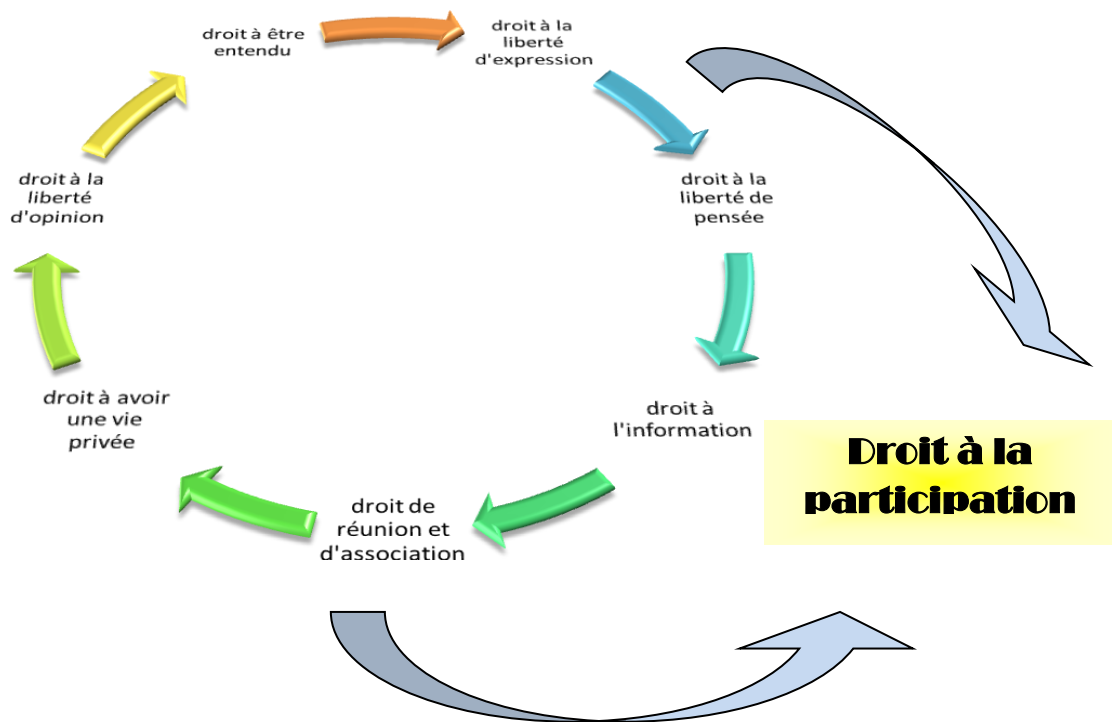


Figure 2 : lecture articulée du droit à la participation ⁽¹⁰⁶⁾

¹⁰⁶ Cette présentation graphique est une construction personnelle.

En ce sens, la participation n'est pas seulement le fait d'exprimer son opinion et d'être entendu ou écouté mais le droit de participer à toutes les relations sociales en qualité de sujet et d'acteur social à travers l'exercice de ses libertés civiles. Le développement des libertés civiles, comprises comme autant de capacités est à la base de toute participation aussi bien individuelle que collective.

Par conséquent, l'art. 12 de la Convention ne pourrait traduire à lui seul tous les aspects de ce droit, mais au contraire, il fait partie d'un ensemble des droits à articuler et à mettre en œuvre pour qu'il y ait participation effective des enfants et des adolescents ; c'est une condition parmi tant d'autres de l'effectivité du droit à la participation. Sa pleine réalisation exige qu'il entretienne des relations particulières avec toutes les autres libertés civiles.

Raison pour laquelle, au lieu de parler du droit à la participation, il conviendrait de parler carrément des droits participatifs au pluriel. Autrement dit, pour parler de la pleine participation de l'enfant et de l'adolescent, l'article 12 doit être associé aux autres droits : le droit à la liberté d'expression (art. 13), le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion (art.14), le droit à la liberté d'association (art. 15), droit à la protection de la sphère privée, même s'il paraît peu participatif (art. 16) et le droit à l'information (art.17). C'est un ensemble de libertés qui s'autoalimentent réciproquement.

A ce propos Jean Zermatten écrit : « *l'art 12 ne doit pas être lu tout seul, il déborde la fonction 'technique' du recueil de la parole et est lié aux libertés d'expression (art.13), d'opinion (art.14) (sic), d'association (art.15), d'information (art.17) et au respect de la vie privée (art.16)* » ⁽¹⁰⁷⁾

En 2012, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a adopté la Recommandation sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans. Cette recommandation reconnaît l'art.12 de la CDE (respect de l'opinion des enfants) comme un droit fondamental et un principe général de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Elle reconnaît en outre que l'art. 12 est lié à tous les autres articles de la Convention et en particulier à l'art.2 (droit à la non-discrimination), l'art.3 (considération primordiale de l'intérêt supérieur de l'enfant), l'art. 5 (orientation des parents et évolution des capacités de l'enfant), l'art.6 (droit à la vie, à la survie et au développement), l'art.13

¹⁰⁷ Zermatten Jean (2008) « *L'enfant devant le Juge de la jeunesse. Une question de participation* ». In Ferring Dieter et Al. (éd.). *Les droits de l'enfant : citoyenneté et participation*. Actes des conférences de l'école d'été, 2007. Université du Luxembourg, p. 35.

(droit à la liberté d'expression), l'art.15 (droit à la liberté d'association) et à l'art.17 (droit à l'information) ⁽¹⁰⁸⁾.

L'argument en faveur de cette articulation large est que la lecture stricte ou littérale du droit à la participation ne permet pas logiquement de conclure que l'enfant détient un droit de participer à la vie de la cité. Par contre, l'articulation avec les autres droits susmentionnés, notamment la liberté d'expression telle que stipulée à l'art. 13, c'est-à-dire donner son opinion sur « des idées de toute espèce », etc., rend possible de jouer un rôle qui dépasse largement celui contenu dans l'art. 12, portant exclusivement sur les matières qui regardent l'enfant. Donc, la lecture large répond à la question de la participation de l'enfant et de l'adolescent à tous les arguments relatifs à la vie de la cité, c'est-à-dire à la vie de la société.

Par ailleurs, ce droit nécessite d'obtenir des informations de sources diverses, utiles et culturelles et respectueuses du bien-être de l'enfant et de l'adolescent. Il exige d'avoir la possibilité d'exprimer librement son opinion et voir celle-ci prise en compte, faire connaître des idées et des informations sans considération de frontières, de se réunir, d'adhérer à des associations ou d'en former et d'être protégé contre toute atteinte à sa vie privée. Tous ces éléments constituent les termes nécessaires du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation pleine, égale et active dans la société.

Dans cette optique, le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation est une combinaison ou articulation de toutes les libertés qui facilitent le développement des enfants en tant qu'acteurs sociaux. Ce n'est plus seulement un processus à mettre en œuvre qui est contemplé mais aussi le développement et l'exercice des libertés comme capacités à prendre part et à s'intégrer dans le flux intergénérationnel de la communauté et à instaurer une communauté démocratique.

Par conséquent, les obstacles à l'accès à ces droits et à leur exercice limiteraient la possibilité de participer, individuellement ou collectivement, à la vie civile, sociale et politique. En d'autres mots, ces droits - libertés jouent un rôle crucial dans la participation de l'enfant et de l'adolescent, en ce qu'ils améliorent la communication, encouragent le dialogue et fournissent des capacités nécessaires pour mieux comprendre les problèmes liés aux droits de l'homme et à la vie en société.

¹⁰⁸ CM/Rec(2012)2.

Le concept de participation prend, selon cette perspective, une tournure plus particulière, reliée aux processus de participation démocratique ⁽¹⁰⁹⁾. Toutes ces libertés instituent le cadre requis pour que l'enfant puisse réfléchir, se faire une opinion et l'exprimer sans crainte. Sans la capacité et la possibilité d'exprimer des idées sur n'importe quels sujets, il n'y a pas de participation. Sans informations nécessaires pour s'exprimer et se former des opinions, sans capacités de recevoir les informations et de les diffuser à son tour, sans connaissances et expériences, son droit à la participation reste abstrait et sans contenu.

Mill Majerus écrit que « la forme la plus élémentaire et la plus fondamentale de la participation est le droit à l'information » ⁽¹¹⁰⁾. Faut-il, dans ce contexte, dénoncer le caractère pathogène des « *secrets de famille* » ou de ce qu'il convient d'appeler des « pieux mensonges » (taire la vérité afin de ménager) comme gangrène de la participation de l'enfant et de l'adolescent parce qu'ils leur privent des informations utiles à se former des opinions ou les induit à avoir des opinions fausses.

Encore une fois, pour les tenants de cette approche, la dimension culturelle de ce droit ne transparait pas encore suffisamment. La participation est encore, ici, réduite à l'expression des opinions et à la jouissance des libertés, sans être un engagement à « *prendre part* » du type culturel. Les libertés linguistiques, de connaissances, de recherche et de création ne sont pas explicitement mentionnées comme composantes du droit à la participation. Il s'agit encore de la participation comme « liberté formelle », séparée de la participation en tant que « liberté matérielle ». Une participation sans insertion dans la culture et sans maîtrise des langages, des traditions et de ses milieux. Et pourtant sans accès aux ressources culturelles, sans expérience des libertés culturelles, un être humain n'a pas de possibilité d'exercer aucun de ses droits, et aucune de ses responsabilités. On est limité dans les opportunités. Sans capacité d'interaction avec les autres acteurs culturels ni avec son milieu, on n'aura jamais la capacité de participer.

A cet effet, la déclaration de Fribourg sur les droits culturels parle du droit à la participation, fondamentalement comme participation à la vie culturelle : « *a. Toute personne, aussi bien seule qu'en commun, a le droit d'accéder et de participer librement, sans considération de frontières, à la vie culturelle à travers les activités de son choix.*

¹⁰⁹ Paré Mona (2010) « *Un droit de participation ? Etude critique du cadre législatif de l'éducation des enfants handicapés en Ontario* ». Op. cit., p. 51.

¹¹⁰ Majerus Mill (2008) « *'Vox infantum' – participation et citoyenneté de l'enfant* ». In *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été, p. 7.

b. Ce droit comprend notamment :

- la liberté de s'exprimer, en public ou en privé dans la, ou les, langues de son choix ;
- la liberté d'exercer, en accord avec les droits reconnus dans la présente Déclaration, ses propres pratiques culturelles et de poursuivre un mode de vie associé à la valorisation de ses ressources culturelles, notamment dans le domaine de l'utilisation, de la production et de la diffusion de biens et de services ;
- la liberté de développer et de partager des connaissances, des expressions culturelles, de conduire des recherches et de participer aux différentes formes de création ainsi qu'à leurs bienfaits ... »⁽¹¹¹⁾.

Par ailleurs, l'articulation prônée par la lecture large du droit à la participation tout en exaltant les libertés formelles ne met pas encore suffisamment en évidence le fait que l'effectivité du droit des enfants et des adolescents à la participation va de pair avec l'apprentissage et le développement de ces mêmes libertés. En fait, il manque dans cette articulation l'évocation du droit à l'éducation, le levier important pour l'effectivité de tous les droits de l'enfant et de l'adolescent, celui qui permet à l'enfant d'avoir les capacités et la conscience de participer. Autrement dit, pour bien participer, l'enfant ou l'adolescent doit être informé et pour bien être informé il faut être bien formé. La participation exige compétences, engagement, prise de conscience et responsabilité, propriétés inhérentes au processus éducatif.

Nous considérons, c'est ma thèse, que l'enfant est sujet de droits, acteur social, titulaire des libertés civiles mais qu'il le devient effectivement par la pratique et par l'éducation. Ce qui revient à affirmer à l'instar de Freinet que « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* » ou, comme Dewey, que « *seule la pratique de la démocratie forme à l'exercice de la démocratie* »⁽¹¹²⁾. En anticipant une situation sociale future, on anticipe le sujet libre et on lui permet d'advenir, soutient Philippe Meirieu⁽¹¹³⁾. C'est en pariant sur la liberté, l'autonomie, la responsabilité, la capacité de jugement de l'enfant qu'on va lui permettre de les actualiser et de devenir un citoyen libre, autonome, responsable, capable de vivre avec les autres dans une société démocratique. C'est l'apprentissage de la liberté, de la responsabilité, de la citoyenneté, de la décision consciente.⁽¹¹⁴⁾

¹¹¹ *Droits culturels. Déclaration de Fribourg*, art. 5.

¹¹² Voir Dewey John (1990) *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin, p.46.

¹¹³ Meirieu Philippe (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF, p.16.

¹¹⁴ Le Gal Jean (2008). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : Ed. De Boeck Université, p.15.

Autre fait, tous les partisans de cette articulation des libertés ne disent rien sur le type et la forme de cette articulation prônée des libertés : est-ce une articulation de continuité linéaire ou une articulation systémique ? La représentation graphique personnelle de la fig. 2 ne doit pas induire en erreur faisant croire à une solution à cette imprécision. Ma thèse à ce propos est la suivante, les libertés s'autoalimentent, s'auto – développent par leur interaction et s'enrichissent mutuellement.

En outre, Verhellen propose d'ajouter aux droits – indicateurs de la participation de l'enfant et de l'adolescent présentés dans la Fig. 2 les éléments suivants :

- l'obligation d'enregistrer l'enfant immédiatement après la naissance, le droit au nom et à la nationalité (art.7) ;
- la possibilité de considérer l'enfant, en cas de séparation des parents comme « partie » prenante à la procédure judiciaire pour exprimer ses opinions (art. 9.2) ;
- le développement du respect pour les droits de l'homme et la prise en considération de la préparation de l'enfant à une vie responsable dans une société libre comme finalité de l'éducation (art.29, 1b, 1d) et ;
- le droit à prendre part aux activités culturelles et artistiques (art.31) comme faisant partie de son droit à la participation.

En plus, Verhellen considère comme composante et indicateur du droit à la participation l'exigence de faciliter la participation active à la vie de la communauté des enfants avec handicap (art. 23) où l'on fait usage explicite du terme participation, de favoriser les croyances et les pratiques des enfants des minorités et des peuples autochtones (art.30) et d'attribuer un rôle actif aux enfants dans la justice (art.40, 1) ⁽¹¹⁵⁾.

Pour ma part, j'ai jugé bon de privilégier les droits et libertés (fig.2), qui reviennent chez la plupart des auteurs pour la présentation de cette deuxième modalité d'interprétation. Cependant, l'absence du droit à l'éducation dans cette articulation me semble une omission grave parce qu'il n'y aurait pas participation sans éducation adéquate ; la capacité de participer de l'enfant et de l'adolescent est impensable en dehors du processus éducatif, sans l'appropriation d'un savoir utile, nécessaire et adéquat ; l'éducation est la clé pour la

¹¹⁵ Verhellen Eugene (2008) « *Citizenship and participation of children – In search of a framework and some thoughts* ». In Ferring Dieter et al. *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été, 2007. Université du Luxembourg, pp. 25-26.

participation effective et active à la vie sociale. En d'autres mots, la participation s'apprend comme nous chercherons à le démontrer dans les chapitres suivants.

Donc, le rôle du droit à l'éducation et à l'information dans la promotion du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation est fondamental. Cette articulation présente également un autre risque que le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation soit un droit aléatoire et non explicite, mais élaboré et reconstruit au gré de qui veut le promouvoir ou le réfuter. Mon objectif dans cette recherche est d'abord de confirmer que la participation de l'enfant et de l'adolescent est bel et bien un droit individuel et transversal à tous les droits de l'enfant.

1.2.3. L'interprétation transversale du droit à la participation

Cette troisième modalité prend en compte diverses réflexions sur les implications des principes de l'indivisibilité et de l'interdépendance dans l'interprétation et la mise en œuvre des droits de l'homme : « *tous les droits de l'homme sont universels, indissociables, interdépendants et intimement liés* »⁽¹¹⁶⁾. Elle reflète mieux la logique systémique de l'approche basée sur les droits de l'homme : chaque droit de l'homme est à la fois fin et moyen de la réalisation des autres droits humains. Les libertés d'expression, de conscience, d'association, d'opinion, de pensée, etc. sont une fin en soi car elles font partie de l'épanouissement de la personne mais ce sont aussi des moyens pour réaliser les autres droits.

La participation est donc un droit humain fondamental et un élément clef d'une approche basée sur les droits de l'homme (ABDH). La participation représente un droit du détenteur de droits – en ce cas l'enfant ou l'adolescent – de revendiquer ces droits et d'exiger les porteurs de devoirs d'y répondre. C'est un droit de revendiquer ses droits ; ce qui exige capacités, compétences et opportunités.

Selon cette perspective, la participation de l'enfant ou de l'adolescent (c'est-à-dire, son droit de revendiquer ses droits) et la responsabilité du porteur d'obligations sont complémentaires, et toutes les deux posent le problème du développement des capacités, des compétences de revendication pour les détenteurs de droits (enfants et adolescents) et

¹¹⁶ Déclaration de Vienne, 1993, §.5. Cette approche holistique est aussi mentionnée dans : - CRC/C/58, 1996, § 9 (*General Guidelines regarding the form and the contents of the periodic reports*) ; - CRC/GC/ 2003/5 *Observation Générale n° 5 (Mesures d'application générales de la Convention relative aux droits de l'enfant)*. Art. 4 (42) et (44, 6).

l'exigence de remplir, de respecter et de réaliser les obligations par les porteurs de devoirs
(117).

Promouvoir le droit à la participation, c'est l'obligation de développer chez les enfants et les adolescents, la capacité de réclamer, de revendiquer leurs droits dans tous les milieux de leur vie : famille, école, paroisse, services sanitaires, etc. C'est le droit d'assurer à l'enfant et à l'adolescent l'opportunité et la possibilité en tant que sujet de droits, d'influencer les décisions et de participer à la vie de la société.

Cela implique la maîtrise et la connaissance des droits, des obligations, de la langue, du milieu, de la culture, des acteurs, ... La fig. 3 ci-dessous retrace cette dynamique.

¹¹⁷ UNICEF(2005). Child and youth participation strategy East Asia and pacific region, september 2005, p. 6.

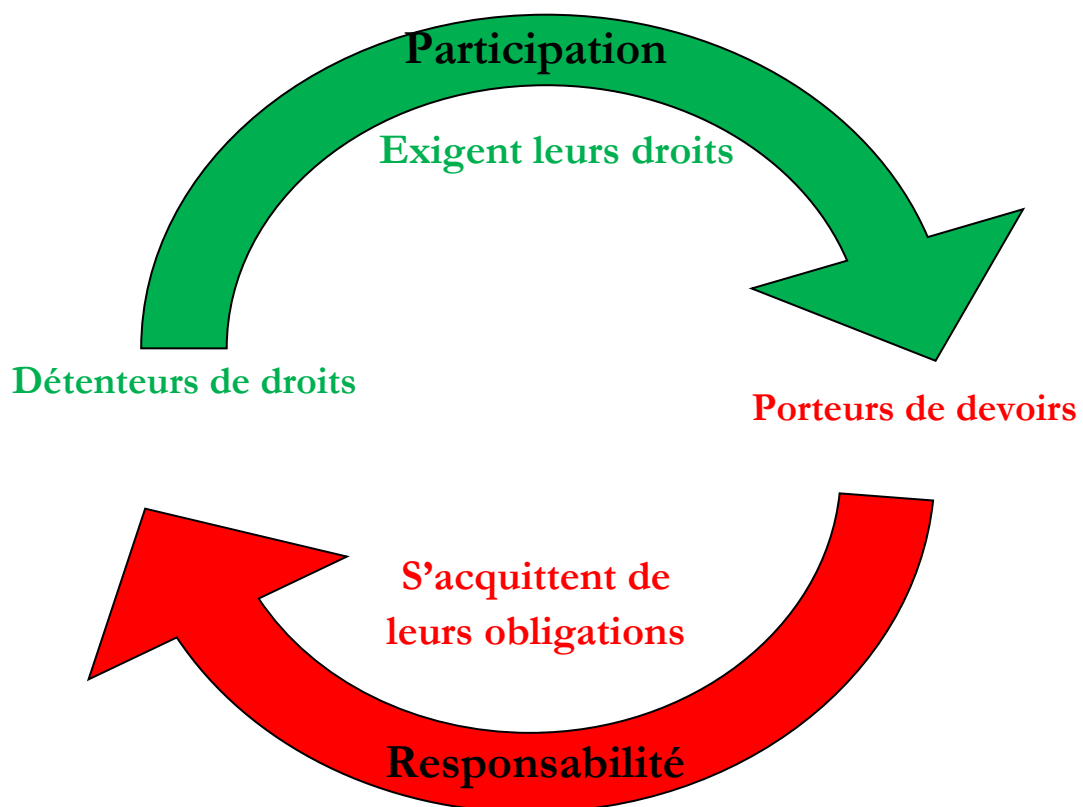


Fig. 3 ⁽¹¹⁸⁾ : La participation, un droit transversal.

¹¹⁸ Cette présentation graphique du droit des enfants et des adolescents à la participation a été prise du document de l'UNICEF, *Child and youth Participation strategy*. September 2005, p.6.

Comme on peut l'observer dans cette figure 3, la flèche en vert décrit la dynamique de la participation. Elle implique trois termes : **droits**, **responsabilité** et **revendication**. Les adultes sont des *duty bearer*⁽¹¹⁹⁾ et en tant que tels, ils ont la *responsabilité* envers les enfants de respecter, de protéger et de réaliser ou promouvoir leurs *droits*. Et les enfants, *Right Holder*⁽¹²⁰⁾, à travers la participation doivent être mis en mesure de *revendiquer* la réalisation de leurs droits auprès des duty bearer.

Au centre du droit à la participation, il y a donc la question des capacités des enfants et des adolescents de pouvoir revendiquer leurs droits et assumer leurs responsabilités dans la société. Les enfants, dans une large mesure, dépendent des adultes pour défendre et revendiquer leurs droits. Leur manque relatif de capacité les rend plus vulnérables aux abus et à l'exploitation, limite leur éducation et les moyens à disposition, et constitue la base de leur inégalité, leur discrimination et leur humiliation. Le droit à la participation devient un instrument dans leurs mains pour remédier à ce déséquilibre de pouvoir, pour atteindre un plus grand contrôle sur les décisions, sur les ressources et pour augmenter les compétences.

Cette perspective impose que chaque droit de l'enfant soit interprété et mis en œuvre dans une perspective participative. Cela signifie que l'interprétation et la mise en œuvre de chaque droit de l'homme doivent prendre en compte le caractère du sujet acteur et non seulement bénéficiaire ; le détenteur du droit doit être considéré et rendu partie prenante et acteur de la réalisation de ses droits. C'est le droit à rechercher l'autonomisation de l'enfant dans la réalisation de ses droits. De ce fait, chaque droit devrait avoir comme objet la participation en qualité d'acteur et de sujet de droits.

Par conséquent, la participation devient un droit transversal à tous les droits de l'enfant et particulièrement au droit à l'éducation. Ce droit peut être défini comme une compétence individuelle et collective à s'impliquer dans divers aspects de sa vie. Il s'agit de conduire non seulement l'enfant mais aussi le citoyen en puissance, à un degré de culture générale indispensable au plein exercice de ses droits et libertés.

En cette optique, le droit de l'enfant à l'expression n'est pas seulement un droit de parler au hasard, de se prononcer sur n'importe quel argument mais aussi l'obligation de doter

¹¹⁹ *Duty bearer*, littéralement « porteurs de devoirs », ce terme indique que les adultes de référence : parents, enseignants, institutions, etc. ont la responsabilité de protéger, de respecter et de réaliser les droits des enfants.

¹²⁰ *Right holder*, ce terme véhicule une signification plus forte : détenteur ou porteur de droits.

l'enfant de capacités et de compétences de communiquer ses idées et ses opinions aux autres de manière sensée à travers une langue de son choix qu'il a pu maîtriser.

Le droit à la santé n'est pas seulement avoir accès aux services sanitaires quand on est malade mais de faire de l'enfant le premier acteur de son bien-être psycho-physique et social. C'est le droit d'obtenir les informations, le savoir utile et indispensable et les meilleures conditions de vie pour participer à sa santé.

Le droit à l'éducation, c'est essentiellement et fondamentalement le droit à avoir accès à l'exercice de l'ensemble de ses droits, libertés et responsabilités. C'est l'obligation à ne pas être objet de son éducation mais sujet de son éducation.

Dans ce sens, le droit à la langue n'est pas seulement le droit à parler sa/ses langue (s) ou la langue de son choix mais c'est aussi l'accès à une capacité de conceptualisation, de communication et de revendication de ses droits ; c'est avoir accès à la capacité d'être interlocuteur.

De même, le droit à l'alimentation n'est pas seulement le droit à la nourriture mais aussi droit à avoir accès au savoir permettant une bonne alimentation et une relation alimentaire culturellement digne. Bref, ce qu'on appelle participation dans la Convention, ce n'est rien d'autre que la capacité reconnue à l'enfant et à l'adolescent de revendiquer un droit. C'est la capacité d'apprendre à agir avec un certain capital culturel, un savoir, se l'approprier ⁽¹²¹⁾. Autrement dit, tous les droits et libertés, universels, indivisibles et interdépendants doivent garantir des capacités fondamentales qui permettent à toute personne, enfant ou adolescent de contribuer positivement à sa vie, à la tutelle de sa dignité, de son identité à travers la réalisation de tous ses droits.

La participation ainsi entendue va au-delà du contenu formel et juridique prédominant dans les deux précédentes approches. Ce n'est pas seulement le fait de ne pas empêcher une liberté pour qu'elle puisse naturellement s'exercer, ni uniquement le fait d'exprimer son opinion sur quelques thèmes touchant la vie de l'enfant, de sa société et le fait de la prendre en considération, mais plutôt le fruit d'une appropriation d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir - être indispensables par l'enfant. C'est une capacité qui résulte de l'appropriation d'un savoir adéquat, qui développe les capacités et permet d'assumer ses responsabilités. C'est l'appropriation d'un savoir de la part de l'enfant ou de l'adolescent qui

¹²¹ Meyer –Bisch Patrice « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme ?* ». In Vincent Gilbert (2008). *La partition des cultures. Droits culturels et droit de l'homme*. Strasbourg : PUS, p. 365.

rend possible la formation de l'opinion, son expression et l'engagement dans les diverses activités de la vie quotidienne, surtout dans la revendication et dans la défense de sa dignité. La participation présuppose, donc, la maîtrise d'un savoir, d'une discipline qui active les enfants et les adolescents à connaître leurs droits et leurs libertés et à exercer leurs responsabilités. Un savoir utile, qui rend l'enfant capable de s'exprimer, de décider progressivement par lui-même, de tisser des liens d'enrichissement avec les autres acteurs de la société, de s'adapter à la culture de son milieu et à son temps par les interactions. C'est rendre l'enfant protagoniste de ses droits par l'intelligence, c'est-à-dire à travers l'appropriation d'un savoir. C'est développer la capacité culturelle de l'enfant à participer.

Cette troisième approche exclut donc le risque selon lequel la présence d'un dispositif participatif suffit à produire l'effectivité du droit à la participation, alors que manque sa dimension essentielle : la capacité culturelle de participer. L'enfant doit être non seulement un acteur social, mais aussi et surtout un acteur culturel, « détenteur d'un ensemble de savoirs théoriques et pratiques dont la richesse est la source durable de ses capacités, son premier capital »⁽¹²²⁾.

De ce fait, le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation qui a son fondement dans l'art.12 de la CDE et dans les autres articles intimement liés à lui est un droit intrinsèque à tous les droits de l'homme en général et au droit à l'éducation en particulier. Le droit à la participation est une composante essentielle du droit à l'éducation comme droit qui permet à chacun d'exercer au mieux l'ensemble de ses droits, libertés et responsabilités pour soi-même et pour autrui. Par conséquent, l'école devient un acteur important dans la promotion de ce droit.

C'est donc un droit découlant de l'exercice de toutes les libertés et responsabilités inhérentes à tous les droits de l'homme et de l'enfant. En effet, l'exercice d'un droit de l'homme se définit toujours comme une participation à un objet social commun : un savoir, une institution, une communauté, un patrimoine vivant, un patrimoine matériel⁽¹²³⁾.

Après cette interprétation critique de différentes interprétations du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation, il sied de souligner qu'elles ne sont pas exclusives mais complémentaires. Mises en ensemble, elles peuvent permettre de bien définir le contenu de ce droit de l'enfant.

¹²² Meyer-Bisch Patrice(2009) « Le contenu culturel du droit à une information adéquate ». In *Les droits de l'homme en évolution. Mélanges en l'honneur de P. Pararas*. Athènes-Bruxelles : Sakkoulas- Bruylant, pp. 309.

¹²³ Ibidem.

Chap. 2 : Les enjeux et les défis du droit à la participation

Comme disait Michel Bonnet, on peut appréhender la Convention comme le cartable d'un enfant, bourré de droits de toutes sortes, et oublier que la vraie question n'est pas de prendre au sérieux ou non tous les droits des enfants mais de se laisser interroger et bousculer par l'enfant désormais considéré comme un sujet de droits ⁽¹²⁴⁾. On dirait la même chose du droit à la participation. Il remet en cause les images de l'enfance qu'on véhicule couramment, les concepts usuels et les attitudes adoptées communément. Le droit à la participation défie les acteurs divers dans le champ d'action au bénéfice de l'enfance : parents, enseignants, éducateurs, magistrats, travailleurs sociaux, soignants ou journalistes. Par conséquent, l'Etat et tous les acteurs ne peuvent plus seulement se complaire dans le rôle de protection contre les abus et les humiliations dont l'enfant est victime mais se doivent d'adopter une politique active pour que l'enfant soit porté plus haut, soit considéré comme sujet de droits, reconnu dans ses richesses et potentialités comme acteur de son développement et de la réalisation de ses droits. Ce droit donne lieu à plusieurs implications et enjeux.

Raison pour laquelle, ce chapitre cherchera à préciser certains de ces implications et enjeux et présentera les fonctions de ce droit dans la société et dans les interventions en rapport avec la dignité de l'enfant et de l'adolescent.

1. Les implications du droit de l'enfant à la participation

1.1. Le droit à la participation et l'intérêt supérieur de l'enfant

Le premier enjeu auquel ce droit donne lieu est le rapport avec d'autres principes généraux de la Convention, notamment le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant :

« Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale » ⁽¹²⁵⁾.

¹²⁴ Bonnet Michel (1999). *Des enfants et des lucioles. Il était une fois une convention des droits de l'enfant*. Paris : Rue du monde, p. 72.

¹²⁵ Art.3 de la CDE.

Si le droit de l'enfant ou de l'adolescent à la participation signifie le droit à l'expression de son opinion, le droit à être écouté, de revendiquer et d'exiger la réalisation des obligations de la part des porteurs des devoirs, il est logique que l'enfant ou l'adolescent soit considéré comme le premier acteur dans la définition de son intérêt supérieur.

Dès lors que l'on reconnaît à l'enfant et à l'adolescent des droits autres que ceux d'avoir accès à des services ou prestations et d'être protégé, c'est-à-dire d'exister en tant que personne indépendante du père, de la mère ou du tuteur, de détenir des droits de participation, il est logique d'admettre que son intérêt n'est pas nécessairement lié à la décision du « *pater familias* ». Ce que veut ce dernier n'est pas forcément meilleur pour son enfant. En effet, l'art.3 de la CDE pose un principe, une espèce d'objectif idéal : « ***l'intérêt supérieur de l'enfant*** ⁽¹²⁶⁾ ***doit être une considération primordiale*** ».

Ce principe n'est pas rédigé comme un droit qu'aurait l'enfant, mais comme une obligation posée à l'Etat à prendre en considération dans toutes les décisions et dans toutes les interventions dans lesquelles l'intérêt de l'enfant est envisagé. Mais cela n'exclut pas que l'enfant en fonction de ses capacités en réclame la réalisation. Toutefois, le flou et la géométrie variable qui entourent ce concept rendent d'abord sa définition chose difficile. Jean Zermatten qui s'est lancé dans cet exercice parfois périlleux propose que :

« *L'intérêt supérieur de l'enfant est un instrument juridique qui vise à assurer le bien-être de l'enfant sur les plans physique, psychique et social. Il fonde une obligation des instances et organisations publiques ou privées d'examiner si ce critère est rempli au moment où une décision doit être prise à l'égard d'un enfant et il représente une garantie pour l'enfant que son intérêt à long terme sera pris en compte. Il doit servir d'unité de mesure lorsque plusieurs intérêts entrent en concurrence* » ⁽¹²⁷⁾.

La notion de l'intérêt supérieur de l'enfant, tel qu'il est défini dans la CDE, mais aussi dans la Convention de la Haye sur l'adoption internationale, est une notion qui a deux rôles « classiques », celui de contrôler et celui de faciliter des solutions (critère de contrôle et critère de solution) ⁽¹²⁸⁾. En effet, le critère de contrôle signifie que l'intérêt de l'enfant sert

¹²⁶ Le concept de l'intérêt supérieur de l'enfant est une locution juridique récente consacrée par la CDE à l'art .3. Son contenu reste assez flou. Il est dès lors plus examiné par rapport à tel point précis ou expliqué par la jurisprudence que véritablement expliqué de manière systématique. Abstrait, il permet quand même au droit de s'adapter aux exigences concrètes de la vie de l'enfant et de l'adolescent. C'est un concept juridique indéterminé qui doit être précisé par la pratique.

¹²⁷ Zermatten Jean (2003). *L'intérêt supérieur de l'enfant. De l'analyse littérale à la portée philosophique, Working-report, 3-2003*. Sion : Institut International des droits de l'enfant, p. 15.

¹²⁸ Fulchiron Hugues (1997) « *De l'intérêt de l'enfant aux droits de l'enfant* ». In *Une convention, plusieurs regards. Les droits de l'enfant entre théorie et pratique*. Sion : IDE, p. 30s.

à ce que l'exercice des droits et des obligations vis-à-vis des enfants soit correctement effectué. Tandis que, le critère de solution est pris dans le sens où la notion même de l'intérêt de l'enfant doit intervenir pour aider les personnes amenées à prendre des décisions envers les enfants à choisir la bonne solution. Celle conforme à 'l'intérêt de l'enfant'⁽¹²⁹⁾.

Dans ce sens, l'enfant ou l'adolescent n'est pas un individu supérieur et son intérêt ne peut être supérieur à d'autres intérêts. Mais dans les décisions prises à son égard, son intérêt ne peut être balayé du fait que c'est l'intérêt d'un enfant. Il doit dûment être pris en compte, d'autant plus que dans beaucoup de situations, cet intérêt ne sera pas défendu par lui-même, mais par ses représentants légaux ou judiciaires.

Lié à l'obligation de prendre en compte le caractère d'interlocuteur et d'acteur de l'enfant (la participation de l'enfant ou de l'adolescent), cette interconnexion confère une dimension particulière au principe de l'intérêt supérieur mais aussi au droit de l'enfant à la participation. Comment établir l'intérêt supérieur de l'enfant sans prendre connaissance de l'opinion et des désirs de l'enfant ? A mon avis, le droit de l'enfant à la participation devient une procédure pour établir l'intérêt supérieur de l'enfant. Autrement dit, le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation pose la nécessité d'entendre les enfants dans la détermination de leur intérêt supérieur. On ne peut prévoir et connaître le bien de l'enfant sans l'avoir entendu lui-même, dès qu'il est capable de discernement.

Ce caractère interdépendant implique en fait que l'intérêt supérieur de l'enfant ne peut être défini qu'en intégrant toujours et nécessairement le point de vue de ce dernier, quelle que soit la forme sous laquelle l'enfant exprime son opinion. Ainsi, l'article 3 établit un idéal à atteindre, un objectif à réaliser : le bien-être de l'enfant ; et le droit à la participation fixe une méthode simple pour le déterminer et le définir⁽¹³⁰⁾. Afin que l'intérêt supérieur de l'enfant puisse être défini, il est nécessaire de solliciter sa collaboration et sa participation en prenant en compte son opinion. De fait, l'art. 3 ne saurait être correctement appliquée si les composantes du droit à la participation ne sont pas respectées. De même, le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant renforce la fonctionnalité de son droit à la participation, en mettant en évidence le rôle essentiel des enfants dans toutes les décisions intéressant leur vie. La reconnaissance des droits de l'enfant et l'attribution d'une place à sa parole à travers

¹²⁹ Pichonnaz P, cité par Zermatten Jean (2003). *L'intérêt supérieur de l'enfant. De l'analyse littérale à la portée philosophique*. Working-report, 3-2003, p. 11.

¹³⁰ Zermatten Jean (2003). Op. cit., p. 39.

la prise en considération de sa capacité de les revendiquer soulignent avec force que les adultes ne peuvent plus se contenter de penser et agir pour lui au mieux de son intérêt ; ils doivent aussi penser et agir avec lui en tenant compte de ses capacités. L'enfant ou l'adolescent sans droit de participation, c'est un enfant ou un adolescent à qui on nie les capacités de réclamer ses droits auprès des porteurs d'obligations et dont l'intérêt supérieur à prendre en considération peut être bafoué.

1.2. La place de la parole de l'enfant et de l'adolescent dans la société

Le droit à la participation, c'est aussi la conception que l'on a de sa parole. Le droit à la participation soulève une question fondamentale : l'enfant a-t-il droit à la parole dans la société ? Quel serait le poids de sa parole ? Qui a le droit d'en décider ? Sur quels sujets l'enfant-a-t-il ou aurait-il un mot à dire ?

Élément du langage, expression verbale de la pensée, la parole fait le lien entre le monde interne et externe, permet de se faire comprendre, d'exprimer aux autres ses sentiments, ses souhaits, ses propositions d'actions, ses idées ainsi que toute autre forme de pensée. La parole est fondamentale dans la mise en œuvre du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation.

Isocrate disait : " ... de tous nos autres caractères aucun ne nous distingue des animaux. Nous sommes même inférieurs à beaucoup sous le rapport de la rapidité, de la force, des autres facilités d'action. Mais, parce que nous avons reçu le pouvoir de nous convaincre mutuellement et de faire apparaître clairement à nous-mêmes l'objet de nos décisions, non seulement nous nous sommes débarrassés de la vie sauvage, mais nous nous sommes réunis pour construire des villes ; nous avons fixé des lois ; nous avons découvert des arts ; et, presque toutes nos inventions, c'est la parole qui nous a permis de les conduire à bonne fin. C'est la parole qui a fixé les limites légales entre la justice et l'injustice, entre le mal et le bien ; si cette séparation n'avait pas été établie, nous serions incapables d'habiter les uns près des autres. C'est par la parole que nous confondons les gens malhonnêtes et que nous faisons l'éloge des gens de bien. C'est grâce à la parole que nous formons les esprits incultes et que nous éprouvons les intelligences ; car nous faisons de la parole précise le témoignage le plus sûr de la pensée juste ; une parole vraie, conforme à la loi et à la justice, est l'image d'une âme saine et loyale. C'est avec l'aide de la parole que nous discutons des affaires contestées et que nous poursuivons nos recherches dans les domaines inconnus. Les arguments par lesquels nous convainquons les autres en parlant sont les mêmes que nous utilisons lorsque nous réfléchissons ; nous appelons orateurs ceux qui sont capables de parler devant la foule, et nous considérons comme de bon conseil

ceux qui peuvent, sur les affaires, s'entretenir avec eux-mêmes de la façon la plus judicieuse. En résumé, pour caractériser ce pouvoir, nous verrons que rien de ce qui s'est fait avec intelligence n'a existé sans le concours de la parole : la parole est le guide de toutes nos actions comme de toutes nos pensées ; on a d'autant recours à elle que l'on a plus d'intelligence» ⁽¹³¹⁾.

Il appert de cette longue citation d'Isocrate que la parole est la qualité qui définit l'homme. Aucune autre créature n'a la capacité de communiquer de manière articulée, créative et sensible. La parole humaine est investie d'un pouvoir et d'une capacité de changer la réalité du temps, ainsi que le statut de personnes et d'objets. En fait, le réel ne se laisse pas atteindre directement, mais justement par l'intermédiaire du langage. C'est le moyen de *truchement* pour observer les faits vivants qui constituent notre expérience.

La parole désigne l'acte individuel par lequel s'exerce concrètement la fonction du langage. Comme tout acte, l'acte de parole suppose un sujet digne et compétent. Et comme tout acte encore, il peut changer la réalité : la parole n'est pas sans conséquences.

La parole représente un pouvoir, un moyen pour le sujet d'influencer autrui et de transformer le monde ; c'est aussi et avant tout l'occasion de signifier son propre désir. La parole n'est pas à prendre « à la légère » ; elle n'est pas seulement mot et son, elle est aussi et avant tout action. Ce sont des énonciations visant à faire quelque chose. J. L. Austin dans son livre « *quand dire, c'est faire* » (How to do things with words) parle des énoncés performatifs. D'après lui, certaines expressions font office à elles seules d'actes. Il s'agit par exemple des expressions comme « *je te baptise* » ou « *je vous marie* ». Le seul fait de les prononcer réalise l'action. Dire « *je vous marie* » rend les deux fiancés, mari et femme devant Dieu. Il est clair qu'énoncer la phrase (dans les circonstances appropriées, évidemment), ce n'est ni décrire ce qu'il faut bien reconnaître qu'on est en train de faire, ni affirmer qu'on le fait : c'est faire. Austin appelle ce type de phrase ou d'énonciation, une phrase performative ou une énonciation performative ou encore un « performatif » ⁽¹³²⁾.

C'est la force performative de la parole consistant dans le fait que le locuteur, en la prononçant lui attribue une force ou une valeur pour qu'elle agisse ⁽¹³³⁾. Pour Austin, c'est le

¹³¹ Isocrate (2003) "Éloge de la parole". In *Discours. Tome 3 : Sur la paix – Aréopagitique- Sur l'échange* (texte établi et traduit par Georges Matthieu, 7^e tirage). Paris : collection des Universités de France, p. 165-166.

¹³² Ce nom dérive du verbe anglais « Perform », verbe qu'on emploie d'ordinaire avec le substantif « action » et il indique que produire l'énonciation est exécuter une action. On distingue plusieurs types de performatifs : contractuels (« je parie ») ou déclaratoires (« je déclare la guerre »).

¹³³ Austin John Langshaw (1970). *Quand dire, c'est faire* (How to do things with words) Introduction et commentaire par Gilles Lane. Paris : Seuil, p. 41.

contexte de l'énonciation et les circonstances qui font qu'une parole prononcée atteigne son objectif ou soit malheureuse.

L'enfant qui parle prétend faire, pose un acte ou communique quelque chose à soi-même, aux autres et à son milieu. Dénier cette faculté aux enfants et aux adolescents ou ne pas écouter ce qu'ils disent constituent une discrimination, une humiliation et un rejet de l'enfant et de l'adolescent comme interlocuteur culturel. C'est la plus grande violation dont les enfants et les adolescents peuvent être victimes aujourd'hui. L'enfant discriminé, c'est celui dont la parole est niée. L'enfant à qui on a enlevé la capacité de parler et de revendiquer sa dignité, c'est l'enfant et l'adolescent sans capacités de réclamer, sans identité, sans langue, sans culture.

La parole est essentielle dans la vie d'un être humain. Elle le précède et elle lui est transmise par contagion. Comme acte de signifier, la parole permet d'être au monde et est aussi naturelle que respirer. Même lorsqu'elle est prononcée par un enfant, elle a une signification. En fait, dans les sociétés orales, la parole est sacrée. Cela renvoie en quelque manière à la notion biblique de « verbe » : « *au commencement était le verbe ...* »⁽¹³⁴⁾. La parole est la trame du monde et un usage déconsidéré peut entraîner des dérapages graves.

La conquête du pouvoir du verbe de même que son juste exercice ne peuvent s'apprendre en l'absence d'un adulte disponible alliant une grande bienveillance à une forte exigence. Le tout jeune enfant, quand il commence à faire ses premières armes linguistiques, va s'adresser à des gens, qui le connaissent fort bien et qu'il connaît fort bien, pour leur dire des choses que ces gens savent déjà, ou qui sont là, offertes à leur vue. Les premières armes linguistiques se font donc dans un cercle très étroit où ceux à qui on s'adresse sont connus, et où ce que l'on dit est aussi connu. La question qui va se poser à ce petit enfant qui va grandir est de parvenir à quitter ce cercle étroit de la connivence et de la familiarité pour donner à son langage une tout autre ambition : celle de pouvoir s'adresser à des gens qu'il ne connaît pas pour leur dire des choses que ces mêmes gens ne savent pas encore. Comme disait G. Deleuze, il faut « pousser la langue jusqu'à ce qu'elle bégaye », c'est-à-dire la pousser jusqu'à ses derniers retranchements, c'est, en effet, à ce moment-là que l'on fait honneur à la langue, qu'on la place au niveau où elle doit être⁽¹³⁵⁾. Il faut qu'un adulte aide l'enfant à comprendre qu'adresser un message à quelqu'un ne se résume pas à l'inviter à

¹³⁴ Gv 1, 1.

¹³⁵ Deleuze G. cité par Bentolila Alain (2007) « *Passeurs de langue* ». In Cyrulnik Boris et Pourtois Jean-Pierre. *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob, pp. 359-360.

regarder un spectacle qui se trouve dans sa propre tête. Il faut lui montrer que communiquer exige que l'on maîtrise le débit d'une source d'informations qui doit s'adapter à une situation spécifique et à un partenaire singulier sur lequel on exerce, certes, un pouvoir.

Donc, on apprend à bien parler, mais avant tout on apprend quand parler et quand se taire. Car, comme le dit un proverbe swahili de la R D Congo : « parler est bon, se taire est mieux »⁽¹³⁶⁾. Et Wittgenstein disait que les limites de ma langue sont les limites de mon propre monde⁽¹³⁷⁾. Si toute langue implique une conception du monde, une façon de penser, il est évident que les limites de mon monde seront fonction de la maîtrise de la langue dans laquelle on a choisi de s'exprimer.

La parole a aussi valeur d'intégration sociale ; celui qui parle s'implique dans ce qu'il dit et implique aussi le groupe auquel il appartient. La parole est collective, elle est l'expression de la réalité sociale.

La parole est donc le moyen par lequel toute personne peut exprimer ce qu'elle a de profondément humain en elle. Elle suppose la capacité de se situer par rapport au manque, au vide, à l'insatisfaction, à la perte de l'immédiat, à l'inadéquation, etc.

Au départ, l'enfant naît avec la faculté de parler mais il ne parle pas. Il est un *infans*, un non parlant. Il acquiert l'usage de la parole parce que d'autres lui parlent en premier. Progressivement, à ce temps d'apprentissage, succède le temps de l'appropriation. Le jeune pourra et devra lui aussi soutenir sa parole, donc se soutenir de son propre chef, assumer la responsabilité de son dire ; c'est ce qu'on appelle la subjectivation, ou plus banalement devenir adulte.

En outre, à toute époque, en tous lieux et à des niveaux très différents, il y a toujours eu des personnes plus autorisées à parler que d'autres. Le droit a quelques fois consacré certaines de ces hiérarchies. Ainsi, pendant longtemps, il a cantonné la parole des mineurs dans une catégorie de seconde zone. Mieux, la parole de l'enfant était tantôt survalorisée (« la vérité sort toujours de la bouche des enfants »), tantôt sous-estimée (il n'a pas de discernement nécessaire pour s'exprimer sur sa vie). Pourtant, à bien y regarder, la parole

¹³⁶ En swahili : « Kusema ni vizuri, kunyamaza ni vizuri zaidi ». Le swahili est une des quatre langues nationales de la R. D. Congo. Il est aussi parlé dans plusieurs pays limitrophes de l'Est de la R D. Congo notamment au Burundi, au Kenya, au Rwanda et en Tanzanie.

¹³⁷ Wittgenstein Ludwig (1961). *Tractatus-logico-philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard, thèse 5.6.

de l'enfant possède les mêmes caractéristiques que celle des adultes : elle émane d'une personne qui développe une vision parcellaire et subjective de la réalité qui l'entoure. Ce que nous appréhendons est un construit qui est intimement lié à notre personne, à nos connaissances, à nos expériences et limites. Elle n'est que le reflet partiel de notre pensée.

Dans les sociétés africaines, la valeur de la parole dépendait du fait d'avoir les cheveux blancs, c'est-à-dire être considéré adulte, mature et sage. C'est ainsi que les enfants, par exemple, ne participaient pas à la « palabre africaine », ce forum démocratique durant lequel toute la communauté réunie tranchait les litiges et décidait de son futur.

Pour l'Africain marqué par la tradition orale, la parole revêt une importance capitale. Le professeur Ndebi pense que « la parole est créatrice du monde ou de l'univers et ses manifestations ; elle se manifeste dans tout le vécu de l'homme avec ses sens : la vue, l'ouï, l'odorat, le toucher et le goût, autrement dit, elle s'incarne et devient chair ». La parole est liée à l'existence ⁽¹³⁸⁾.

Il est clair que la parole de l'enfant et de l'adolescent ne produit pas toujours la vérité. Mieux, il semble inopportun de parler en termes de « vérité » lorsqu'on travaille avec les personnes de moins de 18 ans. Elles sont sujet et objet de différents discours, tantôt inconscient, tantôt reflet de leur milieu de vie familial, social, voir institutionnel dans lequel elles naissent, vivent, puis meurent ... ⁽¹³⁹⁾. Elles ont droit à l'erreur, à l'oubli, à l'imprécision ... autrement on risque de leur faire porter une responsabilité énorme : celle du poids de la vérité. Si on s'accorde que leur parole n'est pas et ne peut pas être toujours la vérité, la question de la place de cette parole se complexifie encore. La parole de l'enfant et de l'adolescent est une parole contextualisée, relative à son expérience. Respecter la parole de l'enfant et de l'adolescent signifie ne pas la négliger *a priori*. Cela ne veut pas dire qu'il faille l'approuver automatiquement. Exprimer une opinion, ce n'est pas la même chose que prendre une décision. Il s'agit d'engager un processus de dialogue et d'échange dans le cadre duquel les enfants assumeront des responsabilités croissantes et deviendront de plus en plus actifs ⁽¹⁴⁰⁾. Comme dans tout dialogue, intervient qui a une opinion et une identité à faire valoir. L'autorité de la parole réside dans son contenu.

¹³⁸ Ndebi Biya R (1995). *L'être comme génération*. Strasbourg : Les Cahiers du Cérif, p. 173.

¹³⁹ Voir Parisel Luc (2007) « *La dimension inconsciente de la parole de l'enfant. Conditions et modalités d'appréhension* ». In Collart Pierre et Sosson Jehanne (dir.), *La place de la parole de l'enfant. Entre vérités et responsabilités*, p.63.

¹⁴⁰ Meunier Guillemette (2002). *L'application de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant dans le droit interne des Etats parties*. Paris- Budapest-Torino : L'harmattan, p. 67.

Toutefois, la participation étant un droit, les enfants et les adolescents sont libres et n'attendent pas de quelqu'un l'autorisation pour s'exprimer et prendre part à l'espace public.

Par ailleurs, avec ce droit à la participation, la CDE a voulu réaffirmer, rétablir et propulser dans la société le droit de l'enfant et de l'adolescent à la parole. C'est la reconnaissance du statut juridique de la parole de l'enfant dans la vie sociale et juridique, c'est-à-dire reconnaître l'impact de sa parole sur la vie du mineur qui en est auteur et sur celle de la société. Dans la logique de la Convention, il faut entendre par parole, toute forme de langage et d'expression qui permet à un être humain de se faire comprendre et de s'exprimer à propos d'une quelconque matière. Donc, c'est un droit et une liberté, mais qui doivent être cultivées et développés.

Le droit à la participation dans la vie quotidienne entend traduire clairement la double image de l'enfant donnée par la Convention : un être fragile à protéger mais aussi une personne dont l'autonomie doit se construire. La reconnaissance du droit de l'enfant à la parole impose, de façon particulière, aux instances chargées de son éducation non seulement de l'écouter préalablement et de prendre en considération son opinion mais aussi de développer toutes ses capacités de participation. Le défi du droit à la participation, pour qu'il ne soit pas creux, est celui de permettre aux enfants et aux adolescents, dans le respect de leurs spécificités, d'être acteurs de leur vie sociale, économique, culturelle et institutionnelle. Pour que ce droit soit effectif, il doit s'accompagner de politiques sociales et économiques bien concrètes favorisant sa mise en œuvre et son développement.

La valorisation de la parole de l'enfant est un **passage obligé** si l'on veut réaliser et garantir son droit à la participation. De plus, il ne suffit pas d'entendre la parole de l'enfant, encore faut-il prendre son contenu en compte de manière sérieuse et exigeante.

1.3. Le statut du mineur dans la société selon la CDE

En attribuant le droit de participation à l'enfant et à l'adolescent, la CDE entend dire aussi quelque chose sur comment l'enfant et l'adolescent doivent être vus dans la société : sujet de droits et non uniquement objet de protection. En fait, la question de la participation évoque aussi celle plus générale de la place et de l'identité de l'enfant dans son milieu de vie et dans la société.

L'évolution au XX^e siècle, tant sur le plan social que juridique, tend au nom du principe de la non-discrimination à supprimer les inégalités pour donner plus de droits aux plus faibles, notamment aux enfants. La figure de l'enfant comme personne et sujet de droits dans les différents courants pédagogiques, psychologiques, ou pour les juristes et les activistes des droits de l'homme est, ainsi, devenue centrale sans pour autant effacer les différences liées à son incapacité et qui nécessitent une vigilance accrue. En effet, la CDE rend compte de cette tension entre l'enfant à la fois semblable et différent, devant avoir les mêmes droits que l'adulte mais devant aussi être protégé dans sa spécificité d'enfant ⁽¹⁴¹⁾.

En effet, celui que la Convention appelle enfant se trouve au cœur d'une tension dialectique. Il est à la fois *même* et *autre* que l'adulte. Il est *même* parce qu'il est, comme chacun, un être humain avec les mêmes droits. Il est *autre* en raison des différences physiques, psychiques, matérielles et du manque d'expérience qui le distingue de l'adulte accompli. D'une part, il est *petit* et d'autre part *grand*. Il est trop petit pour être assimilé à un homme mais en même temps grand parce qu'il embarrasse, il provoque et fait peur. Non seulement, il est objet de protection des adultes mais aussi sujet d'émancipation. Qu'il soit perçu comme le petit adulte, l'adulte de demain, le citoyen en devenir, un être inachevé, voire celui dont la vie n'est pas encore aussi précieuse que celle de l'adulte d'aujourd'hui, l'enfant n'est toujours pas compris aux niveaux anthropologique, philosophique, juridique et politique, avec la gravité qui convient : l'être porteur d'une *humanité renouvelée*, enjeu et but de toutes les cultures ⁽¹⁴²⁾.

A en croire Meyer Bisch « se mettre à la hauteur d'un renouveau qui remonte dans le temps et d'un héritage dont l'avenir n'est pas programmé, est *épuisant*. (...) l'effort est *épuisant* car il consiste à puiser dans l'enfance largement enfouie des parents pour se connecter à la nouveauté de cet enfant-là. (...). L'adulte se sent démuni face à cet enfant qui présente ce double front d'incertitude. Comment 'cultiver' cette enfance ? Culture de l'esprit et du corps, culture de la sensibilité et des émotions, chaque fois se trouve en jeu un choix de valeurs qui porte sur un être dont les capacités sont en puissance, au double sens de la notion aristotélicienne : déjà si puissantes et pourtant pas encore exprimées, en travail » ⁽¹⁴³⁾.

¹⁴¹ Voir Moreau Thierry (2007) « Une approche juridique de la place du mineur dans la vie familiale et sociale ». In Collart Pierre et Sosson Jehanne (dir). Op. cit., p. 26s.

¹⁴² Meyer –Bisch Patrice (2012) « Comment donner droit aux contradictions portées par l'enfance ? Entre travail de nature et travail de culture » In Meyer Bisch Patrice (éd.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Genève-Zurich-Bâle : Schulthess, p. 14.

¹⁴³ Ibidem, pp. 14-15.

En fait, les perceptions sociales ne rendent pas toujours compte de cette tension dialectique ; l'enfant demeure seulement un être faible, qui n'a pas les mêmes capacités physiques et intellectuelles que l'adulte, il fait des erreurs. Par conséquent, il s'impose de le guider, de l'éduquer, de pourvoir à son entretien et de le protéger afin qu'un jour il devienne un bon citoyen. C'est l'adulte qui connaît, donc c'est lui qui doit avoir toujours à dire.

Même sur le plan juridique, il est quelques fois frappé d'incapacité et ne peut jouir de certains droits ni exercer personnellement les droits dont il est titulaire, et ce jusqu'au jour où il accèdera à l'âge de la majorité civile. Tout en reconnaissant qu'il est pourtant sujet de droit, il lui est dénié en pratique la capacité de revendiquer. Il n'est donc pas pleinement acteur et sujet dans le champ du droit. L'enfant-sujet, sujet participant envisagé sous l'angle de l'« *l'altérité de l'autre et du même* » est encore à inventer.

A ce propos, Thierry Moreau affirme que l'image de l'enfant reste encore fragmentée et morcelée et exige à retrouver une cohérence entre le modèle protectionniste et le modèle des droits de l'enfant ⁽¹⁴⁴⁾.

La valorisation et la promotion du droit à participer de l'enfant nous semblent un pas vers cette dialectique : elles confirment la vision de l'enfant titulaire de tous les droits fondamentaux depuis la naissance et qui, en grandissant, apprend à les exercer en interagissant et en participant aux relations avec d'autres acteurs sociaux dès aujourd'hui. Le droit à la participation reconnaît les capacités de l'enfant à réclamer la réalisation de tous ses droits. Il n'est plus citoyen du futur mais citoyen tout court, appelé à prendre part dès à présent à l'action sociale et politique. Les parlements pour enfants et jeunes, organisés à des niveaux local, national ou international et autres initiatives du genre promues par les enfants constituent des expériences intéressantes de cette participation citoyenne qui n'est pas seulement limité au droit d'élire et d'être lu.

Le droit à la participation comme liberté de revendiquer les droits ayant trait à la vie de l'enfant et de l'adolescent par eux-mêmes érige en modèle l'image du mineur sujet de droits de la Convention. Même l'éducation, elle doit respecter les droits de l'homme de l'enfant et, ce faisant, respecter la subjectivité de ce dernier. Le droit de l'enfant et de l'adolescent à la

¹⁴⁴ Moreau Thierry (2007) « *Une approche juridique de la place de la parole du mineur dans la vie familiale et sociale* ». In Collart Pierre et Sosson Jehanne (dir.). *La place de la parole de l'enfant. Entre vérités et responsabilités*. Louvain-la-Neuve : Bruylant Academia, p. 32.

participation, c'est aussi et fondamentalement le droit d'exprimer et de revendiquer ce qu'on a de propre et de personnel, c'est-à-dire soi-même, son identité, sa dignité.

1.4. La participation est un droit, une liberté et une responsabilité

La convention considère l'enfant digne de participation et demande aux Etats parties de lui offrir des occasions de participation à la vie sociale. Dans la déclaration de l'ONU « *Un monde digne des enfants* », il est affirmé que « les enfants et les adolescents sont des citoyens pleins de ressources, capables de contribuer à l'avènement d'un avenir meilleur pour tous. Aussi, devons-nous respecter leur droit d'expression et de participation à toutes les questions qui les touchent, compte tenu de leur âge et de leur maturité d'esprit » ⁽¹⁴⁵⁾.

Certains ont estimé qu'en introduisant l'exigence du discernement comme condition de la jouissance du droit, la Convention ait fragilisé sensiblement l'effectivité de ce droit. En plus, l'exigence du discernement ferait du droit à la participation, un droit aléatoire puisque tributaire de l'appréciation en opportunité et de l'intime conviction du décideur face à laquelle il est invoqué ⁽¹⁴⁶⁾.

Par contre, le mineur ne serait donc pas titulaire d'un droit qu'il peut imposer, et ce d'autant plus que sa capacité de discernement est régulièrement appréciée à travers le prisme de son intérêt. Le droit reconnu à l'enfant serait un « droit sous tutelle » et dépend de l'appréciation que l'adulte, le décideur ou le juge fait de sa capacité de discernement.

En effet, si l'on s'en tient à une conception selon laquelle l'exigence du discernement doit être appréciée par le décideur ou par l'adulte, il est évident que c'est l'appréciation de celui-ci qui détermine l'existence même de ce droit. Si le décideur juge que l'enfant ne jouit pas du discernement, non seulement il le prive de l'exercice de son droit, mais aussi de sa jouissance. Or, le droit à la participation comme droit des « *Rights holders* » de revendiquer leurs droits auprès des « *duty bearers* » est, par nature, un droit lié à la personne de l'enfant, dès sa naissance. A peine né l'enfant réclame au caregiver, la maman, de satisfaire ses besoins à travers pleurs, regard et sourire, une attitude qu'il garde malgré les jours qui passent tout en changeant les modalités de réclamation.

Il faut donc voir dans cette observation, la marque et les séquelles de l'approche protectionniste. Tout se passe comme si le mineur avait ce droit pour autant que, de l'avis

¹⁴⁵ UNICEF (2002). *Un monde digne des enfants*. Documents ONU : session spéciale consacrée aux enfants. New York, 8 -10 mai, n° 9.

¹⁴⁶Voir Thiery Irène (1992) «*Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique* ». In **Esprit**, n° 3-4, p. 17.

de l'adulte qui doit réaliser les obligations, l'exercice de ce droit ne lui nuit pas. Une telle conception du discernement peut conduire à une dérive regrettable et effacerait la pertinence de ce droit.

Par contre, il faut dire que le discernement est un terme qui n'est pas défini dans la CDE. Ce qui fait qu'on puisse s'en tenir au sens commun, à savoir l'aptitude d'une personne de porter un jugement sur un objet déterminé. Dans le langage usuel, le discernement est la capacité « de séparer, de mettre à part, d'apprécier avec justesse et clairvoyance une situation ou des faits »⁽¹⁴⁷⁾. On considère généralement qu'un enfant acquiert la faculté de discernement dès le moment où il a conscience de lui-même, de son cadre de vie et dès le moment où il peut exprimer ce qu'il ressent et ce qui le touche.

C'est vrai que les enfants ne sont pas pourvus dès le départ de cette capacité qui s'acquiert par l'éducation et l'expérience. Mais aussi, de nombreux exemples montrent que cet apprentissage se prolonge bien souvent après l'âge de la majorité et que certains adultes demeurent incapables d'apprécier une situation avec justesse toute leur vie. Les enfants, comme les adultes, n'acquièrent pas un niveau de capacité homogène et global dans tous les domaines. Plutôt, leurs compétences s'expriment différemment, de jour en jour, selon la nature des tâches effectuées, les expériences personnelles, ce qu'on attend d'eux, le contexte social et les talents de chacun.

Concrètement, plus on donne aux enfants des occasions de s'exprimer, plus ils sont capables d'exercer des choix avisés⁽¹⁴⁸⁾. Inversement, en limitant l'autonomie des enfants, on instaure un cycle automatique d'impuissance acquise : ils savent qu'ils ne sont pas libres de s'exprimer sur des questions majeures, que leurs opinions ne sont pas obligatoires, ou encore que leur désaccord peut être aisément ignoré.

En plus, la Convention n'attribue pas le discernement à un enfant en fonction d'un âge donné. Le discernement n'exige pas de l'enfant des facultés de jugement sur toute question abstraite qu'il pourrait rencontrer dans son existence ni une pleine maturité, mais seulement

¹⁴⁷ Voir Le nouveau Littré édition 2006.

¹⁴⁸ Voir Tapp June Louin et Melton Gary (1983) « *Preparing children for decision-making: Implications of the legal socialisation research* ». In Melton Gary et al. (éd.). *Children's competence to consent*. New York : Plenum Press, p. 218.

une capacité d'exprimer ce qu'il ressent et ce qui le touche à propos de la matière qui fait l'objet de son expression d'opinion ⁽¹⁴⁹⁾.

L'enfant serait doué de discernement chaque fois qu'il est capable de se forger sa propre opinion sur une question concrète qu'il rencontre dans son existence. Le discernement porte sur le contenu de ce que l'enfant exprime et non sur sa personnalité. Il serait, par conséquent, contraire à l'esprit de la Convention de lier de manière uniforme le discernement à un âge déterminé. Au contraire, le discernement apparaît plutôt comme une réalité qui varie d'un enfant à l'autre en fonction de son développement, de son histoire, de sa capacité à appréhender les événements qui le touchent, de la nature et de la gravité de la question posée ⁽¹⁵⁰⁾.

De ce qui précède, nous pouvons affirmer que le droit à la participation instaure un principe et crée un droit spécifique et subjectif de l'enfant. Par conséquent, toute limite à ce droit doit être exceptionnelle et dûment motivée. En plus, l'analyse de la capacité de discernement de l'enfant ne porte que sur la question en débat et non sur son rapport général au monde ni sur sa personnalité. Il appartient, donc, à tous les acteurs concernés par ce droit de mettre tout en œuvre pour que l'enfant puisse au mieux exercer ce droit.

Le droit des enfants et des adolescents à la participation reconnaît que ces derniers ont compétences, connaissances et habilités et sont capables de contribuer avec celles-ci à leur vie et à celle de leurs sociétés. Un enfant qui prend activement part aux travaux scolaires de sa classe peut influencer ses propres apprentissages et rendre son éducation plus significative, plus pertinente et plus joyeuse. Mais ces bénéfices sont plutôt déniés aux élèves à qui il n'a pas été permis de poser des questions critiques.

Aussi, cela exige-t-il une étude sérieuse de chaque législation nationale pour voir si elle fixe un âge pour l'exercice de ce droit ou le conditionne au contrôle de quelque adulte. Bref, chaque enfant est digne de participer, a besoin de dispositifs et de mécanismes à l'intérieur des disciplines et milieux de vie et de l'accompagnement pour l'effectivité de ce droit.

1.5. Participation ou protection ?

En général, les interventions directement motivées par la notion de droits de l'enfant ont eu tendance à privilégier soit la protection des enfants soit l'autodétermination et la

¹⁴⁹ Lucker –Babel Marie- Françoise (1995) « *Le droit de l'enfant de s'exprimer et d'être entendu* ». In **Journal du droit des jeunes**, n° 147, p. 307.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 307.

participation comme si c'étaient deux catégories distinctes des droits de l'enfant. Aujourd'hui, ils sont nombreux à croire qu'il n'y a pas de protection possible des enfants et des adolescents sans leur participation. Soutenir la participation des enfants renforce leur protection ⁽¹⁵¹⁾.

Cette croyance est fondée sur l'hypothèse que les enfants sont des acteurs capables de produire des connaissances utiles et de contribuer activement à leur propre protection. L'interaction avec les enfants ne doit pas être ni simpliste ni condescendant ; elle doit plutôt être basée sur la reconnaissance des enfants en tant que « *personnes ayant des droits et des responsabilités qui leur sont propres ; capables de jouer un rôle actif dans la vie de leurs familles, les communautés et les sociétés, et ayant des intérêts, des opinions et des priorités qui peuvent différer de celles des adultes avec lesquels ils interagissent* » ⁽¹⁵²⁾.

Cela ne signifie pas que les adultes n'ont plus les responsabilités envers les enfants, en particulier pour leur protection, ou que tout ce que revendiquent les enfants doit être respecté et mis en œuvre. Au contraire, une considération exigeante des droits de l'enfant implique une attitude de respect pour la capacité des enfants à participer, tout en évitant le transfert des responsabilités excessives, les coûts ou charges de travail sous le prétexte de participation ⁽¹⁵³⁾.

Il est souvent faussement supposé que les enfants de moins de 7 ou 8 ans ne sont pas capables de jouer un rôle significatif dans les processus participatifs. Mais selon une étude récente, une barrière d'âge en dessous duquel les enfants ne possèdent aucune information importante ne semble pas exister. Sans ériger cela en modèle positif, dans de nombreuses parties du monde et dans de nombreuses sociétés, les enfants assument d'importantes responsabilités économiques et sociales à l'âge de 5/6 et les recherches à travers le monde ont montré que ces responsabilités peuvent effectivement entraîner un comportement pro-social ⁽¹⁵⁴⁾.

¹⁵¹ Nandana Reddy et Kavita Ratna (2002). *A journey in Children's Participation. Concerned for Working Children*, Bangalore, India.; Voir aussi Kirby Perpetua, *Interview*, 1999.

¹⁵² Edwards Michael (1996) « *New approaches to children and development : introduction and overview* ». In **Journal of international development**, 8(6), p. 813 s.

¹⁵³ Lansdown Gerison (2001). *Promoting children's Participation in Decision-making*. Innocenti Insight 6. Florence : UNICEF, voir aussi UNICEF (2002), *The State of the World's Children 2003* (issue on children's participation) New York : UNICEF.

¹⁵⁴ Boyden Jo and Judith Ennew ed.(1997). *Children in Focus – A Manual for Participatory research with children. Save the children*. Stockholm (code number 2025).

Plusieurs situations et recherches rapportent des exemples des enfants qui ont été abusés par leurs *caregivers* (parents, éducateurs, tuteurs,...) ; et cela a été rendu possible par le manque de mécanismes pour écouter les enfants afin de se protéger eux-mêmes contre les violeurs. Les adultes abuseurs peuvent continuer à maltraiter les mineurs confiés à leurs soins pendant des années sans crainte d'être détectés et impunis lorsqu'on dénie à ces derniers le droit à la participation.

Donc, dans ce travail nous soutenons qu'il n'y a pas meilleure protection des enfants sans leur participation et que les prestations destinées aux enfants seront adéquates et de meilleure qualité si seulement il sera pris en considération leur droit à la participation. La protection et la participation vont ensemble, elles ne s'excluent pas mais s'autoalimentent mutuellement. Il est inutile de parler d'autres choses si on n'est pas capable d'assurer la vie des enfants. Un enfant a besoin d'un soutien, d'un accompagnement pour l'aider à grandir, c'est-à-dire devenir petit à petit adulte, donc une personne autonome.

Donc, d'une part, il ne faut pas leur donner des responsabilités qu'ils ne sont pas capables d'assumer et d'autre part, il faut éviter de les conserver dans l'irresponsabilité la plus totale. Cela veut dire qu'ils ont non seulement le droit d'être protégés, mais également le droit d'agir pour se protéger, c'est-à-dire de s'exprimer, de donner leur opinion, de prendre des initiatives individuelles ou collectives. Bref, ils ont le droit d'apprendre à interpeller les adultes pour la réalisation de leurs droits à n'importe quel moment.

1.6. La participation de l'enfant et de l'adolescent, un droit progressif

Comment la CDE conçoit, interprète et applique le critère universel de la participation des enfants conformément à leurs capacités évolutives pour éviter aussi bien des exigences inconsidérées qu'une autonomie inadéquate ?

Comment encourager la participation des enfants et des adolescents et, en même temps, garantir le respect approprié de leurs facultés en évolution ?

Est-il nécessaire de fixer un âge à partir duquel l'enfant peut être jugé capable de participer ?

Pareilles questions nécessitent une réponse si l'on veut bien comprendre la nature de la participation de l'enfant même si nous sommes conscients que les réponses ne seront ni simples ni absolues.

A ce propos nous voulons examiner le rapport qu'il y a entre le concept de « *capacité évolutive* » contenu dans l'article 5 de la CDE et le concept de participation. D'emblée, il faut dire que la Convention reconnaît que les enfants acquièrent des compétences à des âges différents en fonction des environnements, des cultures et des expériences, et que l'acquisition de ces compétences varie selon les circonstances. Elle tient également compte du fait que les capacités des enfants diffèrent selon la nature des droits à exercer⁽¹⁵⁵⁾.

Par ailleurs, si sur le plan du développement, tout enfant est capable de se forger une opinion dès le plus jeune âge, il ne peut cependant pas l'exprimer que sous diverses formes en fonction de son âge et de ses aptitudes. Il existe des formes verbales de communication mais également des formes non verbales à travers le jeu, le langage corporel, le dessin ou la peinture, par lesquelles les enfants très jeunes montrent leur compréhension, leur choix, leur préférence.

En plus, l'acquisition des compétences par l'enfant ne résulte pas simplement de l'âge, mais bien plus de l'expérience, de la culture, du soutien des parents, bref de l'éducation qu'il reçoit. A en croire Najat Maalla M'jid, « *le degré de compréhension des enfants n'est cependant pas lié de manière uniforme à leur âge biologique. L'acquisition des compétences chez l'enfant ne résulte pas simplement de l'âge, mais plus de l'environnement ou du cadre dans lequel l'enfant évolue et se développe. Il a été démontré que l'information, l'expérience, l'environnement, les attentes sociales et culturelles et le soutien dont bénéficie l'enfant sont autant de facteurs qui contribuent au développement de sa capacité de se faire une opinion et de l'exprimer* »⁽¹⁵⁶⁾.

Les enfants ne peuvent pas être conceptualisés comme un groupe homogène : le genre, la classe sociale, la culture, le handicap et l'ethnicité, de même que l'âge, sont tous des facteurs qui influencent la vie des enfants et, par conséquent, leurs capacités.

1.7. Participation et citoyenneté démocratique

En 2002, un paragraphe de la résolution des Nations-Unies « *Un monde digne des enfants* » rappelle l'engagement pris par les Etats d'élaborer et d'appliquer des programmes encourageant la participation des enfants et des adolescents au processus de prise de

¹⁵⁵ Lansdown Gerison (2005). *Les capacités évolutives de l'enfant*. Firenze : Centre de recherche Innocenti UNICEF, p. 9.

¹⁵⁶ Maalla M'jid Najat (2012) « *Les enfants au centre du politique. L'enfant peut-il être écouté ?* ». In Meyer Bisch Patrice. *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Genève-Zurich-Bâle : Schulthess, p.74. Voir aussi Lansdown Gerison (2005). *Les capacités évolutives de l'enfant*. Firenze : Centre de recherche Innocenti UNICEF, pp. 11-15.

décision, et cela dans tous les domaines aussi bien au plan local que national ⁽¹⁵⁷⁾. Cela suppose que la concrétisation de l'exercice de la participation des enfants et des adolescents ne pourra pas se faire sans « *menacer les structures de pouvoir existantes et sans en créer et en consolider de nouvelles* » ⁽¹⁵⁸⁾. Stoecklin et Zermatten parlent d'une « nouvelle dynamique démocratique (...) incluant l'enfant comme partie prenante au développement des potentialités humaines et démocratiques » ⁽¹⁵⁹⁾.

La mise en œuvre de la participation des enfants et des adolescents se justifie en premier lieu par l'idéal démocratique, en second lieu car elle a des effets positifs sur l'esprit civique, et enfin car elle concourt au développement de leur personnalité. Eugen Verhellen renforce cette idée de développement personnel en affirmant que « *for children it is stimulating their evolving (...) that by participating they will develop more and more* ». Ainsi, d'après les tenants de la participation des enfants et des adolescents, celle-ci engendrerait des bénéfices immédiats pour les enfants eux-mêmes, principalement sur le plan de leur développement psychosocial, tout en produisant des externalités positives pour l'ensemble de la société. C'est ainsi qu'elle est alors souvent évoquée comme l'un des socles de la démocratie.

D'après Lehnert, « *les buts généraux de la participation sont de faire des enfants des citoyens responsables, de favoriser la création de la cohésion sociale à travers la pratique de la démocratie et de la représentativité, dans la famille et dans les écoles, et de favoriser des comportements responsables* » ⁽¹⁶⁰⁾.

On touche, ici, à ce que l'on peut considérer comme la principale exigence de la mise en œuvre du droit de participer pour les enfants et les adolescents. Il s'agit de l'encadrement qu'elle nécessite, ou plus précisément, de la mise en place des conditions favorables à son apprentissage et à son exercice. La participation des enfants et des adolescents requiert un engagement accru de la part des adultes. Cette exigence fait comprendre que le succès de la participation des enfants et des adolescents ne dépend pas uniquement de leurs capacités propres, mais également des conditions qui les entourent, c'est-à-dire des dispositifs et des opportunités mis en place par les adultes.

¹⁵⁷ ONU (2002) *Un monde digne des enfants*, p. 11.

¹⁵⁸ Stoecklin Daniel (2009). Op. cit., p. 50.

¹⁵⁹ Ibidem, p. 10.

¹⁶⁰ Lehnert Jean-Paul (2007) « *La participation de l'enfant, un acquis ou un défi? Introduction au débat* ». In Ferring Dieter et al. (éd.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférence de l'école d'été. Université de Luxembourg, p. 2.

2. Le caractère instrumental et constitutif du droit à la participation

Ce point traite du rôle, de l'importance et de diverses fonctions du droit à la participation dans la vie de l'enfant et de l'adolescent. En effet, je veux montrer dans ce point que le droit à la participation est à la fois une fin et un moyen. En effet, Hanson et Vandaele ont emprunté à Amartya Sen les expressions : rôle « constitutif » et « instrumental » qu'a l'exercice de la liberté pour le développement ⁽¹⁶¹⁾ pour l'appliquer au droit à la participation.

En plus, le « *Guide de participation des enfants aux travaux du Parlement* », de l'Union parlementaire et de l'UNICEF, justifie l'importance de la participation par le fait que « les enfants ont une perception de la vie, des opinions et des expériences qui ne correspondent pas nécessairement à celle que leur attribuent les adultes » ⁽¹⁶²⁾. Donc, la participation des enfants et des adolescents n'est pas une fin en soi, mais aussi un moyen de réaliser des changements positifs dans leur vie et de construire une société meilleure.

Il convient de souligner que la participation est dotée de fonctions constitutives et instrumentales. La dimension constitutive du droit à la participation consiste dans le fait qu'il enrichit la vie des enfants, alors que la dimension instrumentale est contenue dans le fait qu'en l'exerçant, les enfants contribuent à la réalisation d'autres droits, c'est la capacité individuelle de structurer ou de former son environnement ⁽¹⁶³⁾. Autrement dit, la fonction constitutive réside dans le fait que la participation permet aux enfants et aux jeunes de prendre conscience de leurs forces et de leurs possibilités d'action, ce qui a un effet positif sur le développement de leur personnalité, sur l'estime de soi et sur l'auto-efficacité. En ce sens, le développement de leur personnalité constitue une fin en soi. Par ailleurs, la fonction instrumentale de la participation confère à l'enfant un moyen d'influencer les décisions ou la réalisation d'autres droits. Verhellen affirme que « ... *participation is not only an end in itself. As for adults it is also a procedural right through which one might realise other rights,*

¹⁶¹ Hanson Karl & Vandaele Arne (2003) « *Working children and international labour law: A critical analysis* ». In **The International Journal of Children's right**, 11, p. 81. Voir aussi Sen Amartya (1999) *Development as freedom*. Oxford : Unversity Press, p. 182.

¹⁶² Union parlementaire et UNICEF (2011) *Guide de participation des enfants aux travaux du Parlement*. France : Union parlementaire et UNICEF, p. 9.

¹⁶³ Hanson Karl & Vandaele Arne (2003). Op.cit., p. 82.

achieve justice, influence outcomes and ... change democratic power balances. In fact it is the basis of citizenship »⁽¹⁶⁴⁾.

En effet, la participation est considérée comme moyen d'éducation à la citoyenneté. Elle est l'instrument qui d'une part contribue à l'«*empowerment*» des jeunes, au moyen duquel eux-mêmes apprennent à articuler leurs besoins sociaux ; d'autre part, c'est un instrument puissant de formation aux valeurs et capacités requises dans le cadre de la citoyenneté moderne⁽¹⁶⁵⁾.

Le Conseil d'Europe déclare que la participation des enfants et des jeunes a pour but de faire en sorte que les enfants existent dans la vie sociale et politique. Elle vise également à promouvoir l'éducation à la citoyenneté démocratique, en donnant aux enfants des possibilités de faire l'apprentissage des règles et des usages de la démocratie, ainsi que d'être traités et respectés en tant que citoyens égaux⁽¹⁶⁶⁾.

Concrètement, Nathalie Keipes explicite ces deux dimensions du droit à la participation à travers sept fonctions qui s'entremêlent avec les domaines de participation⁽¹⁶⁷⁾. Autrement dit, selon les cas, la participation de l'enfant et de l'adolescent peut prendre plusieurs fonctions :

- Fonction d'émancipation et de libération. Ici, la participation contribue à rompre avec « la dominance d'autres groupes sociaux » comme les adultes, les employeurs, les enseignants. Le but est de se « libérer d'une relation de pouvoir et de dépendance par la participation.
- Fonction d'identification. La participation fait fonction d'un processus qui concerne en premier lieu le sentiment d'identification à des valeurs, des personnes et des institutions et en deuxième lieu l'intériorisation mentale de ces éléments externes et finalement le « role taking » dans des processus interactifs, la reproduction de ces attitudes et valeurs dans le comportement et l'action menant à forger leur propre identité personnelle.

¹⁶⁴ Verhellen Eugeen (2008) « *Citizenship and participation of children – In search of a framework and some thoughts* ». In Ferring Dieter et al. (éd). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été 2007. Université du Luxembourg, p. 29.

¹⁶⁵ De Winter Micha (1995). *Children as fellow citizens : participation and commitment*. Oxford & New York : Radcliffe Medical Press, p. 33.

¹⁶⁶ Conseil de l'Europe (2004) *La participation des enfants aux projets – Comment faire pour que ça marche*. Strasbourg : Conseil d'Europe, p. 6.

¹⁶⁷ Keipes Nathalie (2008) « *La citoyenneté et la participation de l'enfant. Rapport final* ». In Ferring Dieter et al. (éd.) Op. cit., pp. 110-111.

- Fonction d'intégration. Complémentaire à la précédente, cette fonction souligne le fait que la participation peut avoir un rôle intégrateur dans une communauté ou un groupe. Participer à des rites et à des activités propres à un groupe défini renvoie à l'appartenance à cette communauté.
- Fonction de reconstruction sociale par l'enfant en tant qu'acteur social. L'enfant participe à la reproduction et à la reconstruction de l'ordre social du milieu dans lequel il vit. Nathalie Keipes décrit l'enfant comme étant quelqu'un qui détient des responsabilités et exécute des tâches bien précises en vue de maintenir en équilibre le système et l'ordre social du groupe en question. Il peut également prendre des rôles non-conformistes en tant qu'acteur social, reformant son environnement. Dans tous les cas, la participation de l'enfant, son « agir » intervient dans la construction et la reconstruction sociale de la société et de son identité culturelle et sociale.
- Fonction de légitimation d'une décision (politique ou administrative). Le fait de s'intéresser aux opinions des enfants dans le cadre des décisions politiques peut être vu comme une légitimation pour les entités gouvernementales ou législatives. En effet, associer les enfants aux décisions et partager le pouvoir de décision mène à une efficacité accrue et à une meilleure qualité de la décision et de ses conséquences parce qu'il y aura moins d'opposition.
- Fonction de socialisation et d'apprentissage. La participation peut également être un vecteur à travers lequel des valeurs et connaissances sont inculquées aux enfants. Dans ce cas, la participation comme méthode pédagogique, transmet des attitudes, des compétences qui pourront être mobilisées par les enfants dans la vie quotidienne comme par exemple dans l'exercice de leur citoyenneté.
- Fonction d'engagement social. En participant pour une « bonne cause », l'enfant acquiert des valeurs d'entraide, de solidarité, un comportement altruiste.

Donc, la participation dans un domaine bien déterminé peut avoir une ou plusieurs fonctions à la fois. La participation a de nombreux bénéfices pour les enfants aussi bien individuellement que collectivement. La participation améliore la vie des enfants et des adolescents et leur offre de nouvelles opportunités, par exemple l'accès à une éducation adéquate et aux meilleurs services. L'effectivité de ce droit garantit la possibilité de se

protéger et de repousser les abus et les violations contre leurs droits, directement ou en informant l'adulte responsable, augmente la confiance en soi et l'estime de soi. Contrairement aux théories du développement communautaire où la participation de la population en général et des enfants en particulier était seulement contemplée comme un processus pour l'amélioration des services publics et la réussite des projets et moyen pour prendre des meilleures décisions, Nigel Thomas affirme que les buts de la participation de l'enfant sont entre autres l'amélioration du sens d'efficacité personnelle ou d'estime de soi et le renforcement de la citoyenneté démocratique ⁽¹⁶⁸⁾.

C'est aussi une opportunité pour acquérir et améliorer leurs habiletés (de problem solving, négociation, compétences communicationnelles et de dialogue). La participation encourage les enfants et les adolescents à devenir membres responsables dans leurs familles, communautés et sociétés d'appartenance. La pratique de la participation les aide à exercer leurs responsabilités et renforce leur capacité de tisser les liens avec les autres acteurs, les organisations et les institutions. Elle les met en condition de jouer un rôle actif dans la société civile et de remédier à leur exclusion. Enfin, la pratique de la participation augmente leur visibilité et celle de leurs problématiques.

Je pense, donc, que ces fonctions permettent de comprendre encore davantage ce qu'est le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation et comment il peut être réalisé dans un domaine donné. Ce n'est pas le droit de vote et d'être élu, mais une exigence de doter chaque enfant et adolescent de capacités pour exercer ses droits, ses libertés et ses responsabilités dans la société.

En tant que tel, ce droit ne peut pas être réduit seulement à la présence d'un dispositif participatif, ni seulement à l'octroi d'un pouvoir aux enfants mais surtout ce droit pose le problème de comment favoriser l'accès des enfants et des adolescents aux savoirs utiles et nécessaires pour être interlocuteurs et acteurs culturels, c'est-à-dire, des acteurs formés et informés, capables de revendiquer leurs droits dans une société. En d'autres termes, l'effectivité de ce droit ne dépend pas seulement de la ratification de la CDE par l'Etat partie, ni d'un bon arsenal de dispositions légales et structures, mais aussi de la capacité culturelle à participer de l'enfant et de l'adolescent.

¹⁶⁸ "...the primary purpose of participation is to improve children and young people's sense of personal efficacy or self-worth..." (Voir Nigel Thomas (2007) "*Towards a Theory of Children's Participation*". In **International Journal of Children's Rights** 15/2, p. 200.

Somme toute, la participation est un processus qui permet la construction de nouveaux rapports entre les enfants et les adultes. Elle exige respect et confiance réciproques. La mise en œuvre de ce droit permet aux enfants et aux adolescents mais aussi aux adultes de développer des compétences inhérentes à la communication et à la participation à long terme. Promouvoir la participation des enfants et des adolescents dans la famille, à l'école et dans la société en général, signifie avant tout développer la capacité des adultes à faciliter l'expressivité des enfants et à écouter leurs opinions. Cela signifie également développer la capacité des enfants d'accéder aux informations, aux ressources culturelles et de revendiquer ses propres droits à travers l'usage de tous les instruments culturels possibles dans sa société. Le principe de participation impose de sortir de la prospective adulte et d'accepter le défi d'ouvrir le dialogue avec les enfants et les adolescents.

Accorder le droit de participer aux enfants et aux adolescents amène, enfin, à préciser sur quelles conceptions se base la confiance des adultes en leurs capacités. La convention de 1989 opère à ce propos « un renversement du fardeau de la preuve »⁽¹⁶⁹⁾ qui jusque-là revenait aux enfants. Il s'agit dorénavant aux adultes de démontrer que les enfants ne sont pas capables de former librement leur propre opinion et de l'exprimer ; c'est ce que Jean Zermatten nomme « la présomption de capacité ». ⁽¹⁷⁰⁾ L'enfant dispose en effet de toute une panoplie de capacités mais qui sont encore en développement. Ainsi, il revient aux adultes de tenir compte de cet aspect fondamentalement évolutif de l'enfant, en trouvant un équilibre entre une attitude qui serait trop émancipatrice ou trop protectrice. Enfin, il est généralement constaté que les enfants sont très souvent sollicités en deçà de leurs capacités réelles.

¹⁶⁹ Zermatten Jean & Stoecklin Daniel (2009) Op. Cit., p. 50.

¹⁷⁰ Ibidem, p.18.

Chap. 3 : La dimension et le contenu culturels des droits de l'homme

Une conception « nue », ou naturaliste des libertés laissent supposer qu'il suffit d'octroyer ou de déclarer les libertés pour qu'elles s'exercent. Mieux, il ne suffit pas de reconnaître à l'enfant et à l'adolescent les droits et les libertés pour qu'il les mette en œuvre et en jouisse. Plus encore, l'effectivité d'un droit ne peut être réduite seulement à la mise en place d'un dispositif participatif (parlement des jeunes ou des enfants, comité des élèves, conseil de discipline avec participation des élèves), elle requiert une certaine capacité culturelle de participer. Il faut faire sien ce droit à travers le processus d'apprentissage approprié et adéquat. Voilà tout l'enjeu du travail culturel qu'il ne faut pas négliger et sans lequel l'individu est dépourvu de capacités ⁽¹⁷¹⁾. C'est à cette tâche que ce chapitre entend se livrer en prenant pour objet le droit de l'enfant à la participation.

L'hypothèse centrale sur laquelle se fonde le travail de ce chapitre s'aligne derrière cette perspective : il est difficile d'exercer les libertés classiques quelles qu'elles soient, civiles ou politiques, si l'accès aux savoirs n'est pas garanti ; si le travail éducatif et l'adéquation aux capacités individuelles et du contexte réel ne sont pas pris en considération. Les libertés s'apprennent et se cultivent, mieux encore les facteurs culturels conditionnent l'effectivité des droits de l'homme en général et de l'enfant en particulier.

Dimension et contenus culturels seront deux termes principaux de ce chapitre. Leur prise en considération pose une triple exigence à la mise en œuvre des droits de l'homme de l'enfant en général et du droit à la participation en particulier :

1°. L'exigence d'une mise en œuvre des droits adaptée au contexte culturel ; c'est-à-dire la nécessité d'adéquation aux conditions et aux capacités réelles et culturelles du sujet et du contexte.

2°. L'exigence d'approfondir le contenu de toutes les libertés afin de dépasser les considérations du type formel et des obligations négatives. Avoir accès aux libertés, c'est accéder à un savoir qui rend capable et opérationnel.

¹⁷¹ Meyer-Bisch Patrice (2011) « *L'école démocratique, premier acteur d'une société apprenante* ». Intervention au Colloque International sur l'Éducation à la citoyenneté et culture du dialogue en milieu scolaire, Tunis, 7-8 juillet 2011.

3° L'exigence de la mise en œuvre des droits en prenant en compte les droits culturels comme base permettant l'effectivité des autres droits de l'homme.

Dans le cadre de ce travail, cela revient à appréhender les droits et les libertés participatives de l'enfant et de l'adolescent dans la logique des droits culturels, le droit de maîtriser une culture, le droit de participation à la vie culturelle de la communauté ⁽¹⁷²⁾.

Ainsi, parler de la dimension et du contenu culturels des libertés constitutives du droit à la participation, c'est l'obligation d'aller au-delà de libertés conçues comme de simples licences et de leur contenu purement formel. C'est intégrer toutes les dimensions du social dans la mise en œuvre des droits de l'homme et de les rapprocher du monde réel. Les droits de l'homme ne peuvent être cantonnés dans un secteur essentiellement juridique. En effet, leur portée politique traverse tous les domaines et en assure la cohérence aussi bien que la légitimité.

Le droit de l'enfant à la participation, il faut le souligner n'est à proprement parler un droit culturel, mais il se nourrit des droits culturels pour son effectivité. Donc, dans ce chapitre, il sera question de préciser seulement sa dimension et son contenu culturels mais aussi son rapport avec tous les droits culturels comme droits qui favorisent certains des aspects fondamentaux de la dignité humaine, l'identité et le lien avec les autres dans un espace public.

1. La dimension culturelle du droit de l'enfant à la participation

Le droit de l'enfant à la participation comme défini dans les instruments internationaux et tel qu'exposé dans le premier chapitre de ce travail n'est pas un droit culturel. Cela n'empêche pas plutôt de relever certains aspects culturels de ce droit comme pour tout autre droit de l'homme et surtout de démontrer que c'est un droit qui implique aussi la participation à la vie culturelle de la société ; bref, il contient une valence culturelle particulière.

En outre, la ratification quasi universelle de la Convention relative aux droits de l'enfant et l'intégration de ses normes dans les nombreuses législations nationales traduit, certes, une reconnaissance partagée de l'universalité des droits de l'enfant et exprime aussi l'élargissement du soutien et de l'acceptation par la communauté internationale de la nécessité de promouvoir et de protéger les droits de l'enfant. Cette universalisation ne doit

¹⁷² DUDH, art. 27 ; voir aussi PESC, art. 15.

pas cependant offusquer le travail de l'inculturation de ce cadre normatif pour une plus large légitimité sociale et culturelle ⁽¹⁷³⁾.

Ce travail de « culturalisation » ou d'inculturation est ce qui est exprimé par l'expression *dimension culturelle des droits de l'homme*. Il s'agit, en effet, de l'effort de rapprochement de chaque droit de l'homme au monde réel des personnes concernées. Pour Meyer-Bisch, c'est « *le principe de non-discrimination qui invite à prendre en compte lorsque cela est pertinent les diverses identités culturelles et demande une mise en œuvre des droits adaptée au contexte culturel dans lequel elle s'inscrit* » ⁽¹⁷⁴⁾, c'est-à-dire la mise en œuvre des droits de l'homme d'une manière respectueuse des droits culturels des personnes concernées.

Cette légitimité culturelle, selon l'expression de Thoko Kaime, désigne la qualité d'être en conformité avec les principes reconnus universellement mais aussi avec des ressources et des richesses d'une culture particulière ⁽¹⁷⁵⁾. Une norme, une règle ou une valeur culturellement légitimée est respectée et observée par les membres de la communauté parce qu'elle est supposée leur apporter des avantages tandis que celle sans légitimité culturelle ne commande pas et n'oblige personne. Ce désir de normes universelles adaptées à la culture de chaque peuple a conduit à des appels à un régime de droits humains non seulement fondés sur les principes universels mais également informés par le patrimoine culturel du lieu. Cette approche remet également en question, avec la même énergie, certaines pratiques néfastes, lesquelles en ont un impact négatif sur les droits des enfants.

Le défi, ici, est donc de savoir comment mettre en œuvre le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation d'une manière culturellement appropriée. D'aucuns n'hésitent pas à affirmer que le succès des stratégies pour la mise en œuvre des droits de l'enfant en Afrique dépend dans une large mesure du niveau de la légitimité culturelle accordée aux diverses normes.

Certes, le culturel est un lien entre l'individu et la société. La dimension culturelle des droits de l'homme dont elle est question dans ce point peut être entendue comme ce qui permet que les droits de l'homme collent au terrain, soient acceptables par tous ; c'est l'inculturation des normes. Elle permet que les libertés soient travaillées, cultivées, et les

¹⁷³ Thoko Kaime (2005) « *The convention on the rights of the Child and the cultural legitimacy of children's rights in Africa : some reflections* ». In **African Human Rights Law Journal**, 5(2), p. 222.

¹⁷⁴ Meyer-Bisch Patrice et Bidault Mylène (2010) *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*. Bruxelles- Genève- Zurich : bruyant- Schulthess, p. 29.

¹⁷⁵ Thoko Kaime (2005) Idem, p. 222 ; Voir aussi Meyer –Bisch et Bidault Mylène. Op.cit. pp. 29-30.

obligations précisées. C'est l'adéquation du droit au milieu du sujet comme condition majeure de son effectivité. Cette dimension culturelle implique le respect et la valorisation de la richesse culturelle de la personne dans son milieu et la mise en relation de l'universel avec le particulier de chaque contexte qui devient une « valeur ajoutée et non retranchée, une exigence supplémentaire »⁽¹⁷⁶⁾.

Cette optique considère la diversité non pas comme une limite ou un obstacle à l'universalité mais comme son vivier ; une exigence de relecture plus concrète des conditions d'exercice des libertés.

Il appert de ce qui précède qu'à la base de la dimension culturelle de chaque droit de l'homme, il y a la reconnaissance que les valeurs intrinsèques attachées à la dignité humaine et à l'intégrité des personnes peuvent être retracées dans tous les systèmes culturels qui constituent la race humaine. Par conséquent, toutes les sociétés contiennent certains intérêts fondamentaux qui peuvent être identifiés et articulés comme cadre d'une culture commune des droits universels de l'homme.

En Afrique, plusieurs traditions reconnaissent la dignité et l'intégrité de l'individu comme valeurs fondamentales nonobstant l'existence de certaines pratiques contraires à elles. Le concept de la dignité humaine implique que tous les êtres humains, en vertu de leur nature d'êtres humains, ont droit à l'humanité, au respect et à la vie. Ces principes et ces idéaux se manifestent dans la responsabilité de la société traditionnelle africaine pour subvenir aux besoins de sécurité et la survie de ses membres bien que cela ne soit pas structuré en termes proches au discours juridique moderne.

En ce qui concerne les enfants, le point de vue africain sur leur dignité se manifeste lui-même dans la reconnaissance du fait que les enfants sont un élément précieux de la société. A titre illustratif, les Swazi⁽¹⁷⁷⁾ proclament que « *Bantfwana bangulimba loya embili* », les Chewa ou les Nyanja⁽¹⁷⁸⁾ déclarent eux que « *ana ndivo tsogolo lathu* » et les banyarwanda⁽¹⁷⁹⁾ insistent

¹⁷⁶ Meyer-Bisch Patrice (2011) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités* ». In Bosset Lamarche (éd.). *Droit de cité pour les droits économiques, sociaux et culturels : la Charte québécoise en chantier*. Montréal : Editions Yvon Blais, p.318.

¹⁷⁷ Les **swazi** sont un peuple bantou (bantou) d'Afrique australe, établi principalement en Afrique du sud et au Swaziland, mais également au Mozambique. Ils ont comme langues : le siswati (langue bantoue), l'anglais et l'afrikaans, ainsi que le portugais au Mozambique.

¹⁷⁸ Un peuple d'Afrique Australe, établi surtout au Malawi où il forme le groupe le plus nombreux. Ils sont également en Zambie, au Mozambique et à un moindre degré au Zimbabwe. Ils parlent le Nyanja.

¹⁷⁹ **Banyarwanda** (littéralement « ceux qui viennent du Rwanda ») désigne en réalité les populations d'ethnie Hutu ou Tutsi. Certains vivaient sur le territoire actuel de la RDC avant la colonisation, tandis que d'autres ont migré du Rwanda voisin par vagues successives. Ils habitent dans les provinces du Nord –Kivu et du Sud-

que « *abana nibo mwanda rwejo* ». Traduites littéralement, ces expressions signifient que les enfants sont « l'avenir » et elles véhiculent l'idée que les enfants doivent être protégés et entretenus, sinon la société va mourir ⁽¹⁸⁰⁾.

Plus important encore, la culture africaine reconnaît l'enfance comme une phase spéciale, précaire et fragile de l'être humain qui exige une protection spéciale. La survie et le développement des enfants sont des objectifs légitimes de la société traditionnelle. La protection de l'enfant en milieu africain est un droit fondamental. Il est plus précisément un droit naturel qui se fonde sur les exigences de la nature humaine de demain, c'est-à-dire de ce qui constitue l'homme de demain dans sa totalité ⁽¹⁸¹⁾.

En milieu africain, l'enfant est une valeur qui résulte de la dualité même de sa nature de personne humaine chargée de promouvoir la vie de l'espèce humaine d'une part, et d'autre part d'être sacré chargé de vivifier la présence et le regard bienveillant des ancêtres sur les membres vivant encore sur terre. L'enfant est ainsi lié dans ses origines au monde sacré en même temps qu'il est un phénomène transcendant qui se réactualise dans une société humaine donnée. ⁽¹⁸²⁾ La protection de l'enfant est donc un droit naturel fondé sur la dignité de sa personne humaine, et émane non seulement de sa nature sociale mais aussi de ce qu'il est une obligation qui s'impose de soi à toute conscience et qui doit être promue sans faille.

Dans ce sens, la protection des droits de l'enfant n'est pas un concept étrange à la culture traditionnelle africaine et les principes internationaux des droits humains concernant l'enfant et l'adolescent peuvent trouver un soutien dans la conception culturelle de la protection de l'enfance contre les pratiques considérées en conflit culturel avec les normes établies par les instruments internationaux ⁽¹⁸³⁾.

Kivu en RDC. Ainsi, certains sont des anciens Congolais alors que d'autres communautés banyarwanda se sont implantées au fil du temps, notamment dans les années 1930-1940, quand des transferts importants de population ont été organisés par les autorités coloniales belges pour faire travailler des populations rwandaises dans les plantations et les mines du Congo. Un autre afflux de population rwandaise s'est produit à intervalles réguliers après l'indépendance, suscité par les violences politico-ethniques qui ont déchiré le Rwanda et le Burundi après 1959.

¹⁸⁰ Thoko Kaime(2005) Op.cit., pp. 224-225.

¹⁸¹ Munday Mulopo Mandy (1982) « *La protection de l'enfant : un droit pour l'homme Ntu* ». In **Actes de la 5^{ème} semaine philosophique de Kinshasa**, p. 239.

¹⁸² Ibidem, p. 240.

¹⁸³ La CDE répond à ce conflit, notamment en affirmant à l'art. 24 (3) que les Etats parties prennent toutes les mesures efficaces appropriées en vue d'abolir les pratiques traditionnelles préjudiciables à la santé des enfants. En outre, il a été suggéré qu'une lecture globale des dispositions de la Convention indique que les droits fondamentaux garantis par elle emportent sur les considérations ou des pratiques culturelles qui nient l'essence des droits. Par conséquent, en vertu de la CDE, ce sont les droits des enfants qui ont le primat sur la culture et non l'inverse. La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant est encore plus catégorique

On peut partir de ce concept de protection pour démontrer que son droit à la participation y contribue largement parce qu'il lui permet de développer des capacités pour pouvoir se défendre et revendiquer ses droits.

Ainsi, selon Mutua, l'enjeu de la mise en œuvre de la CDE dans le contexte africain porte sur ce qu'il convient d'appeler « l'empreinte culturelle africaine »⁽¹⁸⁴⁾. De sa part, Kaime Thoko affirme que la mise en œuvre de tous les droits de l'enfant dépend largement du niveau de légitimation culturelle reconnue à chacune de ses normes⁽¹⁸⁵⁾. Cette approche par le droit international est de favoriser les pratiques culturelles qui font progresser le respect, la protection, la promotion des droits des enfants et leur participation. Il est clair que pareille approche respecte les droits de l'enfant et, en même temps, s'occupe du maintien de l'intégrité culturelle des sociétés impliquées.

Pour ce qui concerne le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation, la CDE reconnaît les enfants comme des êtres autonomes et leur garantit des droits à la participation. La convention exige que dans toutes les questions touchant les enfants, leurs points de vue doivent être dûment prises en considération eu égard à leur âge et maturité⁽¹⁸⁶⁾. La CDE concrétise cette exigence en dotant les enfants du droit d'exprimer librement leurs opinions⁽¹⁸⁷⁾.

Par conséquent, la dimension culturelle de ce droit revient à prendre en considération toutes les pratiques culturelles de participation des enfants et allègue que des pratiques ou des notions culturelles qui empêcheraient l'enfant de jouir de ce droit ou qui ne

en ce qui concerne la relation entre la culture et les droits des enfants. Elle affirme explicitement sa suprématie sur toute coutume, tradition et pratique culturelle ou religieuse incompatible avec les droits et obligations garantis par elle. Cette suprématie est élaborée davantage à l'article 21(1), qui stipule que : « *les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour abolir les coutumes et pratiques préjudiciables à la prospérité (bien-être), la croissance et le développement normal de l'enfant et en particulier : a) les coutumes et pratiques préjudiciables à la santé ou à la vie de l'enfant ; b) les coutumes et pratiques discriminatoires envers l'enfant pour des raisons de sexe ou autres raisons* ». En RDC, la question du statut interne des instruments internationaux relatifs aux droits humains est actuellement réglée par les dispositions de l'article 215 de la constitution. En effet, cette disposition est ainsi libellée : « *les traités et accords internationaux régulièrement conclus ont, dès leur publication, une force supérieure à celles de lois, sous réserve pour chaque traité ou accord, de son application par l'autre partie* » (Art. 215 Constitution de la République Démocratique du Congo, Février 2006). La constitution congolaise consacre ainsi le système de l'incorporation automatique des traités dans l'ordre juridique congolais. Ils s'y incorporent avec un rang supérieur à la loi, que cette loi soit antérieure ou postérieure. La RDC est donc un Etat moniste. (Voir Luzolo Bambi Lessa, « *Droit congolais, droits de l'homme et engagements internationaux*. Intervention au Séminaire international sur la gestion de la transition en République Démocratique du Congo 26-28 avril 2004).

¹⁸⁴ Mutua Makau Wa (1995) « *The Banjul Charter and the African cultural fingerprint : An evaluation of the language of duties* ». In **Virginia journal of international law**, 35, p. 351.

¹⁸⁵ Voir Thoko Kaime (2005) Op.cit. p. 222.

¹⁸⁶ Art. 12 CDE.

¹⁸⁷ Art. 13 CDE ; Voir aussi Chirwa Danwood Mzikenge (2002) « *The merits and demerits of the African Charter on the Rights and welfare of child* ». In **International journal of Children's Rights**, 10, p.160.

donneraient pas poids à ses opinions et revendications devraient être considérées comme incompatibles avec son droit à la participation. Il s'agit d'interpréter ce droit de l'enfant et de l'adolescent à la lumière d'autres droits humains qui relèvent de la dimension culturelle et que l'on recouvre principalement sous les droits à l'éducation, à l'information et à la participation à la vie culturelle de la communauté.

Nous nous écartons ainsi donc du droit de l'enfant à la participation limité et réduit uniquement à exprimer l'opinion dans le processus décisionnel pour envisager l'exercice effectif des libertés civiles et tous les processus d'insertion de chaque enfant et adolescent dans la vie de la société pour qu'ils soient acteurs et membres actifs en mesure de revendiquer la réalisation de leurs droits

En outre, prendre en considération la dimension culturelle du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation a un avantage. Elle est en conjonction intrinsèque avec le droit à la participation : la consultation des personnes, des enfants et des communautés, leur participation aux prises de décision qui les concernent comme principe du droit international permet la mise en œuvre des droits d'une façon adéquate et acceptable sur le plan culturel. Un droit de l'homme interprété sans sa dimension culturelle revient à considérer le sujet sous le seul aspect d'un bénéficiaire de mesures de protection décidées sans son consentement. Le droit de l'enfant à la participation est, donc, un droit de l'homme aux dimensions culturelles cruciales, parce qu'elle permet que la mise en œuvre de tous les droits de l'enfant soient mis en œuvre de manière adéquate en tenant compte des opinions des enfants et des adolescents concernés.

La participation de l'enfant et de l'adolescent, c'est aussi le résultat de l'appropriation par l'enfant des routines, des normes, des procédures, des langages, des modes de dire, des terminologies, des rituels, des métiers, des événements récurrents qui marquent les moments importants et des symboles (objets et produits) qui ont une signification particulière et constituent le répertoire culturel commun d'une communauté donnée.

En d'autres mots, la participation se fait par l'apprentissage d'une histoire, d'une langue, d'un ensemble de pratiques et par un choix d'objectifs, et donc à travers une culture forte et originale qui caractérise un peuple. Sans insertion de l'enfant et de l'adolescent dans son tissu social et culturel, la participation ne peut être effective ; car, elle est l'action d'apprendre à agir avec une ressource, de la partager et de participer à son interprétation et

à sa transmission, pour accéder pleinement aux processus de liaison sociale que cette ressource-savoir rend possible ⁽¹⁸⁸⁾.

L'article 12 ainsi que les autres droits dits participatifs ne limitent pas l'expression au langage formel : il y a de nombreuses façons d'exprimer son opinion, notamment les émotions, le dessin, la peinture, le chant, le théâtre, etc. Les très jeunes enfants tout comme les enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage, sont capables d'exprimer des opinions ⁽¹⁸⁹⁾. Il suffit de savoir comment gérer leur expression et communication.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que dans de nombreuses sociétés traditionnelles africaines en général et congolaises en particulier, l'autonomie de l'enfant est souvent fortement entravée. Dès leur jeune âge, les enfants apprennent à reporter et à révéler les personnes âgées ⁽¹⁹⁰⁾. A cette fin, la dimension culturelle du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation pose le problème d'un réexamen de la relation des enfants vis-à-vis de leurs parents, enseignants et adultes et du développement d'une culture de l'écoute de la part de ces derniers.

La dimension culturelle peut aussi être définie comme correspondance ou une adéquation entre les capacités concrètes du sujet et les ressources présentes dans son milieu, par exemple un savoir présent dans des personnes, des choses, des institutions, etc. ⁽¹⁹¹⁾. La dimension culturelle invite à l'utilisation de la diversité des ressources culturelles dans la compréhension et la mise en œuvre de chaque droit de l'homme. C'est l'extension de l'universalité vers le singulier, à l'opposé du relativisme ⁽¹⁹²⁾. Pour tous les droits de l'homme, la dimension culturelle ne se réduit pas à un perfectionnement dans l'effectivité : elle touche directement à la substance du droit, à la relation fondamentale qu'il garantit à la personne dans sa singularité.

Appropriation ⁽¹⁹³⁾ est l'autre façon de désigner la dimension culturelle des droits de l'homme. La dimension culturelle des libertés lie les individus aux œuvres communes

¹⁸⁸ Meyer-Bisch Patrice et Bidault Mylène (2010) *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*. Bruxelles- Genève-Zurich : Bruylant- Schulthess, p. 49.

¹⁸⁹Lansdown Gerison (2005) *Les capacités évolutives de l'enfant*. Firenze : Centre de recherche Innocenti UNICEF, p. 20.

¹⁹⁰Rwezaura Bart (1989), « *Changing community obligations to the elderly in contemporary Africa* ». In J.M.Eekelaar et D. Pearls (eds), *An aging world : Dilemma and challenges for law and social policy*, pp. 113-116.

¹⁹¹ Meyer-Bisch Patrice(2008) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités* », p. 318.

¹⁹² Meyer-Bisch Patrice (2010) *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg* ; Bruxelles – Genève-Zurich-Bâle : Bruylant- Schulthess, 2010, p. 14.

¹⁹³ L'appropriation est une autre façon de désigner la dimension culturelle de l'« adéquation » ou adéquation culturelle.

comme à des patrimoines, et par conséquent garantit à la fois le développement de l'exercice individuel des libertés et celui du lien social. Un lien social libre, fondé sur l'appropriation de valeurs et de savoirs communs ⁽¹⁹⁴⁾.

C'est évident que la mise en œuvre du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation est parfois rendue difficile par la conception culturelle de l'enfance qui prévaut pendant longtemps dans certaines sociétés. En plus, si les droits des enfants et des adolescents sont plus fréquemment et plus gravement violés que les droits des autres personnes, il ne s'agit pas seulement d'une vulnérabilité de nature liée notamment à la fragilité ou à la définition naturelle de l'enfance mais d'une construction sociale des rapports. Les stades et les limites de l'enfance ainsi que les définitions et le partage de responsabilités étant culturellement construits, c'est toute l'interprétation des droits de l'enfant qui se joue dans cette construction. Les rôles et les positions attribuées aux enfants dans de nombreuses sociétés sont le fruit d'une construction sociale et culturelle. Les catégorisations sont culturellement construites. Par conséquent, le respect, la protection et la promotion des droits des personnes concernées devrait passer par une déconstruction des motifs de discrimination ⁽¹⁹⁵⁾.

Comme toutes les sociétés, les sociétés traditionnelles africaines en général et congolaises en particulier ne sont pas culturellement statiques, mais dynamiques et sujettes à des modifications significatives au fil du temps. Elles sont susceptibles et répondent à des influences exercées par les forces sociales, économiques et politiques. Les croyances culturelles traditionnelles ne sont ni monolithiques ni immuables. Herskovitz relève à juste titre que « *la culture est flexible et est titulaire de nombreuses possibilités de choix dans son sein ... le fait de reconnaître les valeurs détenues par un peuple donné (à un moment donné) n'implique en aucune façon que ces valeurs sont un facteur constant dans la vie des générations successives d'un même groupe* » ⁽¹⁹⁶⁾.

Ainsi, la culture et les pratiques culturelles ne sont pas immuables, mais plutôt intrinsèquement sensibles aux nouvelles idées et façons de faire les choses suggérées par des influences extérieures et exigées par les besoins internes. Toute pratique est susceptible

¹⁹⁴ Meyer-Bisch Patrice (2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme ?* ». In Vincent Gilbert (dir.), *La partition des cultures. Droits culturels et droit de l'homme*. Strasbourg : P.U.S., p. 354.

¹⁹⁵ Meyer-Bisch Patrice (2011) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités personnelles* ». In Bosset Lamarche (éd.), *Droit de cité pour les droits économiques, sociaux et culturels : la charte québécoise en chantier*. Montréal : Ed. Yvon Blais, pp. 299-330.

¹⁹⁶ Herskovitz Melville Jean (1964) *Cultural dynamics. Abridged from cultural anthropology*. New York : Knopf pp.4-6.

de recours, de reformulation et de substitution. Et la mise en œuvre du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation ne peut pas échapper à cette logique.

2. Les contenus culturels de la participation

Dans la littérature sur les droits de l'homme, il est beaucoup plus mis en exergue la dimension formelle des libertés d'opinion, d'expression, de pensée, de conscience, d'association, etc., impliquant des obligations négatives au détriment de leur contenu. Se prononcer sur le contenu culturel des libertés était considéré comme relevant de la sphère privée et des particularismes culturels.

Il sied de démontrer que ces libertés ont un contenu culturel parce qu'elles se nourrissent des savoirs. Elles portent toutes sur des savoirs, sur leur création ou construction et sur leur échange ⁽¹⁹⁷⁾.

Il n'y a pas de droit de participation pour un enfant qui ne maîtrise pas le patrimoine culturel de son milieu, sa culture. Et toute culture offre une capacité de formation de l'identité individuelle et une capacité de lien. Cette capacité de liaison, ou capacité de vivre des liens qui donnent du sens se fait entre les hommes, les autres êtres vivants et les choses. Bref, l'accès aux savoirs garantit le développement et l'exercice des libertés et du lien social. Donc, le contenu commun des libertés constitutives du droit de l'enfant à la participation, ce sont les savoirs acquis. Cette affirmation consiste à reconnaître que les libertés individuelles se construisent au contact des œuvres ; elles ont besoin d'être cultivées, c'est-à-dire d'être conquises progressivement. Il faut croire dans la possibilité de croissance et de progressivité des droits, libertés et responsabilités.

J'entends dire qu'avoir le droit de participation implique pour l'enfant ou l'adolescent le fait de faire partie d'un processus d'apprentissage continu de ce qui se passe dans son milieu de vie, notamment à l'école. Les libertés constitutives du droit à la participation sont des libertés culturelles. On est, comme le dit Meyer - Bisch, dans un libéralisme culturel (ou cultivé) opposé au libéralisme naturaliste et dégradé ⁽¹⁹⁸⁾.

Les droits, libertés et responsabilités des individus n'ont de sens que dans la mesure où est prise en compte leur consistance culturelle, c'est-à-dire la possibilité de leur développement par l'appropriation d'un savoir de la part du sujet de droits. On peut donc dire que les

¹⁹⁷ Meyer-Bisch Patrice (2011) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités personnelles* ». Op.cit. p. 319.

¹⁹⁸ Meyer Bisch Patrice(2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme* ». In Vincent Gilbert. *La partition des cultures. Droits culturels et droit de l'homme*. Strasbourg : PUS, p. 356.

libertés civiles non seulement ont une dimension culturelle mais leur matière (contenu) est culturelle, car elles consistent toutes en une capacité d'acquérir, d'exercer, de communiquer un savoir sinon elles resteraient toutes purement formelles.

Cela signifie que la participation s'apprend. Elle ne peut réellement s'apprendre qu'en l'exerçant. Il n'y a pas de limites d'âge. Les enfants les plus prometteurs sont ceux qui sont initiés au jeu le plus tôt possible. La formation à la participation n'est point un processus unilatéral. Elle ne peut réussir que dans un esprit de coévolution : tous les partenaires impliqués – enfants, parents, éducateurs, enseignants – acceptent d'être à la fois des maîtres et des élèves ⁽¹⁹⁹⁾. Ces libertés non seulement peuvent être cultivées et nourries mais s'accroissent mutuellement.

2.1. La participation : un « panier de libertés » à cultiver

Dans le premier chapitre de ce travail, j'ai essayé de démontrer que le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation est un « panier de libertés » ou de capacités à construire et à développer pour qu'elles deviennent réelles. En d'autres mots, des libertés culturelles ⁽²⁰⁰⁾ notamment :

- a) *la liberté d'opinion* comme capacité pour l'esprit de se détacher, de concevoir l'aléa, le jeu, le vagabondage dans l'imaginaire des idées, des sensations et des émotions ;
- b) *la liberté de pensée* comme capacité de tracer un chemin, de tester la cohérence d'une argumentation projetée dans le temps, de la vérifier par comparaison à d'autres séquences. C'est le tri entre les opinions ; seules restent en lice celles qui résistent à l'épreuve de l'argumentation et s'enchaînent ;
- c) *la liberté de conscience* comme capacité de s'arrêter à une décision qui importe et engage. Elle implique un choix négatif : la part nécessaire de renonciation pour assumer un choix positif et faire face aux droits et responsabilités. C'est la liberté la

¹⁹⁹ Majerus Mill (2008) « *Vox infantum* – participation et citoyenneté de l'enfant ». In Ferring Dieter et al. *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été. Université de Luxembourg, p. 6.

²⁰⁰ Une liberté culturelle est celle qui s'exerce dans un espace de savoirs, un espace non neutre, peuplé de patrimoines, mais aussi de « lieux » de communication, de chemins conduisant à l'appropriation sociale. Une liberté culturelle ne peut s'exercer sans la maîtrise de disciplines (les savoirs et leurs langages), une maîtrise qui nécessite : - l'accès à des objets, œuvres qui présentent ces savoirs : livres, films, statues, peintures, paysages, maisons, etc. ; - la participation à des interactions culturelles : spectacles, réunions, créations, célébrations, enseignements, etc. Voir Meyer-Bisch Patrice (2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme ?* ». In Vincent Gilbert. *La partition des cultures. Droits culturels et droit de l'homme*, pp. 356-357.

plus intime qui engage toutes les autres, et est questionnée, bousculée quotidiennement par toutes les autres, y compris les plus sociales ⁽²⁰¹⁾ ;

- d) *la liberté d'expression* comme capacité de traduire, de réaliser et de tester ses libertés internes dans un langage socialement recevable. Elle implique l'appropriation des disciplines d'apprentissage nécessaires, non seulement des codes utilitaires mais des modes de pensée : apprendre à s'exprimer, c'est apprendre à créer de la pensée par la mise en forme de ses conceptions. C'est la capacité de l'enfant et de l'adolescent à l'exercice de la parole, d'où l'exigence de faire l'apprentissage de la parole à travers contes, théâtres, etc.

A ce propos note Gandolfi, « *la liberté s'exprime à travers la pensée et se célèbre à travers la parole. La parole noue notre existence, nous délivre de nous-mêmes, nous aide à ne jamais nous abandonner et nous libère aussi de la passivité parce qu'elle nous incite à produire notre pensée et à l'exprimer. (...) elle est la communication des savoirs qui en circulant se valorisent réciproquement et deviennent une richesse pour chaque personne et chaque peuple* » ⁽²⁰²⁾. Cette liberté est condition de la qualité des savoirs en circulation, et donc de l'effectivité des droits à la formation, à l'information, à l'accès aux patrimoines disponibles. En d'autres termes, la liberté d'expression suppose l'accès aux contenus culturels indispensables à la discussion.

Dans l'échelle de la participation, libérer la parole n'est qu'un premier degré mais il est essentiel. Il est donc important de veiller à ce que la parole de tous puisse se faire entendre. Souvent les couches ou les catégories socialement, culturellement et économiquement démunies ne répondent que marginalement aux propositions de participation, à cause des obstacles liés à la liberté d'expression. Cela implique une obligation à apprendre à prendre parole, à développer des opinions personnelles et critiquer celles des autres, voire celles de leurs maîtres ⁽²⁰³⁾. La liberté d'expression trouve son fondement dans l'éducation. La libre expression peut prendre différentes formes orales, écrites, graphiques, picturales, gestuelles, théâtrales ... et peut utiliser les technologies modernes. L'existence d'un journal à l'école peut être un cadre permettant cette prise de parole.

²⁰¹ Meyer-Bisch Patrice (2005) « *Comment les libertés culturelles se nouent : le défi d'une culture religieuse des libertés* ». In Marie Jean-Bertrand et Meyer-Bisch Patrice (éd.). *Un naufrage de libertés. Les seuils de la liberté de conscience dans le domaine religieux*. Bruxelles : Bruylant – Schulthess, pp. 53-55.

²⁰² Gandolfi Stefania (2012) « *Enfance et travail culturel* ». In Meyer-Bisch Patrice (éd.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*, p. 115.

²⁰³ Le Gal Jean, (2008). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. (Préface de Jean-Pierre Rosenczweig). Bruxelles : Ed. de Boeck Université, p. 33.

- a) *la liberté d'association* comme capacité de créer le lien social (liens intersubjectifs) et d'entrer à faire partie d'une communauté. Elle suppose une grande liberté de choix du groupe d'interlocuteurs, en plus de ceux qui sont incontournables. La participation comme droit de l'enfant et de l'adolescent exige donc de ces derniers la capacité de tisser les liens et de dialoguer avec les autres ;
- b) *la liberté de l'information* comme capacité, non seulement de choisir parmi un ensemble de médias ceux utiles pour se former une opinion, mais aussi de participer aux systèmes permanents d'information qui structurent – ou devraient structurer – tous les aspects de la vie sociale. Cela exige de développer la curiosité de l'enfant et de l'adolescent condition d'une formation permanente et de l'exercice du droit de participer ;
- c) *la liberté de formation* comme capacité de recevoir et de choisir les formations nécessaires à l'exercice de toutes les libertés et à la réalisation de ses responsabilités. Il faut avant tout mettre en exergue que cette liberté ne fait pas exclusivement référence à l'éducation formelle, mais à un processus permanent et continu qui s'exerce tout au long de la vie d'une personne dans les secteurs les plus divers : professionnels, sociaux, communautaires ... ⁽²⁰⁴⁾. Il s'agit de développer la capacité de l'enfant d'être auteur, acteur et responsable à travers l'apprentissage des métiers, des langages, des figures, des symboles et l'exercice de la citoyenneté. Autrement dit, la participation de l'enfant ou de l'adolescent, c'est le fruit de l'exercice des capacités et des libertés apprises à travers l'éducation. Formation et information sont jumelles car l'une est capacité pour l'autre, et réciproquement : pas de capacité à s'informer, si on n'est pas déjà formé ; pas de capacité à se former si on n'est pas informé. Elles expriment ensemble la nature du culturel : une tension progressive entre liberté et savoirs ;
- d) *la liberté de participer à la vie culturelle de la communauté* à travers le développement de la capacité d'admiration et l'accès aux traditions et cultures, témoins de la dignité humaine « déposée » par des générations précédentes.

²⁰⁴ L'art. 6 de la Déclaration de Fribourg. Voir aussi Meyer- Bisch Patrice et Bidault Mylène (2010) *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la déclaration de Fribourg*, p. 76.

En 1990, le Sommet mondial pour les enfants précisait dans la Déclaration que « *les enfants doivent être préparés à assumer leurs responsabilités dans une société libre. Ils devraient, dès leur plus jeune âge, être encouragés à participer à la vie culturelle de leur société. ...* »⁽²⁰⁵⁾.

Il faut reconnaître que les cadres juridiques ne peuvent à eux seuls amener les changements nécessaires dans les attitudes et les pratiques des familles, des écoles et des communautés. Raison pour laquelle, le Comité encourage une série d'autres stratégies pour la mise en œuvre de ce droit, notamment des programmes d'éducation en inscrivant la Convention dans les programmes scolaires et d'information, ainsi qu'une formation systématique de tous ceux qui s'occupent d'enfants. En effet, « *l'accès aux connaissances et expressions culturelles, c'est-à-dire aux savoirs et aux œuvres, ne doit pas être considéré comme un bien secondaire venant après les biens de première nécessité, mais au contraire comme une façon de trouver du sens et des ressources pour vivre les situations difficiles (...)* »⁽²⁰⁶⁾.

La participation comme droit de l'enfant ne signifierait rien pour un enfant ou un adolescent qui ne maîtrise pas sa/ses langue(s), son écriture ; qui n'a pas accès à des savoirs à la fois propres à chacun et susceptibles d'être partagés ; qui n'a pas les capacités d'interagir avec les autres acteurs de la société ; qui n'a pas la maîtrise de l'histoire et du patrimoine, de la culture et des traditions, des choses et des institutions de son milieu ; et incapable de se situer par rapport à sa société et par rapport aux autres. Bref qui n'a pas été formé.

Cela signifie que toute liberté pour être réelle et effective, elle doit être culturelle, c'est-à-dire, nourrie et cultivée par des savoirs appropriés et adéquats. Les savoirs – avec toute l'identité qu'ils impliquent – sont la première ressource du développement des libertés en dignité⁽²⁰⁷⁾. Et chaque sujet a aussi la responsabilité correspondante d'y contribuer, dans la mesure de ses capacités. Cela fait que le droit à la participation soit un espace d'expression et de confrontation des libertés individuelles. Et le développement et l'exercice de ces libertés se font par la participation aux savoirs utiles et nécessaires, lesquels exigent un travail continu, individuel et collectif, pour améliorer les synergies entre toutes les capacités.

La question qui se pose donc est celle de savoir si les libertés telles que présentées et définies ci- haut sont à la portée des enfants et des adolescents. A mon avis, les libertés

²⁰⁵ UNICEF(1990) *Déclaration mondiale et plan d'action du sommet mondial pour les enfants* (29-30 septembre 1990), §§ 15 et 22.

²⁰⁶ Meyer-Bisch Patrice et Bidault Mylène (2010), *Déclarer les droits culturels*, pp. 68-69.

²⁰⁷ Meyer- Bisch Patrice (2008) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités* », p. 322.

constitutives du droit à la participation sont réelles et effectives pour les enfants et les adolescents à travers l'éducation qui est elle-même un droit de l'enfant et de l'adolescent pour leur plein développement ⁽²⁰⁸⁾. Comment cette éducation va-t-elle respecter et favoriser les libertés d'opinion, d'expression, de pensée, de conscience, d'information, cela devient la tâche qui incombe à tous ceux qui s'occupent de la mise en œuvre effective du droit de l'enfant à l'éducation. En effet, reconnaître les libertés participatives aux enfants signifie en fin de compte favoriser leur participation à la vie sociale, les rendre capables de gérer leur vie, leur donner les moyens pour habiter le monde. Apprendre les libertés se conjugue avec la liberté d'apprendre à s'exprimer, à être responsable, à devenir citoyen et à participer au développement de toute la société. Tout se joue par et dans l'éducation.

2.2. Le développement réciproque des libertés

La logique culturelle considère également les différentes libertés comme des nœuds : chaque liberté est interdépendante des autres dans son développement. La participation devient ainsi un « espace » d'expression et de confrontation des libertés individuelles internes (du for interne) et externes (du for externe) qui la composent ⁽²⁰⁹⁾.

Jadis, une certaine logique naturaliste, dite classique, soutenait que les libertés du for interne et les libertés du for externe ont un rapport de continuité linéaire aussi bien du point de vue chronologique et même leur développement était linéaire. ⁽²¹⁰⁾ Autrement dit, la personne se forme librement la propre conviction et opinion intérieurement, puis dans un second moment, elle l'exprime publiquement. Selon cette optique, les libertés du for externe sont des conséquences de celles du for interne. En outre, les libertés du for interne seraient absolues tandis que celles du for externe sont susceptibles de subir des limitations pour des raisons d'ordre public, de sécurité publique ou pour garantir les libertés des autres. Et par conséquent, les libertés du for interne auraient un contenu plus large que celles du for externe qui seraient une expression approximative des libertés du for interne.

²⁰⁸ Nissim Gabriel (2012), « *La liberté religieuse des enfants* ». In Meyer-Bisch Patrice (éd). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Genève- Zurich- Bâle : Schulthess, 2012, p. 239.

²⁰⁹ Meyer –Bisch qualifie de libertés du for interne, la liberté d'opinion, de pensée et de conscience et les appelle *les trois sœurs contemplatives* selon la métaphore de la vie monastique ou de la communauté de l'esprit. Et les libertés du for externe ou *les trois sœurs portières* sont : la liberté d'expression, d'association, d'information et de formation. (Voir Meyer-Bisch Patrice (2005) « *Comment les libertés culturelles se nouent ? Le défi d'une culture religieuse des libertés* ». In Marie Jean- Bertrand et Meyer-Bisch Patrice (éd.). *Un nœud de libertés. Les seuils de la liberté de conscience dans le domaine religieux*. Bruxelles : Bruylant- Schulthess, pp. 51-66.

²¹⁰ Meyer-Bisch Patrice(2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme* ». Op.cit., p. 356.

Dans ce sens, les libertés externes n'apportent rien de neuf au contenu que la personne s'est formé au for interne. De ce fait, le contenu des libertés du for interne ne coïncidait pas tellement avec celui des libertés du for externe.

La logique culturelle développée par le groupe de Fribourg dont Meyer- Bisch constitue la figure de proue, prône une articulation différente qui caractérise la dynamique des libertés. En effet, entre ces deux types de libertés, il n'y a pas de rapport de continuité linéaire mais plutôt dialectique, complexe et articulé. Pour Meyer-Bisch, les libertés forment un corps ; elles se nouent dans le corps personnel et social ⁽²¹¹⁾.

Il est évident que ce rapport crée un espace dans lequel les références culturelles sont librement exprimées et se confrontent, se remettent en question les unes contre les autres de telle manière qu'elles réalisent un progrès continu et incessant. Il s'agit, donc, de dépasser la logique qui veut qu'on distingue nettement les libertés du for interne de celles du for externe afin de mettre en exergue l'existence d'une interconnexion entre les libertés.

Faisant référence aux droits culturels et à la dimension culturelle de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés, Meyer – Bisch a élaboré une articulation dialectique entre les libertés du for interne et celle du for externe en mesure d'illuminer le développement des libertés et des droits faisant partie du droit de l'enfant à la participation.

En effet, d'après lui, il y a des liens étroits entre le « for interne » et le « for externe » de telle sorte que si on isole les libertés internes dites « *trois sœurs contemplatives* », la liberté d'opinion se réduirait à la mollesse d'opinions incomparables et donc indécidables ; la liberté de pensée au relativisme des argumentations également incomparables et la liberté de conscience à l'obscurité de la conscience. Elles deviennent trois espaces de non-rationalité ⁽²¹²⁾. Leur exercice suppose des capacités qui ne sont rien, si elles ne sont pas nourries de l'extérieur.

De la même manière, si on isole les quatre sœurs portières, la liberté d'expression se réduirait à la licéité de dire n'importe quoi ; la liberté d'association à la licéité de croire qu'on est porteur d'une légitimité souveraine pour autant qu'on est associé, quel que soit le

²¹¹ Meyer-Bisch Patrice (2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme* ». Op.cit., p. 358. Voir aussi Meyer-Bisch Patrice–Bidault Mylène (2010), *Déclarer les droits culturels : Commentaire de la Déclaration de Fribourg*, p. 51 ; Meyer-Bisch Patrice (2008) « *Les droits culturels, axes d'interprétation des interactions entre liberté religieuse et neutralité de l'Etat* ». In Tagliarini Francesco (a cura di). *Diritti dell'uomo e libertà religiosa*. Napoli: Jovene editore (quaderni), p. 45.

²¹² Meyer-Bisch Patrice (2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme* ». Op.cit., p.359.

but ; la liberté d'information à l'illusion techniciste de croire qu'une offre plurielle de médias interactifs suffit à faire une société de l'information ; et la liberté de formation peut être revendiquée au mépris de l'égalité (éducation discriminante).

Donc, c'est la confrontation dialectique entre le « for interne » et le « for externe », à maintenir par tous les moyens, qui détermine le développement des libertés cultivées, nourries et disciplinées : « *le 'fil rouge' entre les deux fora, les deux espaces interne et externe de formation d'une conscience alimentée par le débat d'opinions et la confrontation des pensées argumentées, ne peut être rompu : telle est l'essence d'un droit culturel, des libertés et responsabilités qui l'accompagnent. Les libertés internes ne sauraient être 'captives' ; elles sont nourries par le débat externe ; réciproquement : la valeur d'un espace public de communication est proportionnelle au degré des libertés (de toutes les libertés) de celles et ceux qui y participent. La valeur d'une liberté est toujours dans ce va et vient qui nourrit son engagement* »⁽²¹³⁾.

La confrontation avec l'opinion de l'autre et l'évolution de la conviction selon laquelle cette dernière vit grâce à cette confrontation crée une dynamique sans cesse qui apparaît très fondamentale pour le développement de l'opinion elle-même. L'opinion à peine mise dans l'espace public (du for externe) s'enrichit de nouveaux éléments de manière à se dépasser. La manifestation dans l'espace public de son opinion et de sa pensée permet sa maturation et son développement et cela constitue un moment de formation de l'opinion et de la pensée. Le for interne et le for externe ne sont pas deux moments distincts et autonomes mais ils sont étroitement reliés car ils s'auto-enrichissent réciproquement.

Une conviction interne qui ne peut pas s'exprimer, non seulement sera mutilée dans son exercice, mais aussi dans sa substance même parce qu'elle ne pourra pas se nourrir de l'autre, des traditions, des pratiques, des opportunités d'engagement et de vérification : « le for intérieur est encore le *forum*, c'est-à-dire une discussion interne qui est nourrie par le *forum externum* »⁽²¹⁴⁾. La capacité de liberté interne ne va pas sans l'externe. Il s'agit d'un va et vient entre la création de la pensée et son expression. Et c'est par l'expression (l'impression reçue de l'expression d'autrui et sa propre expression) que la pensée s'expérimente, se confirme, s'infirme et toujours se corrige, pour parvenir parfois à une conviction, c'est-à-

²¹³ Meyer-Bisch Patrice (2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme ?* » In Vincent Gilbert. Op.cit., p. 360. Voir aussi Meyer-Bisch Patrice (2005) « *Comment les libertés culturelles se nouent ? Le défi d'une culture religieuse des libertés* ». In Marie Jean-Bertrand et Meyer-Bisch Patrice (éd.). *Un nœud de libertés. Les seuils de la liberté de conscience dans le domaine religieux*. Zurich : Schulthess, p. 52.

²¹⁴ Meyer-Bisch Patrice (2002) « *Le droit à la liberté de conscience dans le champ de la religion selon la logique des droits culturels* ». In **Revue de droit canonique**, Tome, 52/1, p. 10.

dire à un jugement, un acte de pensée qui est propre à un sujet autonome, et dont il entend pouvoir répondre. La capacité de liberté interne exige l'externe ⁽²¹⁵⁾.

Pour éviter que les libertés demeurent simplement virtuelles, elles ont besoin d'être informées et nourries également de l'externe, par le biais de la relation, du social, de l'environnement en général et de se développer et de se structurer avant même de s'extérioriser. La confrontation détermine inéluctablement une évolution de l'opinion même puisque elle permet à cette dernière de connaître ses points faibles et de profiter de la critique constructive des autres pour se corriger, s'améliorer en s'amendant et se développer. Il n'est pas exclu que la confrontation avec l'autre ne fasse que confirmer son opinion dans son contenu original. En ce cas, il y aura toujours une évolution de l'opinion parce qu'elle devient une opinion solide parce que mise à l'épreuve. Donc, il y a un mouvement continu entre les deux fora : le for interne n'est plus l'espace fermé dans l'intimité de la personne, imperméable à l'extérieur, mais un espace ouvert au for externe et qui se nourrit et qui s'alimente du débat ⁽²¹⁶⁾.

La formation de l'opinion personnelle s'enracine dans cette dynamique complexe qui dépasse le rapport de continuité linéaire du for interne au for externe. Le for interne n'est que le moment initial de cette dynamique. Et le contenu des libertés externes coïncide avec la conviction qu'on se forme dans l'intimité de la personne seulement dans ce moment initial, parce qu'à peine la conviction entre dans l'espace public, elle s'enrichit de nouveaux éléments qui font qu'elle évolue et se développe.

A la lumière de ces réflexions, il résulte évident que la liberté de manifester sa conviction n'est pas seulement une modalité d'exercice de sa propre liberté d'opinion ou de pensée, mais fonde la substance même de cette liberté comme ce qui lui permet de s'ouvrir au débat et à la confrontation avec la pensée de l'autre. Limiter la liberté de manifester l'opinion personnelle implique par conséquent compromettre sa possibilité d'évoluer et de se développer pleinement et attenter à sa vitalité ⁽²¹⁷⁾. Par exemple, les enfants et les personnes en situation de vulnérabilité doivent être encouragés à participer à cet espace public de confrontation des libertés pour leur développement.

²¹⁵ Meyer-Bisch Patrice (2002) « *Le droit à la liberté de conscience dans le champ de la religion selon la logique des droits culturels* ». In **Revue de droit canonique**, Tome, 52/1, p. 9.

²¹⁶ Meyer- Bisch Patrice (2005) « *Comment les libertés culturelles se nouent ?...* », p. 52.

²¹⁷ Meyer- Bisch Patrice (2002) « *Le droit à la liberté de conscience dans le champs de la religion selon la logique des droits culturels* » in **Revue de droit canonique**, T.52, pp. 9 s.

Il faut aussi souligner que dans la conception de Meyer-Bisch, les libertés du for externe ne sont pas décrites comme des libertés tout court mais comme libertés qui permettent le passage entre l'intériorité et l'extériorité. Chacune de ces libertés met en exergue le rôle fondamental qu'elle joue dans la réalisation d'un espace plurielle et dynamique.

Il met également en évidence la progression entre les libertés du for interne en démontrant que la liberté d'opinion a une durée aléatoire et un degré majeur de mobilité. Elle rend possible une forme de vagabondage à travers les idées, les sensations et les émotions. Et que la liberté de pensée est segmentaire : elle présente une certaine stabilité parce qu'elle permet d'opérer une sélection entre les opinions en choisissant celles qui répondent aux critères de l'argumentation rationnelle ⁽²¹⁸⁾. La liberté de conscience se caractérise, par contre, par un niveau élevé de stabilité parce qu'elle conduit à un choix de vie, entendue comme ce qui engage fortement quelqu'un et conditionne amplement ses comportements quotidiens.

Somme toute, les libertés du for interne représentent les capacités qui permettent la formation des convictions de la personne au niveau de son intériorité : une intériorité que toutefois vit des influences qui dérivent du débat qui caractérise l'espace public. Cette articulation des libertés et leur développement réciproque aident à comprendre comment les libertés constitutives du droit à la participation s'influencent et peuvent être promues, développées et prises en compte dans leur interdépendance. Ces libertés étroitement interconnectées les unes avec les autres dans un « nœud de libertés » selon l'expression de Meyer-Bisch, contribuent à garantir la pleine circulation des opinions et des convictions au sein de l'espace public ⁽²¹⁹⁾ et la réalisation du droit à la participation et à être acteurs de la vie et dans la société.

²¹⁸ Meyer-Bisch Patrice (2005) « *Comment les libertés se nouent : le défi d'une culture religieuse des libertés* ». Op. cit., pp. 53s.

²¹⁹ Ibidem, op.cit., p.51s.

3. Les droits culturels ⁽²²⁰⁾, ressources pour la participation des enfants

Pourquoi ce rapprochement entre le droit à la participation et les droits culturels ? En effet, le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation n'est pas un droit culturel mais un droit de l'homme qui relève comme tous les autres droits, de la logique des droits culturels. En plus, il est difficile d'exercer les libertés individuelles si les accès aux différents savoirs ne sont pas effectifs. Enfin, si l'on considère ce droit de l'enfant et de l'adolescent comme une base rationnelle imparfaite, sans contenu précis, un seuil comme dirait Patrice Meyer-Bisch, c'est une nécessité que l'on continue à développer sa cohérence dans sa définition et dans son interprétation.

En effet, une vieille conception limitait et restreignait les droits culturels seulement à quelques droits de l'homme et à certaines catégories de personnes : les migrants, les appartenants aux minorités ethniques et religieuses et aux membres des populations indigènes. Etaient considérés comme droits culturels seuls le droit à l'éducation (DUDH, art. 20), le droit à prendre part à la vie culturelle, à jouir des arts, à participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent (DUDH, art.27) et à la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique ⁽²²¹⁾.

Récemment il y a eu une évolution du concept même de droits culturels qui va au-delà de celui élaboré par *l'International Bill of human Rights* ⁽²²²⁾. Ce nouveau concept de droits culturels se fonde d'abord sur la précision d'ordre anthropologique apportée au terme

²²⁰ Ce n'est pas une tâche facile de déceler une définition des droits culturels que ce soit dans la Déclaration Universelle des droits de l'homme comme dans les deux pactes successifs. D'après ces documents précités, les droits culturels se limitent seulement aux droits à l'éducation (DUDH, art. 26), à la participation à la vie culturelle (DUDH, art. 27), le droit de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent (DUDH, art. 27) et le droit à la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique dont on est auteur (DUDH, art. 27 §2). Le PESC contient ces mêmes droits dans ses articles 13, 14 et 15. Les deux premiers se réfèrent au droit à l'instruction, à la liberté des parents d'éduquer les enfants conformément à leurs convictions religieuses et morales et à la liberté de créer des institutions éducatives. Cette liberté éducative est aussi reprise dans l'art. 18 §4 du Pacte international sur les droits politiques et civils. Et l'art.15 se penche sur le droit de participer à la vie culturelle (lett. a), de bénéficier du progrès scientifique et de ses applications et de la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique. Dans le PCP, il est affirmé que les droits des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, d'avoir en commun avec les autres membres de leur groupe, «leur propre vie culturelle» (art.27).

²²¹ Bossuyt Marc (1975) « *La distinction juridique entre les droits civils et politiques et les droits économiques, sociaux et culturels* ». In **Human Rights law journal**, vol.8, p. 809.

²²² A propos de l'élargissement de ce concept on peut rappeler avec intérêt les travaux du groupe de Fribourg dont Meyer-Bisch est figure de proue. Il s'agit d'une vision qui se fonde sur des réflexions très approfondies et qui ont conduit à l'élaboration et à l'adoption au mois de Mai de 2007 de la Déclaration de Fribourg sur les droits culturels.

« culture »⁽²²³⁾ et puis sur le fait que les droits culturels ne renforcent pas excessivement le pouvoir des communautés et des minorités présentes en son sein au détriment du pouvoir central de l'Etat comme on le pensait, mais qu'ils sont les droits de tous et de chacun à l'identité⁽²²⁴⁾. La déclaration de Fribourg, expression de ce nouveau concept de droits culturels, ne propose pas une définition générale de ces droits. Néanmoins considérant qu'ils ont comme objet commun l'identité culturelle, la Déclaration propose qu'ils soient définis comme droits qui « désignent droits et libertés pour une personne, seule ou en commun, de choisir et d'exprimer son identité et d'accéder aux références culturelles comme à autant de ressources qui sont nécessaires à son processus d'identification, de communication et de création »⁽²²⁵⁾.

Et si les droits culturels sont universels, ils sont aussi droits des enfants. Ils doivent être reconnus à tous, y compris aux plus démunis ; car, ils mettent directement en jeu la dignité humaine dont l'identité est un aspect important.

Actuellement les penseurs comme Donders soutiennent que les droits culturels peuvent être compris au sens strict et large. Dans le premier cas, ils comprennent exclusivement les droits qui « font explicitement référence à la culture » notamment l'art. 27 du Pacte International relatif aux droits civils et politiques et l'art 15, §1(a) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Au sens large, les droits culturels englobent en plus de ceux précités, tous les droits qui présentent un « lien » avec la culture. Donders et tant d'autres soulignent que bien que tous les droits de l'homme aient un lien avec la culture, les droits culturels peuvent être reconduits à la liberté de religion,

²²³ La définition de « culture » résulte très ample. Elle ne se limite pas seulement à considérer les arts et les œuvres littéraires mais englobe aussi les valeurs, les croyances, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement (*Déclaration de Fribourg*, art. 2, a). Voir aussi Meyer-Bisch Patrice (2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme ?* » In Vincent Gilbert. *La partition des cultures. Droits culturels et droit de l'homme*. Strasbourg : PUS ; Meyer-Bisch Patrice (1998) *Les droits culturels, projet de déclaration*. Art.1(a). La culture est le chemin laborieux qui mène l'homme de l'inculte et de l'informe, au cultivé, au différent, celui qui apprend à apprivoiser les diverses étrangetés de l'existence. Ce chemin passe nécessairement par une œuvre : il n'y a pas d'homme sans œuvre. Celle-ci est médiation nécessaire entre les hommes, entre l'homme et lui-même et le monde. Sans cette œuvre, l'homme ne manque pas seulement d'épanouissement, il n'est pas. (Voir Meyer-Bisch Patrice (1992). *Les droits culturels, une catégorie sous développée des droits de l'homme*. Fribourg : Editions universitaires, p. 13. Cette définition de Meyer-Bisch, écrit Jean Daniel Norman, pose un constat de première importance : la culture n'est pas d'abord dans des « biens » culturels ; elle réside principalement dans la capacité d'un sujet de se « donner des projets de sens » (Lire Antoine de la Garanderie (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Paris : Nathan, p.118ss.

²²⁴ Donders Yvonne (2007) « *Study on the legal framewort of the Rights* » In Donders & Volodin Vladimir (éd.). *Human right in Education, Science and culture : legal developments and challenges*. Aldershot-Hampshire : Unesco-Ashgate Publications, p. 235.

²²⁵ Meyer-Bisch Patrice et Bidault Mylène (2010). *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*. D'après ces auteurs, les droits culturels protègent les capacités du sujet de se lier à d'autres grâce aux savoirs contenus dans des œuvres (choses et institutions) au sein des milieux dans lesquels il évolue.

d'expression, d'association, à l'information, au droit à l'éducation, au droit à l'autodétermination, etc. ⁽²²⁶⁾. Comme on peut l'apercevoir, beaucoup de ces libertés sont aussi celles intimement liées au droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation.

Les droits culturels sont les droits dont l'objet commun est d'assurer les capacités permettant de choisir et d'exprimer son identité. Dit en raccourci : les droits de l'identité. Ce sont les droits fondamentaux sans le respect desquels aucun autre droit de l'homme ne peut être valablement mis en œuvre. Ils permettent une protection accrue des droits et libertés individuels et constituent une condition nécessaire à la préservation du capital que forme la diversité culturelle (à travers le renforcement des capacités). Ces droits incluent les libertés d'exercer une activité culturelle de son choix (y compris les libertés de la langue, de la recherche et de la création), le droit d'accès aux patrimoines, de participer ou de ne pas participer à des communautés culturelles, les droits à l'éducation, à l'information et le droit de participer aux politiques culturelles.

Au niveau personnel, les droits culturels sont porteurs, au plus près, de la dignité humaine en tant que liberté, autonomie et créativité. Et au niveau communautaire, ils sont la base de toute culture démocratique. Les droits culturels ont comme objet commun l'identité culturelle et leur respect garantit à chaque personne seule ou en groupe la *capacité à être auteur et acteur* ⁽²²⁷⁾. Il s'agit donc de droits fondamentaux sans le respect desquels aucun autre droit de l'homme ne peut être valablement mis en œuvre.

Les droits culturels sont à cet égard des *leviers* particulièrement importants, car ils permettent de prendre appui sur les savoirs et garantissent l'accès aux ressources culturelles. Ils ne protègent pas seulement un aspect du développement parmi les autres, ils améliorent la prise en compte de l'interdépendance de l'ensemble des droits de l'homme par la communication des savoirs qui sont indispensables à leurs effectivité ⁽²²⁸⁾. Ce sont les droits qui autorisent chaque personne, seule ou en commun, à développer la création de ses capacités ; ils permettent à chacun de se nourrir de la culture comme de la première richesse sociale ; ils constituent la matière de la communication, avec autrui, avec soi-

²²⁶ Donders Yvonne (2007) « *Study on the legal framework of the Right to take Part in cultural Life* ». Op. cit. p. 235 ; Voir aussi Donders Yvonne (2002) « *Towards a right to cultural identity ?* ». Op. cit, p. 3.

²²⁷ Meyer- Bisch Patrice (1998) « *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels* ». Intervention au Conseil économique et social, Nations Unies, 29.09.1998. E/C.12/1998/17. Genève, 30.11.1998, p .2.

²²⁸ Meyer-Bisch (2010). *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*. Bruxelles-Genève-Zurich : Bruylant- Schulthess, p.15.

même, par les œuvres ⁽²²⁹⁾. Les droits culturels donnent leur corps aux libertés, notamment le droit à l'éducation et à l'information qui assurent le principe de la circulation des savoirs dans toute la société et sont inséparables du droit aux patrimoines ⁽²³⁰⁾.

3.1. Droits culturels et formation de l'identité des personnes

L'élément caractéristique émanant de la prise en considération des droits culturels dans le débat sur la participation des enfants et des adolescents, c'est son lien avec la construction de l'identité de la personne. En effet, selon cette optique, la culture est l'horizon de sens auprès duquel chaque individu va puiser les références ⁽²³¹⁾ pour donner sens et valeur à ses actions et à toute son existence.

A cet effet, Meyer-Bisch affirme qu'aucune identification peut se réaliser sans « inculturation » ⁽²³²⁾ et les biens culturels ne se limitent pas seulement au substrat matériel et tangible mais ils sont également « porteurs d'identité, de valeurs et de sens » ; ils renvoient à un ensemble de significations et au patrimoine de références et de valeurs. Il s'agit de considérer le culturel comme ce qui lie en donnant du sens, comme ce qui permet la circulation du sens. Une activité est dite culturelle du moment qu'elle ne se réduit pas à un produit mais contribue à la communication en tant que porteuse d'identité, de valeur et de sens.

Chaque fois qu'un sujet entre en contact avec un objet culturel et reconnaît les valeurs et les significations qu'il véhicule et transmet, inévitablement, quasi inconsciemment, il prend position par rapport à ces valeurs. Si elles sont positives pour lui, il décide de s'identifier avec elle, les fait siennes et deviennent des points de référence pour édifier son identité culturelle. Meyer-Bisch utilise aussi le terme d'« appropriation » pour indiquer le processus à travers lequel la personne fait siennes les valeurs exprimées par un objet culturel et

²²⁹ Meyer-Bisch Patrice (2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme?* ». In Vincent Gilbert. Op. cit., p. 369.

²³⁰ Meyer-Bisch Patrice (2011) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités* ». In Bosset Lamarche (éd.). Op. cit., p. 324.

²³¹ Une référence culturelle est un savoir approprié, incorporé qui donne accès à des savoirs développés, portés par des personnes et des œuvres. Parmi les références culturelles, on peut citer par exemple la langue, les connaissances littéraires, historiques, etc. Pour exercer le droit à la participation, l'enfant doit avoir accès à des personnes (adultes, parents, éducateurs, enseignants, ...) et des œuvres (dispositifs participatifs, milieux comme l'école, ...) où l'on apprend à s'exprimer et à parler, à avoir une opinion, à dialoguer, à communiquer, à tisser les liens, ...

²³² Meyer-Bisch Patrice (2011) Idem, p. 324.

présente trois moments caractéristiques de ce processus : l'*identification* ou la *connaissance de l'objet culturel*, la *communication* et la *création* ⁽²³³⁾.

Les références à partir desquelles chacun de nous construit sa propre identité sont multiples et il peut arriver souvent qu'elles répondent à des logiques dialectiquement contradictoires. Pour Amartya Sen, la personne ne se compose pas d'une seule identité, mais d'une multiplicité d'identités qui s'enchevêtrent les unes avec les autres ⁽²³⁴⁾. Pour résoudre et dépasser cette opposition qui se crée entre les multiples références identitaires, la personne devrait les interpréter, les moduler et les concilier les unes avec les autres. Les contraposés qui peuvent se créer entre les références identitaires deviennent donc des « espaces de liberté ».

Par conséquent, il résulte particulièrement évident que la construction de l'identité de la personne ne advient pas sur la base de références imposées passivement mais elle est caractérisée par un processus dans lequel la personne exerce pleinement son autonomie et sa liberté. En outre, les identités culturelles ne sont pas homogènes parce qu'elles ne se forment pas au sein des domaines bien définis, mais à l'intérieur d'espaces d'interaction. Les individus participent aux communautés culturelles variées et créent ainsi des communautés hétérogènes.

L'identité qui est la base de tous les droits culturels, selon le groupe de Fribourg, ne se réalise pas pendant une phase unique et bien déterminée de l'existence de la personne. Il s'agit, au contraire, d'un travail progressif et continu de construction, d'élaboration et de réélaboration qui s'étend sur tout l'arc de vie; c'est un processus *in fieri* qui accompagne la personne tout au long de sa vie et jamais conclu définitivement : « *L'identité est culturelle, car elle est le résultat d'un travail permanent de recherche de sens et de communication* » ⁽²³⁵⁾. Bien qu'une construction et élaboration, elle n'est pas versatile et ses composantes ne sont pas cristallisées définitivement et immuables, elles sont modifiables et toujours et déjà en évolution.

²³³ **Identification**, c'est le moment du contact entre le sujet et l'objet reconnu comme porteur de valeur ; **Communication**, c'est la phase de l'incorporation des valeurs exprimées par les œuvres culturelles et de partage avec les autres et **Création** comme moment de développement et de croissance lorsque le sujet se fait lui-même producteur d'œuvres culturelles.

²³⁴ Voir Sen Amartya (2007) *Identité et violence*. Paris : Ed. Odile Jacob, p. 64 ; Donders Yvonne (2002) « *Towards a Rights to cultural identity* ». Op. cit., p. 32.

²³⁵ Meyer-Bisch Patrice & Bidault Mylène (2010). *Déclarer les droits culturels : Commentaire de la Déclaration de Fribourg*, pp. 34-42.

Il est, certes, possible de distinguer les références qui forment à un certain moment une culture, mais elles sont caractérisées par le fait d'être continuellement ouvertes à des nouveaux et ultérieurs développements et évolutions. C'est un travail permanent en vue de résoudre les oppositions dialectiques qui animent la condition humaine ⁽²³⁶⁾.

L'originalité de ce processus, c'est le renforcement de la capacité de créativité du sujet. En effet, le sujet ne se limite pas à recevoir les références telles qu'elles se présentent, de manière automatique ou acritique sur la base des critères préexistants et standardisés, au contraire il les interprète et les réélabore de façon nouvelle et originale, en les « restituant » avec une peau diverse de celle de la réception. En raison de ce « *quid pluris* » que le sujet apporte à la référence culturelle durant son appropriation, Meyer-Bisch affirme que la personne crée, à son tour, un nouveau savoir et lorsque ce dernier est communiqué aux autres et partagé par eux, il devient une nouvelle référence identitaire. De ce fait, le culturel ne peut pas être conçu en dehors de l'apport rénové de la personne afin d'éviter non seulement de compromettre la liberté individuelle mais aussi d'élaborer un concept de liberté incompatible avec les principes qui fondent les droits de l'homme ⁽²³⁷⁾.

Tout compte fait, dans ce processus de construction de l'identité personnelle, les droits culturels jouent un rôle fondamental comme droits qui permettent aux personnes d'avoir accès aux ressources culturelles utiles pour leur processus d'identification. Sans la jouissance de ces droits, les personnes sont privées de ressources et de références pour leur identification, développement et participation. Le respect des droits culturels garantit la participation de tous au patrimoine commun. Ces droits culturels sont ainsi droits de tous, même des personnes âgées et des enfants. Surtout pour ces derniers, leur condition de mineur ne peut les empêcher de choisir et de voir respecter leur propre identité culturelle, de se référer ou non à une ou plusieurs communautés culturelles et de modifier ce choix dans le respect des normes de la Convention ou encore de la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant. Les discriminations selon l'âge ou le genre expriment un mépris, non seulement pour les victimes, mais aussi pour ce qu'elles devraient apporter à la richesse du tissu social. Toutefois, les droits culturels sont aussi des libertés, c'est-à-dire qu'une

²³⁶ Meyer-Bisch Patrice (2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme ?* ». In Vincent Gilbert (dir.), op.cit., p. 354.

²³⁷ Meyer-Bisch Patrice(2008) « *Le droit de participer à la vie culturelle. Contenu et importance pour la réalisation de tous les droits de l'homme* ». Document de travail présenté à l'occasion de la journée de discussion générale du CESCR sur le droit de participer à la vie culturelle, tenue au Palais des Nations Unies de Genève le 9 mai 2008, E/C.12/40/8 § 4 et 19.

personne ne peut être tenue d'appartenir à une communauté, d'utiliser sa langue maternelle, de suivre un mode de vie traditionnel, ou encore, par exemple, de participer au développement culturel des communautés dont elle est membre. Chacun est libre de choisir ses références et sa communauté culturelles à travers lesquelles il veut se présenter.

3.2. L'appartenance à une communauté culturelle

Une personne qui partage les valeurs exprimées par un objet culturel établit indirectement un lien avec tous ceux qui se reconnaissent dans les mêmes valeurs. Ils constituent ainsi ce qu'il convient d'appeler une « *communauté culturelle* », celle des personnes liées par les valeurs et les significations de la vie partagées. En effet, les personnes vivent leur propre existence en rapport continu avec les autres et construisent leur propre identité en établissant des relations intersubjectives ; ces dernières, dans la perspective des droits culturels, ne sont possibles que par le biais des liens culturels, elles ne sont pas imposées mais choisies librement et en autonomie par le sujet parce que le sujet reste libre de les modifier et de leur attribuer une valeur plus ou moins prégnante en raison de diverses circonstances. Donc, la culture permet à la personne de connaître l'autre, de dialoguer, de créer des liens intersubjectifs. La culture se pose, à en croire Meyer-Bisch, comme la « peau » de la personne, ce qui lie son intériorité et son extériorité. Elle est l'expression de l'intimité du sujet qu'il manifeste aux autres, au même moment, c'est l'espace de réception et d'accueil de l'expression intérieure de l'autre ⁽²³⁸⁾.

Ce faisant, la communauté culturelle peut être définie comme un ensemble de personnes qui partagent les mêmes références culturelles, patrimoine culturel de la communauté. Meyer-Bisch et Bidault renchérissent cette idée en affirmant qu'il y a trois critères qui permettent de définir une communauté culturelle au sein d'un espace respectueux des droits culturels : - un ensemble commun de références ⁽²³⁹⁾, - un patrimoine ⁽²⁴⁰⁾ et - un patrimoine déclaré ⁽²⁴¹⁾. Une communauté n'est définie ni par un caractère dominant qui serait assigné à ses membres, ni par une situation majoritaire ou minoritaire, mais par le

²³⁸ Meyer-Bisch Patrice (2012) « *Introduction aux droits culturels. Les valeurs de l'identité* (cours), p.23.

²³⁹ Ce sont les références culturelles que les personnes reconnaissent avoir en commun.

²⁴⁰ Les références culturelles composent le patrimoine d'une personne comme d'une communauté. Elles relèvent d'une logique patrimoniale, cela signifie qu'elles ont une durée et une consistance qui impliquent un seuil de connaissance et de considération. Le patrimoine de la communauté est donc le fruit d'une tradition que les membres reçoivent en héritage et se transmettent réciproquement.

²⁴¹ Patrimoine qu'une communauté déclare et reconnaît explicitement, ou implicitement par son action comme source nécessaire de son identification et qu'elle entend préserver et développer.

bien commun – un ensemble de références communes – que partagent celles et ceux qui s'en reconnaissent⁽²⁴²⁾.

Cela confirme la thèse selon laquelle les objets culturels ne sont pas patrimoine exclusif d'un sujet, mais ils sont, au contraire, partagés par plusieurs personnes. Donc, l'objet culturel devient un lieu où différentes identités se rencontrent et se confrontent, c'est-à-dire l'espace de communion et de partage. En fait, l'objet d'un droit culturel est un acte d'accès et de partage de ressources culturelles (une langue, un art, un mode de vie, ...) qui sont autant de biens communs, autant de lieux/moyens de communication.

Sur ce point, le CDESC, dans l'Observation générale n° 21 § 74, considère que « les communautés et les associations culturelles jouent un rôle fondamental dans la promotion du droit de chacun de participer à la vie culturelle aux niveaux local et national,.... »⁽²⁴³⁾. L'appartenance à une communauté en partageant les mêmes références et le même patrimoine engageant chacun à contribuer et à participer au progrès et au développement de ce patrimoine par la créativité.

Toute communauté culturelle comprend des caractéristiques à la fois subjectives et objectives. Si on insiste seulement sur les dernières, on retrouve des communautés culturelles fermées (à références exclusives), qui se développent au détriment des libertés individuelles. Et si au contraire on met l'accent essentiellement sur la liberté d'adhérer ou non à une communauté, caractéristique subjective, on méconnaît les données réelles : une communauté n'est pas qu'une association, elle est constituée par un patrimoine culturel, une tradition entretenue et développée.

De ce qui précède, il résulte fondamental de dire que l'appartenance culturelle à une communauté favorise la participation de tout sujet à travers non seulement un engagement décisif envers la communauté d'appartenance mais aussi comme manifestation et espace des liens tissés entre individus. Mieux les communautés culturelles jouent un rôle particulier dans la transmission et le développement des références à partir desquelles les personnes se construisent une identité et développent leur participation.

²⁴² Meyer-Bisch Patrice (2010). *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la Déclaration de Fribourg*. Fribourg : Schulthess, p. 38.

²⁴³ CDESC (2009). *Observation Générale*, n°21 § 74. / E/C.12/GC/21 (2-20 novembre 2009).

Chap. 4 : Les perceptions sociales de l'enfant dans la tradition luba du Congo : ses droits et ses devoirs

Ce chapitre se fonde sur deux convictions. Primo, l'effectivité des droits de l'enfant tels que conçus et stipulés dans les instruments internationaux, régionaux et nationaux est toujours influencée par la perception de l'enfant dans chaque contexte. Pour appréhender la meilleure façon de mettre en œuvre les droits humains universels de l'enfant, il faut d'abord connaître les multiples visages de l'enfance dans chaque société. Notamment, la promotion du droit de l'enfant à la participation sera conditionnée par ce que l'on a comme perception de l'enfance dans la société. Secundo, il n'existe pas une conception homogène de l'enfance mais des interprétations et des perceptions culturelles et sociales extrêmement diverses, même dans une même tradition ou dans un même territoire national, qui conduisent les adultes à voir les enfants à travers un ensemble d'idées « préconçues » qui dictent leur conduite à leur égard et leur jugement quant à leurs aptitudes. Cela n'empêche pas plutôt qu'il y ait certaines caractéristiques transversales reconnues par la plupart des membres d'un même pays.

Mais comme il est difficile d'avoir une perception commune de l'enfance pour tout le pays (RDC) avec ses 500 ethnies et ses 2 345.000 km², l'analyse que je ferai dans les réflexions qui suivent concernera le peuple luba du Kasai⁽²⁴⁴⁾ pour voir si son patrimoine culturel constitue-t-il une matrice favorable à la mise en œuvre des droits reconnus à l'enfant, notamment le droit à la participation.

Pierre Erny disait que « *l'étude de l'enfant d'Afrique Noire ne peut être entreprise de manière valable qu'à deux conditions : d'une part qu'on l'aborde dans sa totalité et qu'on avance simultanément dans les différentes voies d'approche, biologique et médicale, psychologique, sociologique, pédagogique, ethnologique ; d'autre part qu'on tente de saisir la logique interne de son développement et qu'on renonce à l'étudier en fonction de l'enfant d'un autre continent et en constante référence à celui-ci* »⁽²⁴⁵⁾.

²⁴⁴ Les Luba (Baluba ou Balouba) sont un peuple Bantou d'Afrique Centrale établi principalement en RDC où il constitue l'une des populations les plus nombreuses. Quelques communautés vivent aussi dans les pays voisins d'Afrique Australe en Zambie et en Angola. En RDC, on rencontre deux grands groupes : les Luba du Katanga et les Luba du Kasai. Ces derniers parlent la langue Tshiluba (Ciluba) qui est différente du Kiluba parlé par les Luba du Katanga. De ce fait, cette analyse ne portera pas sur la vision des Luba du Katanga mais sur celle des luba du Kasai, particulièrement ceux habitant la province du Kasai Occidental.

²⁴⁵ Erny Pierre (1991). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan, p. 7.

En fait, je me propose de retracer les caractéristiques du monde de l'enfant chez les luba, en analysant principalement certains proverbes luba ⁽²⁴⁶⁾, perle de la sagesse africaine, véhicule et témoin fondamentaux de la vision et de la perception de l'enfance non seulement pour les luba mais aussi pour tous les africains.

Concrètement, ce chapitre aborde les représentations sociales, images, usages, les droits et devoirs de l'enfant dans la société traditionnelle luba mais aussi sa socialisation et son éducation. Le but poursuivi est d'apporter une meilleure compréhension de la place et de la représentation de l'enfant dans la société traditionnelle luba à travers la perception qu'elle fait de ce dernier mais aussi de sa vision et ses attentes à son égard.

Donc, ce rapide exposé analysera des proverbes sur la conception, la naissance, les soins, l'éducation et le rôle social de l'enfant. Mais avant cela, il sied de préciser les modalités opérationnelles des proverbes dans la société africaine.

1. La structure interne des proverbes et leur fonction

Il existe aujourd'hui plusieurs courants qui s'investissent dans la pratique définitoire du proverbe. Archer Taylor, spécialiste mondial de la parémiologie décrit le proverbe comme ce genre singulier que seule l'intuition permet de définir comme tel « *an incommunicable quality tells us this sentence is proverbial and that one is not* » ⁽²⁴⁷⁾.

En outre, selon le dictionnaire online « *Trésor de la langue Française Informatisé* » (TLFi), un proverbe est « une courte sentence et imagée, d'usage commun, qui exprime une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse et auquel se réfère le locuteur ». Par extension, le proverbe peut être défini comme « une phrase qui contient une sentence et qui exprime une vérité générale » ⁽²⁴⁸⁾. Par exemple, on a érigé en proverbe ce vers de voltaire : « *Qui sert bien son pays n'a pas besoin d'aïeux* » ⁽²⁴⁹⁾.

²⁴⁶ Les proverbes luba que j'analyserai dans ce chapitre ont été récoltés auprès des membres du **Centre de la conscience noire** (Bafike Dimanyayi) de Tshikapa Kele (Kasaï Occidental) du 08 au 11/01/2014 notamment : Prof. Ntumba Muenza Muanza, prof. Lambert Museka Ntumba, Kabankoki Muamba, Kabongo Tshibangu, Kalumbu Tshiongo, Kayenga Nkolombo, Mamu Cilanda, Meta Tshibwabwa, Mulamba Nkole, Ndaye wa kalonga, Ngalula Kangondie, Ngandu Mulumba, Tshibwabwa Katupa kamwele, Shabani Ambayi, Tshibwabwa Ngalumulume et Twenzemunyi Mufuta.

²⁴⁷ Taylor Archer (1931). *The proverb*. Cambridge: Mass, p. 3.

²⁴⁸ Voir *Trésor de la Langue Française informatisée* (online).

²⁴⁹ Voir Samaran Charles (1961). *L'histoire et ses méthodes*. Coll. « Encyclopédie de la Pléiade ». Paris : Gallimard, p. 725.

Le terme proverbe, *paroimia*, apparaît déjà au IV^e siècle av. J.C. lorsque Aristote, donnant une définition des *gnomé*, se réfère aux « sentences consacrées par l'usage et d'une application générale »⁽²⁵⁰⁾.

Actuellement, les proverbes sont considérés comme un objet linguistique, un *fait de langue* comme le dit Conenna⁽²⁵¹⁾. Ils sont comme des reflets des principes culturels, fonctionnels et philosophiques d'un peuple. Ils sont assez profonds pour permettre à quelqu'un de capter l'essence même de la philosophie d'un peuple sur certains points particuliers. Même s'ils ne peuvent pas dévoiler l'ensemble de la vision du monde d'un peuple, ils sont appropriés pour une vision plus fugitive de sa vie, de ses pensées, de ses sentiments, de ses idées et de ses idéaux.

Milner qui a aussi analysé les proverbes fournit quelques propriétés pour reconnaître un proverbe :

- il est laconique, lapidaire et facile à retenir ;
- il traite des intérêts primordiaux de l'homme et de la femme ;
- il formule un message abstrait et universel ;
- il donne un aperçu immédiat d'une situation en soulignant son côté comique ;
- il se rattache souvent à une expression qui de prime abord a l'air de lui donner le démenti ;
- il a l'air de rehausser le discours d'un ton ordinaire à un ton fortement marqué. Le but en est soit de louer, d'exhorter, d'enseigner ou de convaincre, soit d'avertir, de condamner, d'empêcher ou de désabuser⁽²⁵²⁾.

Depuis quelques années, la « parémiologie » s'efforce de devenir une science et d'analyser, par exemple, la structure interne des proverbes ou la fonction qu'ils ont exercée ou exercent encore dans telle ou telle société.

Ainsi, en partant d'une perspective morphologique proche de celle de Propp, Permiakov⁽²⁵³⁾, conclut que tous les proverbes ne sont que les variantes d'énoncés correspondant à une

²⁵⁰ Aristote. *Rhétorique*, Livre II, 11, 1395a, éd. le livre de poche (texte établi et traduit par C.-E. Ruelle, P. Vanhomerlyck, B. Timmermans. Paris : Le livre de poche.

²⁵¹ Conenna Mirella (2002) « *Sur l'histoire des proverbes* ». In Maiello Gisella et Stajano Rita. *Collage. Studi in memoria di Franca Caldei Bevilacqua*. Salerno/Milano: Oedipus.

²⁵² Milner George (1969). « *De l'armature des locutions proverbiales. Essais de taxinomie sémantique* ». In *L'homme*, t. III, pp.52-53.

centaine de situations qui peuvent être classées selon quatre « invariants » qu'il considère comme « logico-sémantiques » :

- S'il y a A, il y a B ;
- Si A a la qualité *x*, il a la qualité *y*.
- Si B dépend de A et si A a la qualité *x*, B aura la qualité *x*.
- Si A a une qualité positive et si B ne l'a pas, A est meilleur que B.

Cette classification est, bien entendu, précédée d'une autre du type linguistique (présence ou absence d'une métaphore, existence d'une opposition binaire, etc.) comme celle réalisée par Greimas en 1970 ⁽²⁵⁴⁾. A partir d'observations sur la dénotation et la connotation des énoncés, d'une confrontation systématique des métaphores, images et périphrases (loi de cooccurrence), Greimas propose d'étudier les proverbes non plus séparément mais comme des ensembles de sens, de systèmes cohérents de représentations.

Parmi les usages avérés des énoncés proverbiaux, une mention particulière doit être faite aux fonctions éthique et pédagogique, fonctions reconnues depuis l'Antiquité qui sont souvent à l'origine même de la collecte des parémies ⁽²⁵⁵⁾. C'est en partie ces dimensions pédagogique et éthique du proverbe qui ont motivé nombre de missionnaires à collecter des proverbes auprès des gens qu'ils souhaitaient convertir et dont ils apprenaient les langues ⁽²⁵⁶⁾.

La sagesse proverbiale semble alors faire écho, dans une perspective non seulement philosophique, mais également théologique, aux préceptes religieux proposés par les missionnaires qui voient ainsi par le langage lui-même, dans ses usages ordinaires, un biais possible d'*inculturation* (selon le terme propre aux catholiques) ou de *contextualisation* (selon l'expression des protestants). Les formules proverbiales sont alors regardées comme des portes d'entrée vers une philosophie de la vie qui s'exprime au quotidien, dans une certaine

²⁵³ Voir Permyakov Grigorij L'vovic (1979). *From proverbs to Folk-tale. Notes on the general theory of cliché* (transsalte from the Russian by Y.N. Filippov). Moscow: "Nauka" publishing House.

²⁵⁴ Greimas Algirdas Julien, (1970). *Du sens*. Paris : Gallimard.

²⁵⁵ L'aspect pédagogique du proverbe a fait l'objet de nombreuses études par les spécialistes de l'Antiquité, du Moyen Âge et de la Renaissance (Suard et Buridant, 1984). En effet, selon A. Stamm, ces systèmes de la langue en société négro-africaine permettent l'émergence d'un type d'homme, *anthropos*, qui sache tenir sa place et qui manifeste respect et obéissance à qui de droit ; qui conserve des dehors de modération et de décence, ce qui est appelé 'le titre, la dignité d'homme ; qui soit généreux, l'égoцентриque ou l'égoïste n'a pas de place dans la communauté Gikuyu ». Voir Stamm Anne (1999). *La parole est un monde : sagesse africaines*. Paris : Seuil, p. 69-70.

²⁵⁶ Souhaitant s'exprimer et se faire comprendre dans les langues locales, ils éprouvaient également la nécessité de savoir « bien parler » et donc d'apprendre à parler en proverbes, afin d'avoir une parole qui puisse être entendue.

évidence, qu'il est alors possible d'emprunter afin d'accéder aux « mentalités », aux « croyances » et aux principes endogènes.

L'objectif n'est pas seulement pédagogique, il s'agit aussi, dans une optique missionnaire, de montrer le rapprochement possible entre croyances et pratiques « traditionnelles » et nouvelle foi proposée (surtout dans les efforts d'inculturation). Les proverbes, en tant que paroles de sagesse immémoriales, sont alors pris comme points d'ancrage pour asseoir des principes formulés dans un autre contexte, mais ayant vertu à s'exporter.

Somme toute, le proverbe se présente comme l'énoncé d'un savoir, d'une connaissance établie empiriquement. La vérité proverbiale est souvent le fruit de l'observation attentive des phénomènes⁽²⁵⁷⁾. Belaise citant Levine affirme que « ... la parole proverbiale sert non seulement à préserver les valeurs communes et la solidarité mais offre aussi des occasions à l'individu de transcender les circonstances de sa vie »⁽²⁵⁸⁾.

Dans la suite de ce travail, j'essaierai d'appréhender le proverbe et ses propriétés, non comme un simple énoncé linguistique, mais comme un fait humain en dialectique continue avec la société où il apparaît.

1.1. La vérité des proverbes

Les proverbes annoncent une vérité générale fondée sur une évidence empirique. Elle s'impose comme une sorte d'évidence et renvoie à des expériences ou des observations empiriques, attachées à des domaines spécifiques. Cela démontre combien la logique des proverbes chemine du concret à l'abstrait, c'est-à-dire la prise en compte de l'humain et du quotidien. A titre d'illustration, on peut citer ces proverbes pris de la culture des Douala⁽²⁵⁹⁾ : « *Pô e da jebu, jebu pe di da pô* » (pendant que la machette use la lime, la lime use la manchette) ou encore « *Moto a boli te lambo, lambo pe di ma bola mô* » (ce qu'un homme fait, le fait à son tour).

²⁵⁷ Mouelle Njoh Ebenezer (1975). « *Sagesse des proverbes et développement* ». In *Zaire-Afrique*, 92 (Février), p. 109.

²⁵⁸ « *In Africa, songs, tales, proverbs, and verbal games served the dual purpose of not only preserving communal values and solidarity but also providing occasions for the individual to transcend, at least symbolically, the inevitable restrictions of his environment and his society permitting him to express deeply held feelings which ordinarily could not be verbalized* ». Voir Levine Lawrence W. cite par Belaise Max (2006). *Le discours éthique de la langue proverbial créole. Analyse prolégoménique d'une manière d'être au monde*. Paris : Publibook, p. 31.

²⁵⁹ Les Douala sont un peuple d'Afrique de l'Ouest établi au Cameroun, dans la province du Littoral autour de la ville de Douala, la capitale économique du pays. Ils font partie du groupe Sawa, des populations qui parlent une langue bantoue, le douala.

Le premier proverbe exprime l'idée de l'usure réciproque. "*A chaque action, une réaction égale et opposée*" (troisième loi de Newton). L'action et la réaction, une réalité qui s'applique universellement comme principe physique de l'action et de la réaction : on est toujours agi pendant qu'on agit. Ici, les africains expriment cette réalité à partir de leur vécu : les rapports entre la lime et la machette, les actions mutuelles de deux corps, l'un sur l'autre.

Le second proverbe est à mi-chemin entre la physique et la morale et vient corroborer le précédent : il peut être entendu dans le sens où l'activité professionnelle d'un homme contribue à façonner l'être de cet homme. C'est le cas, par exemple, d'un payeur ou le boxeur qui auront des biceps et le thorax plus développés que le reste du corps. On peut également l'entendre au sens où les conséquences de ses actes rejaillissent sur soi-même. C'est toujours le principe de l'action et de la réaction qui s'exprime de cette façon.

La vérité contenue dans ces proverbes est une vérité de fait, qui a toujours tendance de se transformer en vérité de droit ; elle s'identifie avec le réel. Ici, le vrai c'est le réel et, réciproquement, tout ce qui est réel est vrai. Chaque vérité proverbiale s'exprime, non pas en termes abstraits, en notions élaborées et générales, mais tend au contraire à se laisser incarner dans un concret. Tout se passe dans les proverbes comme s'ils voulaient donner la vérité à voir avec les yeux, non de l'esprit, mais du corps ⁽²⁶⁰⁾.

Raison pour laquelle tous les proverbes ne concordent pas toujours ; il arrive qu'un proverbe, dans une même tradition culturelle, en contredise un second sans que personne ne se préoccupe de rendre cohérent le système de tous les proverbes. C'est le paradoxe du discours proverbial. A titre d'illustration, je citerai ces deux proverbes luba congolais : «*Bakushila bana/kabakushidi biuma* » (tshiluba) ⁽²⁶¹⁾, (Qu'on te laisse en héritage les enfants/ et non pas les richesses, patrimoine matériel). L'expérience dit que les richesses ont toujours une fin, parfois disparaissent en peu de temps pour divers motifs et souvent elles sont sources de litiges parmi les membres de famille ; mais l'enfant, surtout s'il est bien éduqué, responsable et travailleur devient un soutien indispensable pour sa famille d'accueil.

²⁶⁰ Mouelle Njoh Ebenezer (1975). *Op. Cit.*, p.110.

²⁶¹ Le tshiluba est une langue bantoue de la République Démocratique du Congo. Elle est la langue natale des populations baluba et luluwa qui peuplent en majorité l'ancienne province du Kasai, subdivisée après 1960 en deux entités distinctes : le Kasai Oriental et le Kasai Occidental. A l'instar des autres langues bantoues, le tshiluba s'écrit en caractères romains. Depuis une cinquantaine d'années, certains linguistes du Kasai ont substitué **tsh** par **C**, et écrivent **ciluba** à la place de **tshiluba**. Cette nouvelle orthographe est loin de faire l'unanimité. Tout au long de ce travail, les deux manières d'écrire seront utilisées. (Voir Kayoka Mudingay Mathieu (2014). *Dictionnaire Français – Tshiluba/Nkonga miaku ya tshiluba –Mfwalanse*. Raleigh : Ed. Lulu.).

Mais tous les luba n'ont pas fait cette expérience. Certains pensent le contraire : « *Bakushila biuma/ Kabakushindi bana/ bana badi bapanda mesu* » (Qu'on te laisse le patrimoine matériel et non pas les enfants/ les enfants se rebellent). Comme on peut le deviner, ici, l'expérience contredit l'affirmation précédente. L'enfant est une liberté capable de se tourner contre ses tuteurs après la mort de ses propres géniteurs. Nous sommes bien sûr dans le régime selon lequel après la mort du père, les enfants sont confiés à l'oncle ou un autre membre de la famille et, comme tel, ils sont appelés à s'occuper de leurs tuteurs dans leur vieillesse. Que faire pour tenir ensemble les deux faits naturels soulignés par chacun de ces deux proverbes ? C'est la véritable question posée à la créativité de l'homme qui devient aussi l'espace de liberté et de choix de l'homme. La vérité des proverbes, parce qu'empirique, est limitée, partielle et finie.

1.2. Proverbe : une règle concrète de conduite

Cette deuxième caractéristique, conventionnelle, désigne une règle générale induite à titre de principe justificatif du comportement humain. Les proverbes tendent à décrire et expliquer le monde tel qu'il est et jamais tel qu'il doit être.

Dans cette optique, les proverbes énoncent des vérités simples, résultats comme toujours de constatations quotidiennes rarement trahies par l'expérience : « *qu'on soit grillon ou cancrelat, on subit le sort réservé à tous les insectes* ». (Proverbe congolais) ou « *Quand un fruit mûr tombe de l'arbre, il ne retourne plus sur celui-ci* » (la loi de l'irréversibilité) ou encore « *il faut traiter chacun selon qu'il est vin doux ou eau pourrie* » (il faut s'en tenir à cet état de choses et ne pas chercher à transformer l'eau pourrie en eau potable, ni encore moins en vin doux).⁽²⁶²⁾

Tous ces proverbes parlent généralement à l'indicatif, c'est-à-dire décrivent ce qui est, un ordre des choses qui est là et qui se donnerait comme à prendre ou à laisser. Les proverbes ne nous disent pas ce que doit être le monde, ne nous disent pas les corrections qu'il conviendrait d'apporter au monde ; ils nous disent ce qu'est le monde afin que nous y conformions.

Un des points critiques de ce savoir proverbial à promouvoir le développement se situe justement à ce point : les proverbes tendent à faire accepter comme normales, certaines situations d'injustice, d'inégalité, etc. Les proverbes laissent à l'esprit l'idée que tout est déjà ordonné pour toujours et qu'il faut seulement s'y conformer.

²⁶² Mouelle Njoh Ebenezer (1975). *Op.cit.*, p. 110.

1.3. La dialectique du « je-nous » et processus d'identification dans les proverbes

Les proverbes parlent de l'homme dans son vécu individuel mais aussi collectif. Les proverbes semblent cristalliser les modes des pensées spécifiques d'une communauté, comme partie intégrante de son héritage culturel ⁽²⁶³⁾. Le proverbe dévoile le sujet et la communauté qui le considère comme un élément de son patrimoine culturel. Le proverbe dit quelque chose de la personne du sujet et de sa communauté d'appartenance. En d'autres mots, ces unités linguistiques participent à la fois à l'édification sociale et à celle de l'individu.

Concrètement, le sujet-parlant, qui est tantôt émetteur tantôt récepteur de ces parémies, se situe et s'institue dans la dialectique du « je-nous », du va et vient entre l'individu et son milieu : le proverbe que l'on s'approprie n'est qu'une parole de la collectivité qui, à un moment donné, devient sienne pour faire entendre sa voix.

Pour Cécile Leguy, dans son livre « *Le proverbe chez les Bwa du Mali. Parole africaine en situation d'énonciation* », cette ressource verbale qu'est le proverbe, particulièrement appréciée dans les cultures de l'oralité où la conscience linguistique porte moins sur la richesse lexicale ou grammaticale que sur la compétence discursive et l'aisance à user de la parole indispensable, est un soutien à qui veut trouver sa place dans le groupe social. L'individu ne devient membre de cette société, n'intègre donc ce « nous » supra-individuel, qu'en s'appropriant le verbe par lequel il est ce « je » qui dit et qui dira « nous », puisque être nous dans ces sociétés orales consistent à maîtriser le verbe par lequel on se dit et on dit le groupe ; c'est-à-dire qu'il n'est « lui » qu'en étant je et nous ⁽²⁶⁴⁾.

Les proverbes constituent la parole d'un groupe social et de ses membres. A en croire encore Leguy, « *dire un proverbe, ce n'est pas seulement user d'un langage imagé, c'est aussi faire appel à une formule codifiée empruntée au corpus communautaire, ce n'est pas seulement user d'un langage imagé, c'est prendre pour soi, comme ayant du sens pour la conversation présente, une formule qui a pu servir à d'autres dans d'autres situations* » ⁽²⁶⁵⁾.

²⁶³ Belaise Max (2006). *Le discours éthique de la langue proverbiale : analyse prolégoménique d'une manière d'être au monde*. Paris : Publibook, p. 109.

²⁶⁴ Leguy Cécile (2001). *Le proverbe chez les Bwa du Mali. Parole africaine en situation d'énonciation*. Préface par Dabu Yizi Pierre Diarra. Coll. « Hommes et sociétés ». Paris : Karthala, p. 11. Voir aussi Belaise Max. *Op. Cit.*, p. 109.

²⁶⁵ Leguy Cécile (2000) « *Bouche délicieuse et bouche déchirée : proverbe et polémique chez les Bwa du Mali* ». In *Langages et sociétés*, n° 92 (Juin), p. 45.

1.4. Le sens de l'implicite et la polysémie dans les proverbes

Le philosophe Isaiah Berlin estime que « chaque culture possède son propre centre de gravité, qu'elle a son propre point de référence »⁽²⁶⁶⁾. Ce qui veut dire que chacune va lire et interpréter les proverbes en fonction de son propre centre de gravité et de son point de référence. Le discours proverbial pose une véritable question herméneutique à laquelle on ne peut rester indifférent. En effet, chacun réceptionne cette forme du parler, se l'approprie et en fait usage en fonction de ses circonstances. Ce que dit très bien cette célèbre formule de Ricoeur : "**Le symbole donne à penser**"⁽²⁶⁷⁾. Formule qu'il commente lui-même ainsi : « Cette sentence qui m'enchantait dit deux choses : le symbole donne ; mais ce qu'il donne, c'est à penser, de quoi penser ». Et j'ajouterai pour ma part : « de quoi penser notre temps ». Le symbole en tant que structure à sens multiples donne toujours à penser ; tout ce qui a une fonction symbolique est porteur d'un univers de sens auquel on n'accède que par l'interprétation. Deux observations en découlent pour cette explication : tout vrai symbole appelle plusieurs formes d'interprétation, et l'interprétation vise le dit et le non-dit, le pensé et l'impensé. On est dans le champ de l'indépassable herméneutique plurielle.

Un seul et même symbole peut être interprété d'après plusieurs points de vue, au regard de la discipline ou des outils méthodologiques d'approche⁽²⁶⁸⁾. Les proverbes sont comme des symboles, ils peuvent donner lieu à plusieurs interprétations et significations. En fait, si chacun peut s'approprier cette parole commune, on doit donc s'attendre non à une interprétation mais à une pluralité d'interprétation variant selon de multiples facteurs.

Cette question herméneutique se pose pour toute production littéraire, artistique et culturelle. Même les proverbes luba n'échappent pas aux règles de l'herméneutique qui « souligne la pluralité et la divergence des sens, la succession historique des interprétations et la difficulté qu'il y a à surmonter le conflit des significations »⁽²⁶⁹⁾.

Les proverbes luba se caractérisent donc par la pluralité de sens et d'application. Cela n'est pas faiblesse d'une mentalité mais situation voulue. La parole est construite de manière à laisser le maximum de sous-entendu, la plus grande marge d'interprétation possible. Ce

²⁶⁶ Berlin Isaiah (1999) « *Mon parcours d'intellectuel* ». In *Esprit*, n° 1 (janvier), p. 13.

²⁶⁷ Ricoeur Paul (1977). *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book, p. 304.

²⁶⁸ «Il simbolo dà a pensare»: questo aforisma che mi affascina dice due cose. Il simbolo dà: io non pongo il senso ma il simbolo lo offre; ma ciò che questo offre è "da pensare", offre di che pensare. A partire dalla donazione, la posizione: l'aforisma suggerisce insieme che tutto è già detto in enigma e tuttavia che bisogna sempre cominciare tutto e ricominciare nella dimensione del pensiero". Ricoeur Paul, *op. cit.*, p.303.

²⁶⁹ Dupuy Bernard (2000). « *Herméneutique* ». In *Dictionnaire de la philosophie*. Paris : Encyclopaedia Universalis/A. Michel, p. 705.

flou, et en même temps cette souplesse du sens, augmentent les ressources d'utilisation de la même parole : le même proverbe peut servir en plusieurs circonstances ⁽²⁷⁰⁾. Il peut être utilisé selon les contextes, pour suggérer une variété de différentes vérités, ou différentes facettes de la même vérité, ou même son contraire. Certains proverbes sont parfois obscurs même aux autochtones ou aux peuples du lieu. Sont-ce ces aspects qui autorisent Cécile Leguy à conclure que « l'émission proverbiale permet de réserver une certaine liberté d'interprétation tant du point de vue de l'émetteur que de celui à qui il s'adresse dans la mesure où rien n'est clairement affirmé » ⁽²⁷¹⁾.

A cause de leur flou et de leur polysémie, les proverbes peuvent apparaître à tout moment du discours : glissés dans la conversation, ils servent à formuler une demande ; à laisser entrevoir l'objet d'une conversation. Grâce à eux, on peut révéler le jugement que l'on porte sur une affaire ou sur une personne. Bref, ils révèlent perceptions et représentations sociales de leurs milieux d'énonciation.

Dans les proverbes, il y a souvent quelque chose à deviner, le sens n'en est pas donné par les mots qui sont prononcés, il faut réfléchir et raisonner pour l'atteindre, et par là même comprendre ce que l'interlocuteur a voulu dire ⁽²⁷²⁾.

Qui plus est, les proverbes sont des moyens détournés d'expression du message. Ils sont véhicule d'une pensée mais en la dissimulant, même si parfois le sens est évident comme dans ce proverbe luba : « *Kupa nkuteka/ nansha wewe mupa kapumbe* » (donner c'est épargner/ même si tu donnes à un vaurien).

Parmi les facteurs pour limiter le sens, il y a l'utilisateur du proverbe, le contexte d'utilisation c'est-à-dire les circonstances d'énonciation et le contexte linguistique (intonation, moment du dire proverbial, etc.). En d'autres mots, la connaissance des situations dans lesquelles les proverbes sont énoncés peut être un élément essentiel pour comprendre leurs implications. Ce n'est pas aussi exclu qu'on observe une relative stabilité interprétative des proverbes dans un territoire ou dans une tradition. Pour Barbara Kirshenblatt-Gimblet, le contexte serait plus déterminant : « le proverbe peut être fait pour exprimer bien plus qu'une seule signification, que celles-ci peuvent parfois être

²⁷⁰ Ceyssens Rik (1971). *Essais sur la mentalité populaire*. Luluabourg : E.N.M., p. 35.

²⁷¹ Leguy Cécile (2000). « *Bouche délicieuse et bouche déchirée : proverbe et polémique chez les Bwa du Mali* » in *Langages et sociétés*, n° 92 (Juin), p. 54.

²⁷² Leguy Cécile (2001). *Le proverbe chez les Bwa du Mali. Parole africaine en situation d'énonciation*. Préface par Dabu Yizi Pierre Diarra. Coll. « Hommes et sociétés. Paris : Karthala, p. 153.

contradictoires, et que la signification d'un proverbe, loin d'être autonome de l'usage du proverbe comme nous sommes conduits à le penser par les collections de proverbes, est vraiment spécifiée contextuellement. »⁽²⁷³⁾.

1.5. Du présent au passé ou « l'éthique de la mémoire »⁽²⁷⁴⁾

Par l'usage des proverbes, on peut « présentifier » le passé. Il s'agit de faire correspondre les images des proverbes à une situation particulière actuelle. Cécile Leguy affirme que « par les proverbes ces populations savent qu'elles peuvent s'appuyer sur l'expérience des hommes du passé, pour mieux vivre au quotidien »⁽²⁷⁵⁾. Une démarche dialectique qui sans cesse ramène le présent au passé et le passé au présent.

Cette attitude de remémoration n'est pas un hors-norme pour les modernes que nous sommes. Les individus sont toujours demandeurs de remémoration ; cette dernière conditionne les relations interpersonnelles tout autant qu'elle en est le fruit. Cette exigence n'est pas pour rechercher le présent systématiquement dans le passé mais parce que l'avenir ne peut subsister en tant que tel sans dialoguer avec le présent. Fournier s'inspirant de Halbwachs déclare que « *la mémoire collective se fabrique non pas en fonction du passé des groupes sociaux, mais au contraire à partir des enjeux contemporains à ces groupes. Ce qui signifie que les groupes cultivent à dessein cette mémoire, en fonction de leur réalité du présent. En sorte, ils feraient une re-lecture circonstanciée du passé, qui s'alignerait sur le présent* »⁽²⁷⁶⁾. Le faire mémoire, qui est un retour à l'histoire à travers les proverbes, est considéré non seulement comme un élément de l'environnement culturel mais comme un facteur d'équilibre et qui participe à la construction sociale et humaine.

Le territoire luba est une terre des proverbes où ce genre franchit l'acte du parler pour s'incarner dans les manières de penser et d'agir. Par ce biais, les Luba entendent inscrire leur présent dans leur passé.

²⁷³ « *A proverb can be made to express more than one meaning, that sometimes these meanings are contradictory, and that a proverb's meaning, rather than being autonomous or the proverb's use as we are led to believe by proverb collection, is indeed contextually specified* ». Voir Kirshenblatt-Gimblett Barbara (1973) "Toward a theory of proverb meaning". In **Proverbiu/Société de littérature finnoise**, 22, p. 821.

²⁷⁴ Cette expression vient de Cassaigne Bertrand (1996) « *Mémoires des peuples* ». In **Projet**, n° 248 (Hiver 1996-1997), p. 5.

²⁷⁵ Leguy Cécile (2000) « *Bouche délicieuse et bouche déchirée : proverbe et polémique chez les Bwa du Mali* ». In **Langage et société**, n° 92, p. 52.

²⁷⁶ Fournier Martine (2002) « *Les réveils de la mémoire* ». In **Sciences Humaines**, H.S., n° 36 (mars-avril-mai), p. 80.

Un certain nombre d'intellectuels (écrivain, historien, anthropologue, sociologue, etc.) africains comme Amadou Hampâté Bâ ⁽²⁷⁷⁾, Joseph Ki-zerbo ⁽²⁷⁸⁾, Elikia M'Bokolo ⁽²⁷⁹⁾ et français tels que André Leroi-Gourhan ⁽²⁸⁰⁾, Robert Cornevin, Yves Person ⁽²⁸¹⁾, Georges Balandier ⁽²⁸²⁾ ou encore anglais, comme Jack Goody ⁽²⁸³⁾, spécialistes des traditions orales des civilisations de l'Afrique Noire, ont souligné dans leurs écrits l'importance de la mémoire et, par conséquent des vieillards dans la transmission de celle-ci dans un groupe. « *Un vieil homme qui meurt est une bibliothèque qui brûle* » ⁽²⁸⁴⁾.

1.6. Les proverbes comme expression de la philosophie d'un peuple

Tous les penseurs ne sont pas d'accord sur cette affirmation. En effet, deux grandes options se présentent quand il s'agit de voir dans le proverbe une source de réflexions philosophiques ou une expression de la philosophie d'un peuple. La première est celle défendue par ceux qui refusent de déclarer les parémies comme matrices de pensées philosophiques. La seconde, en revanche, prenant le contre-pied, accorde à la parémie ce statut de matrices philosophiques. Parmi eux se trouvent de nombreux chercheurs africanistes de toutes les spécialités qui tentent une lecture non-européo – centrée.

Qu'en est-il au juste ?

Le philosophe H. Maurier s'exprime, à ce propos, en ces termes : « *les proverbes constituent bien un donné de base privilégié ; ils condensent l'expérience vitale d'une société. Ils ne sont pas, en eux-mêmes, une philosophie réellement élaborée, ils en sont les matériaux, parmi d'autres possibles. Il leur manque en effet d'être une réflexion proprement critique, épistémologiquement consciente et systématique. Beaucoup ne dépassent pas le sens commun le plus ordinaire. Renvoyant à l'expérience, ils disent aussi bien le fait que le droit, le bien que le mal, la conviction que le scepticisme ; certains peuvent se lire à l'envers. Enfin et*

²⁷⁷ Amadou Hampâté Bâ (1973 et 1992) *L'étrange destin de Wagrin ou Les Roueries d'un interprète africain*. Coll. Département d'Univers Poche. Paris : Editions 10/18.

²⁷⁸ Ki-Zerbo Joseph (1980) *Histoire générale de l'Afrique. Tome I Méthodologie et préhistoire Africaine*. Paris : Éditions Jeune Afrique/Stock./UNESCO.

²⁷⁹ Amselle Jean-Loup et Elikia M'Bokolo (1999) *Au cœur de l'ethnie – Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique*. Paris : Editions La découverte.

²⁸⁰ Leroi-Gourhan André (1964-1965) *Le geste et la parole, tome 1 : technique et langage, tome 2 : La mémoire et les rythmes (tome II)*. Paris : Editions Albin Michel.

²⁸¹ Lire les deux articles de Person Yves : a) « *Tradition orale et chronologie* », *Cahiers d'Etudes Africaines*, n°7, (II, 3, 1962), p. 462-476 ; b) « *Les ancêtres de Samori* », *Cahiers d'Etudes Africaines* n°13 (IV, 1, 1963), p.125-156.

²⁸² Balandier Georges (1992) *La vie quotidienne au royaume de Kongo du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris : Editions Hachette.

²⁸³ Goody Jack (1977) *Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du bagre*. In *l'Homme*, XVII, p. 29-52.

²⁸⁴ Proverbe bambara.

surtout, dans une culture donnée, les proverbes ne constituent aucun ordre synthétique et critique définitif »
(285).

Par ailleurs, ils sont nombreux parmi les philosophes même occidentaux ⁽²⁸⁶⁾ qui établissent un rapprochement entre philosophie et proverbes. Cependant, les partisans de cette manière de voir ne sont pas dupes des limites et des faiblesses de la parémie et de son discours face à la pensée philosophique qui se veut rationnelle, et qui ne conçoit pas une « *sagesse populaire* » non labellisée du sceau de la rationalité et de la réflexion.

Cette lucidité entend affirmer la spontanéité de la parémie qui naît d'un regard empirique, quelquefois naïf mais assuré et pertinent du quotidien humain. Ce qui ne serait pas le cas de la philosophie qui se donne pour exister la tâche « de développer sa propre conception du monde et résonne le plus souvent dans l'abstrait » ⁽²⁸⁷⁾. A ce point, les proverbes rappellent à la philosophie, sa vraie source d'inspiration à savoir les hommes et les femmes de son temps, les premiers concernés par la démarche de la pensée philosophique de laquelle elle ne devrait pas se couper.

Les proverbes, ces concentrés de sagesse, ces sublimés de bon sens, ces bulles de santé mentale expriment (et s'inscrivent dans) un concret de l'existence ; par leur biais, la réalité est donnée à vivre dans tous les instants de son émotionnalité : joie, pleurs, etc. La parémie « fait appel à des images de tous les jours et au monde du vivant, à toutes ces choses dont les hommes peuvent éprouver quotidiennement les effets et comprendre sans difficultés les mécanismes » ⁽²⁸⁸⁾.

Il y a bel et bien, grâce aux proverbes, une référence à une réalité qui décrit des hommes enracinés dans la société, un contenu d'une grande richesse ; par les proverbes, les personnes peuvent dire ce qu'ils sont ; ce qu'elles ressentent ; ce qu'elles envisagent pour leur devenir. Ils (proverbes) sont déterminants pour comprendre l'âme d'un peuple, sa

²⁸⁵ Maurier Henry (1985). *Philosophie de l'Afrique noire*. Coll. Studia Instituti Anthropos. Bonn : Anthropos Institut, pp. 178-179, p. 180.

²⁸⁶ Platon puis son élève Aristote se sont préoccupés de la question de ce que constitue les proverbes (voir W. Mieder Wolfgang (1985) « *Popular view of the proverb* » in *Proverbium* 2, p.109) ; Ducourant Bernard en 1994 dans son livre : *Toute la sagesse des proverbes populaires du monde entier*, fait ressortir les profondeurs que recèlent les parémies ; ou encore dans la dialectique de l'éminente Hannah Arendt qui accorde à cette parole proverbiale un véritable intérêt intellectuel. Si bien qu'elle considérait ceux-ci comme révélatrice de la pensée occidentale : « Des proverbes tels que 'on ne fait pas d'omelettes sans casser des œufs' doivent leur attrait au fait qu'ils expriment, bien que sous forme vulgaire, une sorte de quintessence de la pensée philosophique occidentale » Voir Arendt Hannah (2000). *La philosophie de l'existence*. Paris : Payot, p. 192.

²⁸⁷ Ducourant Bernard (1994). *Toute la sagesse des proverbes populaires du monde entier*. Paris : G. Trédaniel éd., p. 8.

²⁸⁸ Ibidem, p. 8.

façon de penser et de réfléchir sur le réel : « *les proverbes, pensées, sentences, maximes, dictons (...)* apparaissent comme la fixation sous forme orale et condensée de l'expérience de la société globale. Ils sont toujours une référence significative à des structures sociales particulières, à des cadres sociaux déterminés»⁽²⁸⁹⁾.

A mon avis, toutes ces images proverbiales, simples et concises et, qui pour certains sont trop élémentaires, voire naïves, traduisent et représentent la philosophie d'un peuple, certes, partielle et fragmentaire de sa vision du monde. Elles ne sont pas une philosophie, mais je peux affirmer que dans les proverbes se véhiculent les pensées philosophiques d'un peuple ; les expériences humaines de toutes sortes y sont rapportées et peuvent être analysées. Le réel se dévoile et se présente dans ces paroles séculaires qui interdisent de croire en une pensée dénuée de fondements parce que non systématisée.

Enfin, à travers ceux-ci, toute la gamme de l'expérience humaine peut être commentée et analysée, les généralisations et les principes exprimés dans des formes concises, et les vastes implications de situations particulières peuvent être amenés à la pensée. Les proverbes constituent une espèce de thermomètre intellectuel, servant à mesurer le degré de vie et d'originalité d'un peuple.

Les proverbes sont porteurs de valeurs, de comportements et d'attitudes souhaitables à transmettre aux nouvelles générations. Ils sont utilisés le plus souvent lorsqu'il s'agit de conseiller un enfant, un adulte ou toute une communauté. Leur contenu touche aux domaines variés de la vie sociale du groupe. Ils jouent essentiellement un double rôle dans la vie communautaire : un rôle didactique de guide et un rôle juridique. Rôle didactique parce qu'ils forment l'homme en lui donnant une ligne de conduite telle que souhaitée par sa société et rôle juridique, parce que souvent les vieux s'en servent pour trancher les palabres, dire le droit et réconcilier les parties.

Cependant, nul n'est dupe quant à un usage excessif voire abusif. Aussi faut-il se garder de tout sophisme en la matière car l'usage intempestif et inexpérimenté de ceux-ci peut les vider de tout leur sens et rôle. Leur usage, donc, nécessite, requiert, un savoir-faire, celui précisément de l'art oratoire.

Qu'en est alors de l'enfance et de sa place dans les proverbes luba ?

²⁸⁹ N'sougan Agblemagnon François (1984). *Sociologie des sociétés orales d'Afrique noire/Les Eve du Sud Togo*. Paris : Silex éd., p. 188.

2. L'enfant dans les proverbes luba du Kasai

Pour paraphraser Pierre Erny ⁽²⁹⁰⁾, l'enfant donne lieu, selon les civilisations, à de diverses représentations qu'il importe de connaître afin de comprendre sa place dans la société et saisir en profondeur les attitudes à son égard. L'enfant dans l'univers traditionnel luba n'échappe pas à cette observation. Les représentations sociales de l'enfant occupent une place importante dans le projet collectif social et se traduisent par des images, des paroles et des usages qui méritent qu'on fasse un détour sur le sujet.

La société luba a une vision propre et singulière de l'enfant qui place son traitement, son éducation et son intégration sociale au cœur de ses représentations sociales. Cette vision de l'enfant dans l'univers culturel luba découle de la vision traditionnelle de l'homme ou de la philosophie traditionnelle de la personne humaine. Dans la tradition luba, l'enfant représente tout et il est un acteur social de premier plan. Il est le pilier, le centre, le sens de la vie et tout converge naturellement vers lui.

2.1. L'origine du petit d'homme dans les proverbes luba

Dans toutes les cultures du monde, **donner la vie est l'acte le plus important**. En Afrique, la fécondité est un signe, une bénédiction des dieux dont il faut s'attirer les bonnes grâces et écarter les menaces qui pèsent sur le bon déroulement de la grossesse. Voilà pourquoi la naissance d'un enfant est un merveilleux événement souvent entouré de mille rituels destinés à le protéger et à lui assurer une vie prospère. En célébrant la naissance, on salue les possibilités illimitées d'une nouvelle vie.

La conception et la naissance de l'enfant chez les luba sont toujours placées sous la main puissante et bienveillante du Dieu Souverain « le créateur à qui appartiennent hommes, femmes et enfants ainsi que tout ce qui existe ici-bas » ⁽²⁹¹⁾; « Dieu le fabricant qui fabriqua mains et bras » ⁽²⁹²⁾, c'est-à-dire, créateur de tout ce qui existe. Plusieurs proverbes et prières ancestrales luba attestent cette vision du Muntu luba sur ses origines : « *Kulela kakwena ku makanda, anu Nzambi wa Kulu wa kwela lupemba* (Avoir des enfants ne dépend pas de la force physique, seul Dieu peut le permettre ou encore mettre au monde des enfants n'est pas seulement dans l'ordre des efforts humains, mais du kaolin, terre blanche que te frotte Dieu d'en-haut). Ce proverbe exalte un fait : mettre au monde un enfant est fondamentalement

²⁹⁰ Voir Erny Pierre(1991). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan. p. 11.

²⁹¹ « Kafukela mwena bantu, mwena bakaji, mwena bana, mwena bidipu bionso » (Proverbe luba).

²⁹² « Cipanga'a Mvidie cya kapanga bianza ne maboko » (Proverbe luba).

l'œuvre de la bénédiction divine. Un enfant qui naît n'est pas un fruit totalement humain mais don et bénédiction de Dieu. Les luba ne méconnaissent pas le rôle des époux dans la conception, mais ils pensent toutefois que celle-ci n'est possible sans l'intervention surnaturelle.

Les Luba vont encore plus loin lorsqu'ils affirment « *muntu kayi mufuke ku Mvidie, mmudipangila ?* » (L'homme qui ne serait pas créé par Dieu serait-il son propre créateur ?). Pas d'autre origine que divine pour l'homme. La création divine est l'origine du genre humain.

Cette origine religieuse et divine de l'enfant trouve également une illustration dans cette prière adressée directement à Dieu à propos de la demande d'avoir un enfant :

« Vous, mon Dieu, j'ai invoqué les mânes, en vain ; j'ai fabriqué des sortilèges, en vain ; j'ai consulté le sort, en vain. Mais Dieu, Maître des hommes, tout cela, je le délaisse ; maintenant je compte seulement sur vous, procurez-moi aussi un enfant, pour vivre ensemble avec lui chez moi dans ma maison. Dieu du ciel, d'aucuns vous les avantagez, mais nous et beaucoup d'autres, nous ne mangeons que des herbes amères. Je suis marié, mais quant à obtenir des enfants, pas un seul. Hélas ! Dieu, Maître de tout, vous qui arrangez tout, à d'aucuns vous donnez d'engendrer des enfants, de les porter sur leur hanche, d'être assis avec eux autour des plats, de les envoyer chercher du feu pour leur pipe à tabac ; quand il en reste de la bouillie de manioc dans leurs assiettes, ils la trouvent mangée (par leurs enfants). Cependant, moi, avec tant de femmes épousées, tout est inutile ! Là où je laisse les restes de mon repas, là aussi je les retrouve. Comme mon malheur est grand, avec un corps pourtant si sain !

Hélas, Dieu mon Seigneur, pourquoi en est-il ainsi ? Celui qui m'ensorcelle, que ce soit un homme, que ce soit une femme, veuillez m'en délivrer. Lui, l'effronté, le fort comme un roc qui ne se casse pas, et qui vous surpasserait en force, ô Dieu, d'où viendrait-il ?

Mon Dieu, quel mal vous ai-je fait ? Veuillez me prendre en pitié, procurez-moi un enfant pour vivre avec lui »⁽²⁹³⁾.

C'est encore cette croyance en l'origine religieuse de l'enfant, à en croire Museka Ntumba, qui justifie les nombreux noms théophores que les luba donnent à leurs enfants à la

²⁹³ Van Caeneghem Raphael (1956). *La notion de Dieu chez les Baluba du Kasai*. Mémoire. Académie Royale des Sciences Coloniales. Bruxelles, p. 99-100 ; Museka Ntumba Lambert (2011) « *La conception de la vie en Afrique à la lumière de Jésus-Christ* ». In *Théologiques*, Vol.19(1), p. 110.

naissance et « qui visent à établir un lien spécial entre ces enfants et Dieu »⁽²⁹⁴⁾. C'est le cas de noms propres luba des enfants comme :

- *Mulopo* : Dieu
- *Pasuanzambi* : comme voudra Dieu
- *Muasuanzambi* : comme voudra Dieu
- *Muambanzambi* : comme dira Dieu
- *Kabienaluluila* : pas objet de lutte (mais du bon vouloir de Dieu)
- *Dipadianzambi* : don de Dieu
- *Biakupa* : si Dieu te donne
- *Bende* : chose d'autrui (de Dieu)⁽²⁹⁵⁾.

L'enfant dans la pensée traditionnelle africaine luba représente également un lien entre les vivants et les ancêtres. Dans plusieurs traditions africaines, l'enfant est parfois vu comme la réincarnation, plus ou moins intégrale, d'un ancêtre⁽²⁹⁶⁾. La position reconnue au nouveau-né est celle d'un médiateur entre deux mondes, le monde des vivants et celui des esprits, c'est-à-dire une position d'acteur dès sa naissance.

La conception sacrée de toute naissance est une croyance qui imprègne encore largement le vécu social des africains en général et des luba en particulier. De cette croyance découle la perception selon laquelle, l'enfant est un bien précieux, appartenant à toute la communauté qu'à ses seuls géniteurs. Il est un don, une bénédiction divine et son identité est plurielle. Il ne naît pas du hasard mais du vouloir divin et des esprits. Il assure également selon la pensée luba populaire le lien entre le monde des invisibles assimilé au monde des ancêtres et des divinités et celui des vivants, composé du monde vivant autour de lui. L'enfant représente à cet égard, la force vitale qui assure la liaison avec les forces du monde invisible des ancêtres, des divinités et des génies et le monde des humains.

²⁹⁴ Museka Ntumba Lambert. (2011) « *La conception de la vie en Afrique à la lumière de Jésus-Christ* ». In *Théologiques*, Vol.19(1), p. 111.

²⁹⁵ Ibidem, p.111. Voir aussi Museka Ntumba Lambert (1988). *La nomination africaine de Jésus-Christ : Quelle christologie ?* Thèse doctorale. Bruxelles : Université Catholique de Louvain- La-neuve.

²⁹⁶ Voir à ce sujet Erny Pierre (2007) *L'idée de la « réincarnation » en Afrique Noire*. Coll. « culture et cosmologie ». Paris : L'Harmattan ; Bouchard Neff Johanne (2012) « *Grand et petit, héritier et nouveau : les droits culturels de l'enfant-ancêtre* ». In Meyer-Bisch Patrice (éd.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Genève/Zurich/Bâle : Schulthess, pp. 61-71 ; Rabain Jacqueline (1994). *L'enfant du lignage : du sevrage à la classe d'âge chez les Wolofs du Sénégal*. Paris : Payot & Rivages ; Dupire Margherite (1982) « *Nomination, réincarnation et/ou ancêtre tutélaire ? Un monde de survie. L'exemple des Sere du Ndout (Sénégal)* ». In *L'homme*, Vol.22, n° 1, pp. 5-31.

Ce double statut de représentant de Dieu et d'être venu du monde transcendantal des morts lui assure une place privilégiée dans la société. Il lui vaut son statut d'être sacré, vénéré, respecté et craint dans la société. Les proverbes analysés confirment ce caractère sacré et témoignent du respect, de l'attention que lui accorde la société. Ce lien avec le monde surnaturel diminue au fur et à mesure qu'il grandit ; c'est-à-dire qu'il s'éloigne du monde des esprits et entre plus totalement dans celui des vivants pour atteindre le niveau « normal » de l'être humain à l'âge adulte.

Les luba du Kasai ont une panoplie des pratiques destinées à la protection et à la croissance de la vie, depuis la conception jusqu'à la socialisation, en passant par tous les autres soins servant à protéger, restaurer, nourrir, consolider, éduquer, moyennant bien souvent le concours et la large solidarité au sein du clan.

2.2. Le devoir de prolonger la vie par la procréation

Pour les luba du Kasai, le meilleur service à rendre à la vie en ce monde, c'est d'abord la conscience de la transmettre à son tour : « *Balela/walela pebe/Kutekemeni kwa muanenu* » (Engendré/ engendre à ton tour/ ne compte pas sur la progéniture de ton frère). Mets au monde tes propres enfants, ceux de tes frères et sœurs sont une autre lignée, ou « *Dikonde ditu difwa/ dyashiya munongo/ muntu utu ufwa washiya mukwabo* » (Le bananier qui meurt laisse un bourgeon, l'être humain meurt en laissant un autre) ou encore « *Kashinguke kuma nsanga/ ... nsanga ishale cimwenenu, ne/ mwa kashinguke mmwamwa* » (Nain plante les baobabs qu'ils restent ton miroir afin que les gens disent voici là où vivait le nain).

La meilleure production de l'homme, c'est l'enfant (le baobab) ; en lui, on voyait la perpétuation du nom familial et de la force vitale du clan à travers les générations. La procréation est vécue comme continuité du clan et de l'espèce. Les enfants sont des passeurs de la mémoire et confèrent à leurs parents un sentiment d'éternité.

Les enfants dans cette société luba représentent une valeur importante à cause de leur statut d'être humain. Ils constituent la richesse première, le gain de la vie, raison pour laquelle, ils seront aimés et protégés contre le malheur. Raison pour laquelle un mariage sans enfant est considéré comme inutile et incomplet, car l'enfant symbolise non seulement la continuité de la vie, la perpétuation de l'espèce humaine, mais aussi la continuité du clan ou de la lignée. L'enfant selon la tradition embellit le couple ; c'est la joie et l'espoir de toute la communauté.

2.3. L'acceptation inconditionnelle de l'enfant

Le devoir de prolonger la vie par la procréation s'accompagne également d'une requête pressante à l'accueil bienveillant de l'enfant au-delà de ses conditions physiques et morphologiques. Ces proverbes en sont une illustration : « *walela kwimanshi / nansha ka mutu mpandu* » (Engendre sans jeter/ même s'il naît avec une tête déformée). Il faut aimer tous ses enfants, même ceux qui sont malformés ou encore « *kulela ku musopo/ bakulela walela webe/ nansha ka mutu mpandu/ wakapa bidia/ wakela mayi/ dinga dituku ne bakwela lumbadi* » (Engendrer c'est faire du troc (de l'échange), engendré engendre le tien (enfant), même s'il a la tête malformée, donne-lui à manger, donne-lui à boire, un jour on t'en félicitera). Accepter l'enfant tel qu'il est, parce que dans l'avenir cet enfant peut t'émanciper et faire ta fierté.

Accepter inconditionnellement un enfant implique évidemment la reconnaissance de ses droits, et on peut lire entre les lignes certains droits de l'enfant auxquels ces proverbes précités font allusion : droit à la vie, à la dignité humaine, à l'identité, à l'égalité, à l'alimentation, aux soins et à un niveau de vie satisfaisant en dépit de ses conditions physiques.

Les luba reconnaissent que l'enfant porte en lui un projet, un programme qui se révélera plus tard, par conséquent ils invitent les parents à ne pas se limiter à l'apparence physique du moment. De plus, chaque enfant qui naissait était considéré comme une aubaine, un événement de grande joie pour toute la famille ⁽²⁹⁷⁾.

Donc, le point de vue luba se caractérise par la reconnaissance de la valeur intrinsèque des enfants et la nécessité de les accepter et de les protéger. Ils sont un élément précieux de la société et son avenir ; par conséquent ils doivent être protégés et entretenus, sinon la société va mourir. Il était rare dans les milieux traditionnels luba, de rencontrer des enfants abandonnés à eux-mêmes ou désavoués par leurs géniteurs ou par leurs familles d'appartenance. L'enfant trouvait, dès sa naissance, un cadre dans lequel il pouvait vivre et s'épanouir harmonieusement ; la seule préoccupation étant justement celle d'assurer son intégration dans le groupe social ⁽²⁹⁸⁾.

L'étrange phénomène, aujourd'hui si répandu, des enfants dits « de la rue », jeunes gens et jeunes filles dans la prime jeunesse, orphelins ou non, qui se retrouvent dans les rues des

²⁹⁷ Kengo Wa Dondo (1974). *Réflexions sur la filiation hors mariage*. Kinshasa : C.S.J, p. 10.

²⁹⁸ *Ibidem*, pp. 10-11.

viles africaines, abandonnés à eux-mêmes par leur famille ou par leur clan, est une aberration. Ce phénomène selon les études est dû non seulement à la misère familiale mais surtout à l'effondrement de la famille traditionnelle, des valeurs et des structures communautaires. A en croire Yves Marguerat, la genèse du phénomène des enfants de la rue, avec rupture du lien familial, est à rechercher avant tout dans « les transformations qui affectent les relations familiales en milieu urbain »⁽²⁹⁹⁾.

2.4. L'enfant : pouvoir, prestige et stabilité du couple

De même, l'enfant dans la tradition luba symbolise le pouvoir, le prestige et la richesse. En effet, l'enfant assure une fonction sociale d'une grande importance aux yeux de la société traditionnelle luba. La conscience collective le considère comme la première de toutes les richesses au monde. En langue ciluba, le dicton « *mwana mbubanjji* » traduit cette perception. De par cette expression populaire, l'enfant est considéré ou hissé au rang de la plus haute et importante richesse dans la société luba. Il constitue de par cette considération la raison d'être de la société et fait la fierté du couple, de la famille élargie ou de la communauté. L'enfant est dès lors perçu comme le socle, le pilier autour duquel se construit et s'organise la société.

Chaque naissance est aussi l'occasion pour consolider la stabilité du couple et des relations dans le clan. L'Africain ne peut concevoir un mariage sans enfant ; il considère une telle union absurde. Par conséquent, les enfants occupent une place très importante dans la société. Ils sont la source d'une grande fierté et, très souvent, le prestige d'une famille est déterminé par le nombre d'enfants.

La capacité de reproduction de la femme est une assurance majeure de permanence et de stabilité dans le mariage, dans la famille et dans le clan : « *muana waya ku dibaka walela/ nanku bulanda buashema* » (Que la fille prise en mariage engendre ainsi la parenté se consolide).

La pire calamité qui puisse frapper une femme africaine luba est l'incapacité de mettre des enfants au monde. Une femme stérile n'avait aucune place dans le clan et dans la société. De plus, « en cas de stérilité du couple, la tradition veut que seule la femme soit tenue pour

²⁹⁹ Marguerat Yves(1994). « Rue sans issue. Réflexions sur le devenir spontané des enfants de la rue ». In Marguerat Yves et Poitou Danièle. *A l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire*. Paris : Fayard/Marjuvia, p. 84.

responsable » ⁽³⁰⁰⁾. L'enfant assure principalement la sécurité à la mère dans le milieu traditionnel et privilège au père.

La conséquence de cette conception, c'est que la femme n'est valorisée que par la maternité. Très souvent, la stérilité cause le divorce. Cette attitude négative envers la femme stérile montre l'importance que l'Africain accorde à sa **progéniture**, le fruit de sa chair, son enfant. D'après Abdoulaye Sow, l'enfant « est considéré comme celui qui cimente le couple. Il rend le couple joyeux et agrandit les liens de parenté, ... » ⁽³⁰¹⁾.

Dans la pensée luba, l'enfant n'est pas que richesse, il représente aussi le pouvoir. Autrement dit, avoir d'enfant voire beaucoup, c'est disposer d'un pouvoir social important. De façon plus explicative, avoir beaucoup d'enfants, signifie avoir beaucoup d'alliés dans la société : « *Kulela/ nkwabanya mesu* » : mettre au monde/ c'est multiplier ses propres yeux. Ce proverbe était entendu de deux façons par les luba : littéralement, avoir des enfants, c'est augmenter ses capacités de contrôle. Lorsqu'on dispose d'alliés sûrs et nombreux, on détient le pouvoir à travers le contrôle des instances sociales. Le pouvoir économique et politique sont maîtrisés par rapport au nombre d'enfants que dispose une petite famille, une grande famille et une collectivité. C'est grâce aux enfants que des familles maîtrisent l'appareil politique traditionnel, contrôlent l'armée et l'économie au sein de la communauté. Mais cette même expression évoque aussi le fait que la présence des enfants dans une famille garantit la vie des parents dans leur vieillesse comme il sera traité dans le point suivant.

En résumé, l'enfant représente selon la tradition luba une force économique et sociale, une valeur ajoutée mais aussi la relève de la communauté. Il représente pour un couple son apport à la société et assure le bonheur des parents d'une part et de la communauté d'autre part.

³⁰⁰ Mérand Patrick (1977). *La vie quotidienne en Afrique Noire à travers la littérature africaine*. Paris : L'Harmattan, p. 82.

³⁰¹ Sow Abdoulaye (2012) « *La perception de l'enfant dans la société Haalpulaar à travers les proverbes et les dictons* ». In Meyer-Bisch Patrice (éd.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Genève/Zurich/Bâle : Schulthess, p. 306.

2.5. Procréer comme assurance-vie

Sans système de prévoyance et de sécurité sociale, les luba y remédient avec la procréation. L'enfant est perçu par la tradition luba comme la première richesse du monde car il garantit la survie aux parents. Cela veut dire qu'avoir des enfants, d'ailleurs plus nombreux, est un moyen pour les parents de s'assurer leurs vieux jours. « *Pas seulement pour cause d'absence quasi-totale, dans ces pays, du système de sécurité sociale et d'encadrement pour personnes âgées, écrit Museka Ntumba, mais surtout parce qu'il est difficilement concevable, pour un enfant devenu adulte, de ne pas garder avec lui ses vieillards de parents autant par reconnaissance et amour filial que pour continuer à bénéficier le plus longtemps possible de leur sagesse et expérience de vie, (...) – de les enterrer dignement à leur décès* »⁽³⁰²⁾.

Les proverbes luba suivants en donnent la teneur : « *Walela wamvuudija/ kudi ne wa kumanya* » (Multiplie le nombre de tes enfants/ il s'en trouvera au moins un pour se souvenir de toi). Si tu ne reçois pas de tel fils, tu recevras d'un autre ; ou encore « *Kulela/ nkwa bamanya mesu* » : mettre au monde/ c'est multiplier ses propres yeux. Les yeux à multiplier dans ces cas signifient les moyens économiques et les possibilités d'aide. Le fait d'avoir plusieurs enfants constituait une garantie pour ses vieux jours. Mais pour que cela devienne une réalité, il faut s'occuper de l'enfant dès la naissance « *Kwacila mwana mpasu/ pakolayi wadya kukukwacila pebe* » (Attrape des sauterelles pour ton jeune enfant, devenu adulte il en attrapera aussi pour toi). On transmet à l'enfant le devoir de s'occuper de ses vieux parents en s'occupant de lui maintenant et aujourd'hui. C'est de cette façon que l'Africain luba désire assurer sa vie dans la vieillesse.

En dépit de cette finalité utilitariste de la progéniture, susceptible de conduire à une éducation oublieuse du développement des libertés et des qualités personnelles de l'enfant, cette perception peut constituer une base positive pour la mise en œuvre des droits de l'enfant surtout celui à l'éducation, à la protection et au développement de sa vie.

2.6. Le devoir de protéger, d'éduquer et de témoigner avec la vie

La conception et la venue au monde d'un enfant créent une responsabilité morale constituée par un ensemble des droits qu'acquiert le nouveau-né de par sa naissance,

³⁰² Museka Ntumba Lambert (2011) « *La conception de la vie en Afrique à la lumière de Jésus-Christ* ». In *Théologiques*, Vol.19(1), p. 112. Voir aussi Thomas Louis-Vincent et Luneau René (1977). *Les sages déposés. Univers magiques d'Afrique noire*. Paris : Robert Laffont, p. 35.

lesquels droits lui sont reconnus par ses parents et par la société, qui de ce fait, contractent des devoirs à son égard ⁽³⁰³⁾.

Le premier devoir des parents, c'est de l'éduquer : « *kwasa bula kakwena ngundu/ cidi cikole kubwalamina* » (Fonder famille ne demande pas beaucoup d'efforts, mais veiller, faire grandir est difficile). Mettre au monde un enfant, c'est une affaire d'un instant, mais le plus difficile c'est de faire grandir, de protéger et d'éduquer ; bref, d'assumer convenablement ses responsabilités. Avoir des enfants implique des sacrifices et des responsabilités. Ce proverbe est énoncé quand l'un des parents démissionne face à l'ampleur des tâches liées à l'éducation des enfants.

Dans cette même optique, d'autres proverbes luba sont prononcés en termes d'avertissement aux parents pour qu'ils mettent beaucoup de soin à éduquer leurs enfants, parce que le contraire provoquerait des conséquences fâcheuses sur eux-mêmes : « *Cintu nkombe cya ba-cinkete/ kulela muana mubi nkudipa bupele* » : il faut tout faire de sorte que ton enfant soit bien éduqué, autrement tu te donnes toi-même de la pauvreté en payant les amendes chaque fois qu'il sera interpellé à cause de ses transgressions. Il faut rappeler que dans la tradition luba quand l'enfant commet une infraction, la responsabilité incombe aux parents : « *Divayawaya pa bula bwa cibende/ mwana wakabunda bwalu nshandi waya kubwamba* » (Les graminées « *divayawaya* » dans la cour de « *Cibende* » (une souris), si l'enfant commet un délit, c'est le père qui va en répondre).

Etre parents exige également un témoignage de vie fort dans la société. Et les proverbes luba, à ce propos, sont sans équivoque : « *Kwoshi dingonga mu munya/ bwalu bana ne bashale kudya bijangalala* » (Ne grille pas le coléoptère en plein jour/ de peur que les enfants ne se mettent à manger des bousiers). C'était une façon d'inviter les parents à ne pas tenir des propos obscènes en présence des enfants, de peur qu'ils ne les imitent plus tard.

Il n'était pas rare chez les luba que certains parents soient incriminés dans les malheurs ou les déviances qui frappent leur progéniture à cause de leurs comportements indécents : « *Mfiondo dibulula dya mwinu/ Ne dikwangwisha mwana* » : l'oiseau calao, le fait d'ouvrir le bec (de crier), cause la capture de ton petit par les chasseurs. Enfants délinquants, parents coupables, dit-on ! ; et encore « *muledi wa katuma/ utu wamanya mua kuakula* » : le parent de

³⁰³ Ntumba Kabelo Constantin (1982) « *Les droits de l'enfant. Essai de fondement au niveau de la conception de la famille en milieu bantu* ». In Actes de la 5^e semaine philosophique de Kinshasa : **Philosophie et droits de l'homme**. Faculté de Théologie Catholique de Kinshasa, p.192.

Katuma (nom qu'on donne au troisième enfant d'un accouchement trigémellaire) doit savoir parler.

C'est vrai qu'il existe des parents négligents et inconscients, en mesure d'influencer volontairement ou involontairement les enfants à des comportements déviants. Mais tenir tous les parents responsables de ce qui arrive à leurs enfants, une telle attitude pourrait conduire à deux types de comportements parentaux catastrophiques dans les familles sur le plan éducatif : soit ne plus vouloir laisser sortir son enfant, soit l'abandonner une bonne fois pour toutes afin de ne pas « payer » le prix de ses forfaits.

Mon propos, ici, comme on peut l'observer consiste à démontrer que la conception et la naissance d'un enfant chez les luba du Kasai est un rapport parsemé des droits et des devoirs envers l'enfant. En effet, la venue au monde de l'enfant impose à ses parents styles de vie et comportements, non seulement à eux mais aussi à la communauté où l'enfant vit. A titre d'exemple, pour la santé du nouveau-né, ses parents (surtout la maman) doivent observer certains interdits notamment dans le domaine alimentaire : « *Kantutu ne dimi/ mukaji ne dimi katu wanwa musabu wa bukula bua cyombe* » (Grillon en gestation / la femme enceinte ne doit pas prendre la bouillie de la farine de manioc). La farine de manioc était considérée comme cause du syndrome de malnutrition protéino-énergétique sévère de la première enfance entre 3 mois et 3 ans (le kwashiorkor). Pendant toute la période de la grossesse, la future mère devait éviter cette farine comme manière de veiller à la santé de l'enfant.

Non seulement elle doit respecter ces interdits alimentaires, mais chaque parent sait aussi que la qualité de ses relations sociales avaient un impact sur le sort et le traitement de l'enfant né de lui : « *Baswa nyoko/ nanku mwana bakuswa* » ou « *Mwana wa munda, baswa mwamwebe/ nanku bakuswa biebe* ». (Qu'on aime la mère, ainsi l'enfant sera aimé). Il est difficile que la famille sans sympathie pour la maman accueille bien l'enfant qui naît d'elle. Cela obligeait la maman à maintenir des bons rapports avec toute la famille en vue d'une vie sereine et tranquille de sa progéniture. L'accueil chaleureux de l'enfant par la famille, le clan et la société était conditionné aux rapports qu'avait la mère avec le reste du clan. Donc, se garantir la protection de la communauté envers ses enfants dépend beaucoup des rapports sociaux positifs des parents.

2.7. Le principe de non-discrimination et droit à l'égalité dans la tradition luba

« *Wasenga Kanku/ Wasenga Cibwabwa/ Kakwena muana utena mwanabe* » (Adresse tes louanges à Kanku et à Cibwabwa, tous les deux sont tes enfants). Le proverbe invite à s'occuper de Kanku et de Cibwabwa de la même manière. Kanku et Cibwabwa (ou Mbuyi) sont des noms que dans la tradition luba sont attribués aux jumeaux. Il vaut mieux être neutre et impartial à l'égard de tous. Ici, le proverbe insiste sur le fait qu'ils sont égaux et par conséquent, ils ont droit au même traitement.

En effet, l'histoire des jumeaux a toujours fasciné la mythologie africaine du fait de la spécificité même de ces enfants dits spéciaux. Pierre Erny, écrit à cet effet, « *les jumeaux revêtent dans toute l'Afrique Noire une importance primordiale. Les attitudes à leur égard varient d'un peuple à l'autre, allant de l'acceptation joyeuse au rejet brutal. Mais jamais leur naissance n'est banale. Elle donne toujours lieu à un impressionnant déploiement rituel. Même accueillis avec bienveillance, ils passent toujours pour des êtres puissants, vindicatifs, s'irritant facilement et qu'il faut ménager. Ils sont les 'frères des esprits'. Malgré la bonté et l'indulgence générale à l'égard de l'enfant, la naissance gémellaire est donc souvent regardée comme dangereuse pour toute la collectivité. Mais ailleurs on aura une attitude positive au point d'instaurer un véritable culte de la gémellité* »⁽³⁰⁴⁾.

« Pour les balouba (luba), ajoute-t-il, la naissance gémellaire qui est manifestation extraordinaire de force et de fécondité, suscite un double mouvement (...). Par une attitude positive on cherche à profiter de l'événement pour revigorer sa propre force, par une attitude négative on cherche à conjurer le danger et tout ce qui pourrait troubler l'équilibre vital. On purifie les enfants avec du kaolin, terre blanche comme la lune, car les jumeaux sont des enfants de la lune, c'est elle qui a provoqué cette fécondation inaccoutumée et effraie les humains par ses excès. On la fête pour sa générosité, on la craint pour ses façons variables et secrètes. Les insultes sexuelles fusent. Le père se pare de feuilles et de branches attachées à la ceinture, symboles de joie et de fécondité, et l'on procède à des danses lascives rituelles »⁽³⁰⁵⁾.

Il sied de rappeler que dans la tradition africaine en général et celle du Congo, en particulier, les jumeaux portent toujours un nom spécial pour les distinguer du reste de la

³⁰⁴ Erny Pierre (1991). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*. Paris : L'Harmattan, p.100.

³⁰⁵ *Ibidem*, p.101.

fratrie ⁽³⁰⁶⁾. Ainsi, chez les luba du Kasai (RDC), on trouve Cibwabwa (ou Mbuyi) et Kanku, alors que chez les Bahemba du Katanga, l'on parle de Kaya et Kyungu. Dans le Bandundu (RDC), il y a Mbo et Mpia, alors que les Bakongo (RDC) les appellent Nsimba et Nzuzi. Chez les Tetela au Kasai (RDC), on a Shako et Omba pendant que chez les Nande (RDC) on les désigne par Nguru et Ndobua. Chez les Balubakat du Haut Katanga (RDC), les jumeaux sont connus sous les noms de Kanku et Kabange.

Généralement, ce sont des noms qui invitent à plus de protection, de tendresse et de prévenances parce que les jumeaux sont perçus comme s'ils avaient des pouvoirs extraordinaires. Raison pour laquelle des cérémonies spéciales sont organisées au moment de leur naissance et tout au long de leur jeunesse.

Dans le cas où ils sont au nombre de trois, chez les luba du Kasai, on trouvera ces noms : Cibwabwa ou Mbuyi, Kanku et Katuma. La place du troisième des triplés attire souvent attention : en effet, on le considère comme un enfant à part, comme s'il ne faisait pas partie du groupe.

Il est interdit de frapper, de gronder ou de contredire les jumeaux, au risque de les voir retourner là d'où ils sont venus. Les parents évitent de faire la différence entre les frères jumeaux ou les sœurs jumelles, dans l'habillement, la nourriture, les cadeaux, le choix professionnel, etc. On accorde à leurs parents un statut d'honneur ou le privilège d'aller au-delà de certaines normes de conduite sociale. Par exemple, de se moquer de tout le monde.

Eduquer les jumeaux, c'est comme marcher sur la branche d'un arbre ou d'un arbuste à la structure fragile. Beaucoup de dictons et de chants parlent de l'art difficile d'éduquer les jumeaux, de leur caractère capricieux, et de la nécessité de doubler tout ce dont ils ont besoin. Ces enfants sont considérés aussi comme porteurs d'un message qu'on doit interpréter et respecter.

On croit aussi que les jumeaux peuvent exercer une influence maléfique. Lorsqu'ils ne s'entendent pas entre eux, ils peuvent causer des troubles au foyer ; et quand ils sont en colère ils peuvent provoquer une maladie chez leurs parents.

Bien qu'ils possèdent des pouvoirs spéciaux, ils sont l'objet d'une protection particulière. Les cérémonies qui les concernent sont toujours accompagnées de réjouissances montrant

³⁰⁶ Dans certaines cultures africaines surtout en Afrique de l'Ouest, ils étaient dits «enfants du malheur ». Et par conséquent, ils étaient automatiquement supprimés dès la naissance ou jetés dans la rue ; malheur aux parents qui osaient les garder en famille.

clairement qu'on est heureux de leur venue au monde et de leur présence. Des attitudes contraires pourraient pousser les jumeaux à retourner à leur pays d'origine, c'est-à-dire à mourir.

Quand un jumeau meurt, on procède à des rites pour éloigner le danger que l'autre ne le suive. Il est commun de cacher à un jumeau la nouvelle de la mort de son frère : on dit au survivant que son frère est parti en voyage ou qu'il est allé puiser de l'eau ⁽³⁰⁷⁾.

Revenant au contenu du proverbe, celui-ci n'est plus seulement évoqué pour les jumeaux, mais il est énoncé aujourd'hui pour tous les enfants : il s'agit d'une invitation faite aux parents et à tout adulte de traiter tous les enfants de la même manière parce qu'ils sont tous enfants.

Cette invitation n'est pas loin du principe universel et absolu de *non-discrimination* dans le mode de traitement des enfants comme on le retrouve dans la CDE ⁽³⁰⁸⁾ : tous les enfants, sans exception, doivent jouir de leurs droits et d'une protection efficace. Aucun enfant ne devra être victime d'actes de discrimination fondé sur la race, la couleur de peau, le sexe, la langue, la religion, les opinions politiques ou autres, l'origine nationale, ethnique ou sociale, la fortune, le handicap, etc.

La non-discrimination ne signifie pas un traitement égal pour tous les enfants. Le droit à la non-discrimination ne signifie pas que tous les enfants doivent être traités de la même manière. En effet, dans certains cas, un traitement préférentiel ou une discrimination positive peuvent être jugés nécessaires pour rétablir un équilibre des chances, des droits et de protection entre les enfants.

Ce proverbe et tant d'autres se justifient par la nécessité de mettre fin aux conséquences de la discrimination et aux inégalités qui résulteraient d'un traitement discriminatoire envers les enfants.

3. L'éducation ou la transmission des valeurs

Que transmet-on généralement aux enfants chez les luba ? Qu'attend-on d'eux et quelles sont leurs attentes vis-à-vis des adultes ?

³⁰⁷ Kalantanda (2004) « *Des enfants extraordinaires* ». In *Afriquespoir*, n° 28 (oct. – déc) (téléchargé le 09 juin 2014).

³⁰⁸ CDE, Art. 2.

La plupart des enfants sont éduqués dans la perspective de s'occuper plus tard de leurs parents. Le respect des adultes, la solidarité et l'idéal communautaire semblent être les valeurs les plus transmises. En effet, pour les luba du Kasai, la transmission des valeurs ou l'éducation devrait faire de l'individu un membre intégré et accepté par le groupe, en mesure de participer activement aux activités et à la vie du groupe. Donc, le processus éducatif tend à restituer l'enfant dans la dimension morale. Il se déroule en partant du commentaire de circonstances concrètes.

Dans cette optique, la participation de l'enfant se comprend plus comme conformisme à la culture, aux coutumes et aux valeurs de la société, mieux l'intégration des principes moraux et de vie de sa culture. On est acteur social lorsqu'on a bien maîtrisé les codes culturels de sa communauté et on est intégré socialement et culturellement. Autrement dit, c'est le fait de reconnaître le groupe comme sien et d'être reconnu par lui. L'individu s'intègre dans son environnement social qui, à son tour, l'accepte en l'intégrant parmi ses membres.

Il s'agit là d'une pédagogie du vécu où les adultes servent d'exemple et de cadre de référence à l'action des jeunes. Dans les lignes qui suivent, je donnerai quelques caractéristiques de cette pédagogie.

3.1. Obéissance, soumission et liberté

Comme conséquence logique de la vision communautaire de la vie, l'éducation du petit d'homme était marquée par la vertu de l'**obéissance** : « *Mwana a kutuma, mmwana a kudia/ Mwana a cisbiku, mmwana a nzala* » (L'enfant désobéissant ne reçoit pas à manger/ seul l'enfant obéissant le reçoit). A l'enfant, il appartient d'obéir. Cette attitude est considérée comme la meilleure posture pour un enfant dans l'éducation. C'est un apprenant éternel qui doit accumuler et intérioriser connaissances et règles de conduite tout en sachant que « *makaya kaatu apita mutu* » (les épaules ne dépassent jamais la tête). Les jeunes ont toujours beaucoup à apprendre de leurs aînés. L'éducation vise avant tout l'intégration sociale de l'enfant. Il doit intérioriser les normes de conduite ainsi que les valeurs socioculturelles de la communauté. C'est la raison pour laquelle, il est demandé à un enfant d'écouter et de ne pas poser des questions.

En termes des droits culturels, l'accès aux ressources est nécessaire pour construire son identité et jouir de son droit à la participation. Et les personnes auxquelles l'enfant peut se référer comme modèles, sont plus nombreuses.

Mais les luba doivent savoir aussi qu'on ne saurait inculquer aux enfants des valeurs et des normes de conduite sans leur accorder la liberté de poser des questions et de critiquer, droit et liberté de créativité. En d'autres termes, les droits culturels ne sauraient se ramener seulement à la transmission de l'héritage culturel et au devoir d'écoute et d'obéissance des enfants.

Certes, les luba du Kasai ont fait aussi l'expérience de l'enfant comme liberté, capable de naviguer contre-courant, contre ses parents, contre les principes moraux et culturels de la communauté, de sa famille et de déjouer les attentes des siens. « *Kapingu ngakusonga/wangata twisu wa tonwena* » (Statuette que j'ai sculptée, maintenant tu te retournes contre moi, en me regardant avec les yeux grandement ouverts) ou encore « *kwondapi muana munu/ nealwe kuungidikija* » (ne guéris pas le doigt à l'enfant parce qu'il te doigtera avec le même doigt).

Ces deux proverbes, tout en reconnaissant la liberté d'opinion et d'expression des enfants, invitent les adultes à mettre des limites à leurs manifestations, lesquelles peuvent même devenir ingérables et pousser à la révolte. L'éducation luba se fonde aussi sur cette peur qui empêche une véritable formation de la volonté, du caractère et de la personnalité, c'est-à-dire par une véritable structuration de l'intériorité, mais pousse l'individu à accepter passivement le rythme de son milieu et à s'y harmoniser.

Donc, les luba n'admettent pas facilement les manifestations des libertés par les enfants, mieux ils en ont peur. L'attitude prométhéenne d'interroger la nature et la société en l'affrontant, en les défiant même et en tirant ainsi ses secrets n'est pas permise bien que la finalité de l'éducation soit d'ouvrir les yeux à l'enfant en l'outillant pour le rendre apte à affronter la vie quotidienne.

3.2. Prudence et bonne réputation

Une autre valeur à transmettre à l'enfant qu'on retrouve dans les proverbes luba est **la prudence et la bonne réputation**. Savoir adopter des attitudes compatibles avec les circonstances de vie : « *mwananyi wewe mukasokome/ Kwoshi luepu* » (Mon fils, si tu es caché ne jette jamais du sel dans le feu) ou encore « *Enda pa kanyi katalale/ kwendi pa kume* » (Marche sur l'herbe fraîche, et non sur celle sèche parce qu'elle fait du bruit), sont des valeurs que les adultes recommandent ardemment aux jeunes et dont ils sont chargés de transmettre.

Le sel dans le feu, explose comme l'herbe sèche sur laquelle on marche provoque du bruit, avertit la présence de quelqu'un. Qui veut se faire noter paie le prix de sa réputation. Une

bonne conduite morale est source de paix et de tranquillité dans la société. Ces proverbes obligent les parents à donner à leurs enfants une éducation qui renforce leurs capacités d'analyse et de discernement.

3.3. Esprit de la modération dans la vie

Platon définissait la modération (*sophrosunê*) comme une « certaine forme d'ordre harmonieux » qui est « la maîtrise de certains plaisirs et désirs »⁽³⁰⁹⁾.

La modération est aussi une valeur importante de l'éducation luba des enfants : savoir vivre en tenant compte de ses possibilités. Les luba illustrent cette valeur dans ces proverbes : « *Katende, pa bwaku bunene/ pawaku musoshi* » (Roitelet, de ta masse dépend la quantité de ta sauce). A chacun selon ses moyens, pourrait-on dire. « *Mwana ipata mpasu/ lumu kabatu ba lwipata* » disent encore les luba c'est-à-dire, Fils, va à la chasse de la sauterelle, mais jamais de la gloire. Il y a des choses dans le monde qu'on désire atteindre mais qui ne sont pas dans ses possibilités ; et la sagesse luba recommande qu'on se préoccupe plus de ce qui est joignable : « *Mbuji udiadia pa bule bwa muonji* » (la chèvre ne mange que dans le rayon de sa corde). Il ne faut pas vivre au-dessus de ses moyens. On ne peut pas tout obtenir dans la vie. Ce proverbe était énoncé par les adultes pour alerter les plus jeunes épris de l'esprit des honneurs.

Ou encore « *webe nyoko Kashila/ lekela kukeba Nshidi wa mukila munene* » (ta mère à toi, c'est le tarsier, cesse de rechercher l'écureuil à la queue grosse). Il s'agit d'un proverbe que les adultes énoncent à l'égard des jeunes qui ne se contentent pas de leurs conditions de vie et veulent aller au-delà de leurs moyens. Ces proverbes sont énoncés pour rappeler la vertu de la modération. La préoccupation de la tradition luba est d'inviter les personnes surtout les plus jeunes à garder une sage mesure en toutes choses.

3.4. Patience

Dans leur éducation de nouvelles générations, les luba demandent que les enfants apprennent à savoir attendre dans la vie en écoutant les conseils des aînés : « *Lukunyi lwa nganganga/ Kalutu lulala ku kapyia* » (le bois qui prend feu trop rapidement, se consume trop vite, ne dure pas). Il faut éveiller chez l'enfant le sens de la patience, de ne pas brûler les étapes et de respecter les hiérarchies et les âges.

³⁰⁹ Platon *La République*, 430è.

3.5. La suprématie de la collectivité sur l'individu

« *Watamba mulamba, kutambi ditunga (pays)/ Bwalu ditunga ke ndidi dikuteke (mmuudi musombe)* » disent les luba du Kasai. (Vous pouvez bien enjamber un tronc d'arbre, mais jamais un pays car c'est le pays qui te permet d'y habiter). On trouvera aussi ce proverbe dans une forme brève, directement adressé aux jeunes : « *Mwana kutambi ditunga, bwalu ditunga ndidi dikuteke* » (Enfant n'enjambe pas le pays, c'est le pays qui te permet d'y habiter).

La communauté prime sur l'individu. Les droits individuels doivent être subordonnés aux droits de la collectivité.

Actuellement cette valeur tend à disparaître dans la société luba et la situation est même inversée : le bien collectif se confond avec le bien individuel, la caisse de l'Etat se confond avec les poches des individus, le véhicule de service est employé pour des courses personnelles, le sens de la promotion collective est remplacé par celui de la promotion individuelle.

Une telle valeur devrait donc être récupérée et l'école devrait l'enseigner en inculquant aux enfants le respect du bien commun et le sens de la promotion collective.

Cette valeur a cependant son revers : le complexe de dépendance qui fait que l'individu s'attache foncièrement au groupe et s'y soumet totalement. Il en résulte une personnalité caractérisée par le conformisme, le manque d'initiative personnelle, l'absence d'esprit de créativité et de compétition, etc. Ce complexe dégénère en un sentiment d'impuissance vis-à-vis du groupe et dont les manifestations sont la confiance que l'on place dans le groupe, la tendance à s'attendre à recevoir aide des autres, la fuite de responsabilité personnelle que remplace la tendance à rechercher la coresponsabilité, etc. Cet état d'esprit renforce et confirme la situation de dépendance culturelle et économique. L'école devra combattre ce complexe de dépendance en formant les enfants à l'autonomie, à compter d'abord sur leurs propres forces et en même temps en leur inculquant l'esprit d'entraide de manière à éviter le développement des égoïsmes⁽³¹⁰⁾.

La suprématie de la collectivité sur l'individu avait aussi une autre variante dans l'éducation des jeunes qui est le maintien du lien familial comme garantie de protection, de sérénité, d'aide et de soutien. Ce proverbe l'illustre clairement : « *Kashila katu kenda pa monji/ muntu*

³¹⁰ Mungala Assindie Sanzong (1982) « L'Éducation traditionnelle et ses valeurs fondamentales ». In *Ethiopiennes. Revue socialiste de la culture négro-africaine*, n° 29(Février) document online.

utu wenda padi wabo » (le tarsier marche sur la liane/l'homme ne se déplace que dans le voisinage des siens). En d'autres mots, le milieu naturel où évolue le tarsier est la liane ; de même le lieu naturel où l'homme est à l'aise et dont il ne s'éloigne jamais, c'est son clan. Cependant, comme écrit Gandolfi, « s'il est vrai que la force de chacun dérive de son réseau social, la vraie liberté est la possibilité de choisir ses liens. Reconnaître les libertés fondamentales aux enfants signifie favoriser leur participation à la vie sociale, les rendre capables de gérer leur vie, leur donner les moyens pour habiter le monde » ⁽³¹¹⁾.

4. Les relations avec l'enfant d'autrui

« *Webe wamutuma ne mitutu/ wa bende wamutuma ne misengelelu* » (tu peux toner sur ton enfant en l'envoyant/ celui du voisin il faut le supplier).

Ce proverbe est une invitation à la retenue face à une conduite jugée inappropriée d'un enfant qui n'est pas sien. Tout enfant peut commettre une faute ou une bêtise et en vertu de cela, les luba préfèrent que ce soient les parents à punir leurs enfants. Les voisins ont le droit de surveillance et d'informer les parents sur des éventuels comportements jugés inadéquats à charge de leurs enfants.

5. Les compétences sociales de l'enfant

La perception dominante dans les proverbes luba est que les enfants sont sans compétences, sans connaissances et sans maturité. En vertu de cela, la société luba ne leur accorde un rôle social important ni les admet aux assemblées du peuple appelées en langue Tshiluba, MASAMBAKANYI ⁽³¹²⁾.

Généralement, les luba n'attendent rien de leurs enfants sur le plan social et les proverbes à ce sujet en témoignent : « *Bwana/ butuku bwile* » : l'enfance, c'est la nuit profonde. L'enfance c'est le manque de connaissance.

« *Mwana mutekete katu wasa musoko ... ka kumanya mwa kuwela lubila* » : un enfant ne bâtit pas un village, il ne saura pas lui parler. Il n'a pas de compétences pour diriger et commander. Il ne saura pas protéger et gouverner le village.

³¹¹ Gandolfi Stefania (2012) « *Enfance et travail culturel* » in Meyer-Bisch Patrice (éd.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*, p. 115.

³¹² Ces assemblées sont classées selon les circonstances et l'importance des sujets à débattre. C'est ainsi que l'on distingue d'un côté des assemblées pour édicter des lois et réglementer la conduite de chacun au sein de la société pour une meilleure administration des habitants du village. Il y a de l'autre côté des assemblées pour juger des différends opposant les membres d'un village qui se reconnaissent comme appartenant à une même souche.

«*Bukulu mbwanga/ bwana butu budileja* » : l'ainesse c'est un médicament, l'enfance se fait voir. Le médicament guérit et soulage et l'enfance, absence d'expérience, n'apporte rien à la société.

Chez les luba, les adultes ont le monopole de la connaissance et du savoir-faire par rapport aux enfants. Ce sont eux qui savent ce qui est mieux même pour les enfants. Ces derniers ne sont pas des êtres matures et il serait irresponsable de se fier à leur parole.

Mais il y a des moments où les adultes doutent et ils font appel aux enfants en reconnaissant en eux quelques compétences comme on peut le déduire de ces proverbes : «*Lungenyi mponda wa pa cisasa/ mutekete nalu e kwambila mukole*» : la sagesse c'est comme le mil du grenier, le jeune qui le possède l'octroie au plus vieux. L'image est très belle parce que dans cette culture, après la récolte du mil dans le champ, il était conservé dans le grenier. Et très souvent les adultes envoient les enfants, très habiles à grimper, pour faire descendre la quantité utile aux besoins quotidiens de la famille. Bien que la sagesse soit l'apanage des adultes aux cheveux blancs, en certains moments il appartient aux enfants d'en révéler les mystères. Donc, les luba sont aussi conscients que la sagesse n'est pas réservée seulement aux aînés mais elle est distribuée en mesures diverses auprès de tous ; «*lungenyi kambuji ka pumbu/ mukulu ne apange, mukwanyu walua kwamba* » (la sagesse, c'est comme un petit bouc, l'aîné peut en manquer et le puis-né venir dire). Ces proverbes invitent à prendre en considération la parole d'un enfant, cette humanité innocente qui s'exprime en lui pour éclairer les grandes personnes. La prise en compte de sa parole, en termes du droit à la participation, renforce ses capacités afin qu'il devienne un véritable acteur social.

Attribuer une certaine intelligence et sagesse aux enfants confirme également sa position proche du monde des esprits avec lesquels il peut communiquer et porter des messages, positifs et négatifs, au monde des vivants. En ce cas, l'enfant n'est pas seulement cet être inexpérimenté et apprenant dans tous les domaines sociaux, mais aussi celui qui peut apporter quelque chose, une contribution à la bonne marche de la communauté. Cette perception de la position de l'enfant peut permettre de décroquer la sagesse liée à l'âge : le savoir, la sagesse, les bonnes idées peuvent parfois venir de l'enfant et non seulement de l'adulte ou de la personne âgée et expérimentée.

En termes de droits culturels, il s'agit ici de reconnaître aux enfants les droits d'accéder et de participer à la vie culturelle en développant leur liberté de partager des connaissances,

des expressions culturelles, de conduire des recherches et de participer aux différentes formes de création ainsi qu'à leurs bienfaits ⁽³¹³⁾.

Ce détour qui aborde la question de la perception sociale de l'enfant, de ses droits et devoirs dans l'univers traditionnel luba a l'avantage d'appréhender le système traditionnel d'éducation et de socialisation de l'enfant.

L'originalité de cette pensée luba réside dans sa perception de l'enfant dans une vision communautaire. D'après cette vision, l'enfant n'appartient pas seulement à ses parents géniteurs mais plutôt à la communauté. Il n'appartient donc pas au couple géniteur mais au groupe familial c'est-à-dire à la grande famille et à la collectivité ou à la communauté d'appartenance sociale, linguistique et culturelle. Son identité se construit dans un cadre communautaire.

En revanche, la communauté est astreinte à des obligations, à des devoirs bien précis notamment la garantie de ses droits fondamentaux, d'une bonne socialisation et de sa protection dans le cadre du respect de sa personne. La place et le rôle de l'enfant dans la société congolaise tirent leur fondement philosophique de ce sens communautaire de la vie de l'Africain luba qui considère que tout individu (enfant ou adulte) ne réalise son plein épanouissement que par et dans sa communauté familiale. En dehors de cette dernière, l'existence même de l'individu en tant qu'être humain, serait inconcevable du fait que la conscience de l'existence n'apparaîtrait chez lui qu'au regard de l'existence sociale de ses semblables.

Toutefois, la dimension paradoxale de ces proverbes a été toujours une de leurs limites. Il devient donc difficile de généraliser leur contenu et leurs principes moraux. Cela n'empêche pas plutôt qu'ils influencent la vie de la plupart des luba jusqu'à ce jour.

³¹³ *Déclaration de Fribourg*, art 5 et 8)

Chap.5 : La vision des droits de l'homme dans la société luba

Au regard de tout ce qui précède, on peut affirmer que la société traditionnelle luba reconnaît aux hommes en communauté des droits et des libertés. Ces droits et libertés découlent du fait d'être humain, des individus et du fait d'être avec, c'est-à-dire de leur appartenance à la communauté.

Les droits de la personne humaine sont garantis et protégés par la communauté à tout être quel que soit sa condition sociale ou son statut. Mais les droits de l'individu en société selon la tradition luba sont soumis à des devoirs, qui sont à l'instar des droits, ceux de l'individu en société.

Toutefois, cette perception des droits semble être le produit culturel d'une dynamique entre l'individu et la communauté. Elle reflète une dialectique entre droits et devoirs de l'individu en communauté dans un premier temps et dans un second temps, les devoirs de la communauté à l'égard de l'individu. Les droits et devoirs de l'individu sont conçus de telle sorte que les intérêts de la communauté d'abord et de l'individu ensuite soient assurés et protégés. Cette vision traditionnelle des droits de l'individu en communauté, constitue ce que Tunguru Huaraka appelle « *la fibre morale de la société traditionnelle africaine* »⁽³¹⁴⁾. Selon cet auteur, la participation de l'individu à la vie de la communauté, est un droit et un devoir qui génère pour sa personne des droits. Autrement, dans l'univers traditionnel, « *la valeur de l'individu repose sur sa participation à la vie collective et son engagement envers les fins de la communauté* »⁽³¹⁵⁾.

L'enfant luba peut-il prétendre avoir des droits ? La réponse à cette question sera donnée en trois points suivants : les droits de l'enfant chez les luba du Kasai, les devoirs de l'enfant luba et la situation actuelles des enfants congolais en général et luba en particulier.

1. Les droits de l'enfant chez les luba du Kasai

Comment ces droits sont-ils déclinés pour les enfants ?

S'il est une erreur qu'il faudra éviter, c'est d'imaginer l'enfant dans la pensée traditionnelle luba sans droits, même si sa condition est subordonnée à la vie de la communauté et de ses

³¹⁴ Voir Tunguru Huaraka (1990) « *Les fondements des droits de l'homme en Afrique* ». In Laperlyre, A. de Tinguay F. et Vasak K. (dir). *Les dimensions universelles des droits de l'homme*. Bruxelles : Bruylant, p. 240.

³¹⁵ Ibidem, p. 240.

parents. L'enfant dans la pensée luba de par son caractère sacré, du simple fait d'être humain et d'être, jouit bien évidemment de droits et de libertés.

Avant d'aborder concrètement les droits de l'enfant dans la société traditionnelle, il importe de rappeler que, les droits dont jouit l'enfant en communauté, sont ceux réservés aux ancêtres, qui sont les seuls et vrais détenteurs de droits dans cette société. L'enfant étant un ancêtre en miniature, ses droits sont ceux des ancêtres communs et puissants de sa communauté d'appartenance.

Parmi les droits reconnus, respectés, garantis et protégés de l'enfant dans l'univers culturel luba, nous avons entre autres le droit à la vie qui est le plus sacré des droits : il constitue la base de la société traditionnelle. La vie humaine étant selon la représentation sociale collective sacrée et inviolable, nul n'a le droit de porter atteinte à la vie et plus particulièrement à celle d'un enfant. C'est ce qui explique l'attitude de la société à surprotéger l'enfant contre les méchants et les sorciers et contre tout abus.

Le droit à une alimentation (le droit d'être nourri), le droit à une maison qui symbolise le droit à une famille et le droit au logement, le droit au champ ou à la fortune représentant le droit à la propriété pour l'enfant mais également le droit à l'héritage, le droit aux mânes protecteurs qui est l'équivalent de nos jours du droit d'être protégé notamment contre le mal, la maltraitance, les abus et l'exploitation et le droit à une éducation.

Il existe aussi dans l'univers luba d'autres droits reconnus à l'enfant, notamment le droit à un nom (il y a tout un système de nomination propre aux luba) et à une identité et le droit à la participation communautaire. En effet, c'est dans ce dernier cas qu'on retrouve le travail de l'enfant qui aide sa famille dans ses différentes tâches quotidiennes à savoir les travaux domestiques ménagers pour les jeunes filles, culture de champ, surveillance du bétail de la famille pour les jeunes garçons. L'enfant a également le droit de respecter, d'aider et d'assister quel que soit la circonstance les vieillards en cas de besoin.

La particularité de cette vision des droits de l'enfant, reconstruits, que je viens d'exposer, est qu'ils ne sont écrits nulle part, encore moins rassemblés dans un quelconque document. Ils sont en revanche gravés dans toutes les consciences individuelles, collectives et dans tous les cœurs des citoyens de la communauté et quelquefois dépendent du bon sens des adultes.

L'autre particularité de la vision traditionnelle luba des droits de l'enfant est que ce dernier n'a pas que des droits. Il possède aussi des devoirs vis-à-vis de ses parents et de la communauté.

2. Les devoirs de l'enfant chez les luba du Kasai

Ses devoirs relèvent du fait de son être et plus précisément du fait que les parents et la communauté sont ceux qui lui assurent l'existence, la survie et la protection de ses droits. C'est ainsi que malgré son jeune âge, l'enfant dans l'univers traditionnel est lui aussi astreint à des devoirs bien détaillés.

Ces devoirs contrairement aux droits sont nettement énumérés montrant leur prééminence dans la société. Parmi ces devoirs de l'enfant, il faut noter en premier l'obéissance. Le devoir d'obéir aux personnes adultes, aux personnes âgées traduit la volonté de la société de reconnaître la place accordée à l'expérience. L'enfant a un devoir social d'obéir à ses parents et aux aînés.

Ce devoir instaure dans la société traditionnelle le droit d'aînesse et a pour limite, la privation pour l'enfant de critiquer ou rejeter la parole de l'adulte et d'exprimer avec liberté son opinion. Il le contraint également à la soumission aux personnes plus âgées dans l'organisation sociale.

C'est ainsi qu'au nom de ce devoir, les personnes adultes décident et agissent au nom de l'enfant sans aucune participation de ce dernier. Cette vision vient un peu contredire en quelque sorte, tout ce qui a été développé concernant notamment la jouissance des droits par l'enfant en raison de son statut d'ancêtre dans la communauté mais s'explique par le but du projet collectif de sa socialisation.

Il est aussi recommandé à l'enfant dans l'univers traditionnel luba de servir sa communauté d'appartenance en mettant ses forces et capacités physiques et intellectuelles à sa disposition. Il lui est demandé de sauvegarder la tradition à travers la préservation des valeurs culturelles, des normes et de la coutume. Au cas où, l'enfant ne s'acquitte pas de ses différents devoirs, ses droits en société peuvent lui être refusés ou non garantis par la collectivité.

Au total, l'enfant dans l'univers traditionnel jouit d'une variété de droits limités dans une certaine mesure par la communauté avec des devoirs énumérés en dépit de son jeune âge. Ce qui pourrait laisser conclure que la conception des droits de l'enfant reste ambiguë et

floue. Cette situation confuse n'empêche pas pour autant de relever l'originalité du système traditionnel de droits de l'enfant avec des droits inaliénables et inconditionnels d'une part, et des devoirs inaliénables et inconditionnels d'autre part pour l'enfant.

3. La situation actuelle des enfants luba

Aujourd'hui, ce discours sur l'enfant luba contraste avec les images d'enfants affamés et abandonnés qu'on retrouve sur tout le territoire congolais. Les observateurs attentifs notent, non sans inquiétude, que la situation de nombreux enfants congolais en général et luba en particulier est actuellement très critique suite aux facteurs socio-économique et culturels et à l'effritement du sens communautaire de la vie et ce, surtout dans les centres urbains ⁽³¹⁶⁾.

Cette situation fait lancer un cri d'alarme à l'instar d'Aminata Dramana Traoré, « *nos repères et nos valeurs culturelles sont nombreux qui auraient pu ou qui devraient nous aider à reformuler notre quête d'alternative, en des termes clairs pour la grande majorité de la population et conformes à ses aspirations. Mais ils ne font pas l'objet d'une connaissance saine, capable de nourrir la réflexion et la créativité, de manière à transformer nos sociétés dans le sens que nous souhaitons* » ⁽³¹⁷⁾.

Par ailleurs, la notion même de l'enfant et de l'enfance généralement fondée sur l'idée que seuls les adultes savent ce qui est mieux pour les enfants est devenue une épée à double tranchant. Les diverses formes de déstructuration sociale ont lourdement pesé sur les traditions et les usages qui structuraient l'univers de l'enfant africain en général et congolais en particulier. Des valeurs structurantes comme la solidarité clanique, la vénération de l'enfant comme quelqu'un venant du monde des ancêtres sont en train d'être remodelées et chargées de nouvelles significations.

Cette réflexion sur les droits et les devoirs de l'enfant chez les luba a conduit aussi à reconnaître que toute représentation sociale de l'enfant ou de la personne jeune est souvent une construction sociale mais qui influence pas mal les comportements des adultes à leur égard dans plusieurs domaines et particulièrement dans le domaine de l'éducation.

En effet, si l'enfant est considéré comme un citoyen en devenir, les pratiques éducatives et d'initiation à la participation, à la compréhension des principes du droit et du fonctionnement de la démocratie risquent d'être banalisées et sans sens pour les enfants.

³¹⁶ Voir le préambule de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, 4^e alinéa.

³¹⁷ Aminata Dramana Traoré (1999). *L'état : L'Afrique dans un monde sans frontières*, citée par Ezembé Ferdinand (2003). *L'enfant africain et ses univers. Approches psychologiques et culturelles*. Paris: Karthala, p. 353.

Mais si l'on considère que l'enfant est déjà un citoyen de quelque manière, avec droit et devoirs, on devra se demander comment faire pour qu'il puisse exercer ses libertés et ses droits tout en construisant les savoirs et les compétences nécessaires en sa faveur ⁽³¹⁸⁾.

Il est clairement établi que dans cet univers culturel, c'est en s'acquittant de ses devoirs que l'individu peut jouir de ses droits en communauté. Les devoirs expriment et symbolisent en quelque sorte la garantie de ses droits et de la dignité humaine. L'individu qui ne s'acquitte pas de ses devoirs vis-à-vis de sa communauté perd en toute logique sa dignité humaine et par ricochet des droits liés à sa personne.

Pour jouir de ses droits en communauté, l'individu possède un certain nombre de devoirs envers ses parents, proches, enfants..., c'est-à-dire envers sa communauté qui le rend existant. L'individu selon la vision luba traditionnelle possède dès lors qu'il s'acquitte de ses devoirs, des droits largement acceptés. Toutefois, ces droits dont il jouit et qui lui sont garantis par la communauté, ne le placent aucunement au-dessus de la masse de façon absolue. La vision luba traditionnelle des droits de l'homme met en place un système dont les droits découlent essentiellement des devoirs de l'individu et les aînés sont des canaux transmetteurs des droits et des devoirs des individus, donc par l'éducation.

D'où l'exigence de trouver un nouvel équilibre pour la société congolaise. Les différents documents des droits de l'enfant (DUDH, CDE, CADBE) trouvent, ici, toute leur légitimité pour reconstruire ce nouvel équilibre mais aussi la nécessité d'initier les enfants à l'exercice de leurs libertés.

³¹⁸ Le Gal Jean (2008) *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté* (préface de Jean-Pierre Rosenczweig). Bruxelles : De Boeck Université, p.13.

Chap. 6 : Eduquer les enfants à l'exercice de leurs libertés et de leurs droits

Tous les êtres vivants passent par une éducation avant de devenir adultes. Le petit animal apprend à se servir de ses membres, à les coordonner et fonctionne alors comme un automate bien programmé par ses instincts.

L'enfant va bien au-delà : grâce à l'éducation, il développe ses potentialités propres, particulièrement sa conscience, son jugement et sa capacité de faire des choix personnels. Mais il ne peut faire ces progrès que s'il est accompagné par des éducateurs : parents, frères et sœurs aînés, enseignants, catéchistes et par toute la communauté.

De même, la promotion du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation présuppose une éducation aux libertés. Dans ce chapitre, il sera question d'interroger théories et pratiques éducatives et le rôle de l'école en rapport avec l'éducation aux libertés et droits de l'enfant notamment le droit à la participation.

1. Participation et Education d'après la CDE

Le contenu même du droit à l'éducation tel que le définit le paragraphe 2 de l'article 26 de la DUDH est de « *viser (...) au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. L'éducation doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux ...* »⁽³¹⁹⁾. Comme on peut le remarquer, il y a un rapport étroit entre éducation et participation comme droit et liberté. On est dans le champ des contenus-valeurs.

D'après Allan et l'Anson, « *the children's rights agenda has been adopted by schools, not only in response to the legal imperative, but also as a means of improving the quality of learning, by engaging young people more fully in school life* »⁽³²⁰⁾.

Pour détailler ce lien qui semble unir éducation et participation, les articles 28 (par.2) et 29 (par.1 d) de la CDE complètent l'article 12. D'après le commentaire réalisé par le Comité au sujet de l'article 29, on peut déduire d'autres lignes directrices en matière d'éducation. Tout d'abord « *il importe que l'éducation soit axée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et autonomisante et*

³¹⁹ DUDH, art. 26, § 2.

³²⁰ Allan Julie & l'Anson John (2004). *Children's rights in school: Power, assemblies and assemblages*. In *The International Journal of Children's Rights*, 12/2, p.123.

sur le fait que les processus d'éducation doivent être fondés sur les principes mêmes qui y sont énoncés »⁽³²¹⁾, elle doit également tenir compte du contexte et « encourager la participation des enfants à la vie scolaire (...) et aux mesures de discipline scolaire, dans le cadre du processus d'apprentissage et d'expérimentation de la réalisation des droits »⁽³²²⁾.

Le Comité insiste également sur le fait que les compétences essentielles à acquérir « ne se limitent pas à la capacité de lire, écrire et compter, mais consistent également en compétences propres à la vie »⁽³²³⁾ et que l'éducation doit être « conçue et dispensée de façon à promouvoir et renforcer toutes les valeurs éthiques particulières consacrées dans la Convention »⁽³²⁴⁾.

Enfin, « la mise en œuvre effective du par.1 de l'article 29 nécessite un profond remaniement des programmes scolaires pour tenir compte des divers buts de l'éducation, et une révision systématique des manuels scolaires et des matériaux et méthodes d'enseignement, ainsi que des politiques en matière scolaire »⁽³²⁵⁾.

Il se dégage l'existence d'une certaine conception de l'éducation sous l'angle de droits de l'enfant qu'il convient de combiner à l'exigence éducative de la participation.

Et si l'on observe les commentaires du Comité portant particulièrement sur l'article 12 de la CDE, plusieurs paragraphes sont également consacrés à son application dans le milieu scolaire. Et plusieurs leçons peuvent en être tirées. En premier lieu, l'école est reconnue comme jouant un rôle clé dans l'encouragement et la promotion de la participation des enfants, tout comme le respect de l'article 12 participe à la réalisation du droit à l'éducation. Le comité accueille également favorablement l'instauration de « child-friendly schools » ainsi qu'une formation des enseignants sur les méthodologies d'enseignement participatives et sur leurs bénéfices dans le but de préparer les enfants et les adolescents à jouer un rôle actif dans la société et à devenir des citoyens responsables au sein de leur communauté⁽³²⁶⁾. L'apprentissage des droits de l'homme y est également vu par le biais des pratiques quotidiennes.

³²¹ CRC/GC/2001/1 n° 2.

³²² « Il importe d'encourager la participation des enfants à la vie scolaire, de créer des collectivités scolaires et des conseils d'élèves, de mettre en place des systèmes d'éducation et d'orientation par les pairs et de faire participer les enfants aux mesures de discipline scolaire, dans le cadre du processus d'apprentissage et d'expérimentation de la réalisation des droits ». Voir CRC/GC/2001/1 n° 8.

³²³ Telles que la capacité de prendre des décisions rationnelles, d'exercer un sens critique, de résoudre des conflits de façon non violente, etc.

³²⁴ CRC/GC/2001/1 n° 13.

³²⁵ CRC/GC/2001/1 n° 18.

³²⁶ CRC/C/GC/12, n° 114.

La participation des enfants/élèves dans le cadre scolaire peut ainsi être vue sous deux angles principaux : soit elle représente la mise en œuvre d'un droit effectif des enfants, soit elle correspond à une position pédagogique particulière, en accord avec la vision de l'éducation ancrée dans la CDE.

Les écrits de Jean Le Gal témoignent parfaitement de cette tension : « la participation à l'école reste encore trop souvent liée à des choix pédagogiques et éducatifs, plutôt qu'à une mise en œuvre des droits de l'enfant » ⁽³²⁷⁾. Cependant ces deux déclinaisons de la participation à l'école, loin de s'opposer, se rejoignent quant à leur finalité instrumentale : l'éducation à la responsabilité et à la citoyenneté.

Déjà en 1996, lors de la parution du rapport de la Commission Internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, celle-ci faisait mention de cette nouvelle mission éducative qui est de préparer les individus à une participation active à la vie de la cité : « *le système éducatif a donc pour mission (...) en l'instruisant de ses droits et de ses devoirs, mais aussi en développant ses compétences sociales et en encourageant le travail en équipe de l'école* » ⁽³²⁸⁾.

Donc, l'un des buts de l'éducation est d'apprendre aux personnes à être libres. L'éducation est un apprentissage des libertés. Or, la transmission ne va pas de soi. Elle n'est pas indifférente à la question de qualité des savoirs même s'il s'agit ici du savoir-être et du savoir agir. Bien que dans ce travail, il sera essentiellement question de l'éducation scolaire (formelle), l'option pour une articulation de tous les types de contenus (formels, non formels et informels) demeure un principe fondamental dans l'élaboration de ce chapitre. Je tiens, en fait, à démontrer que la compréhension, la transmission, la construction et l'exercice des libertés sont l'aboutissement, mieux la résultante de deux paramètres éducatifs : celui des savoirs et des connaissances d'une part, celui des pratiques démocratiques d'autre part ⁽³²⁹⁾.

Il serait vain de donner des cours sur les libertés des enfants et des adolescents, des leçons d'éducation civique et morale dans des établissements scolaires où il n'y aurait aucune pratique démocratique, où n'existeraient pas de délégués de classe dûment élus, où nul espace de discussion entre élèves, entre élèves et enseignants n'existerait pas. Ensuite, il est

³²⁷ Le Gal Jean (2008). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 63.

³²⁸ Delors Jacques et al. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans*. Paris : Unesco, p.61.

³²⁹ Best Francine (1999) «*Citoyenneté et droits de l'homme. Pour une éducation à la citoyenneté qui soit une éducation aux droits de l'homme*». In *Revue Internationale d'éducation*, 24(Déc), p. 43.

essentiel de souligner que les pratiques doivent, pour garder et faire sens, être référées aux connaissances et au savoir contenu dans les textes majeurs des droits de l'homme ⁽³³⁰⁾.

En effet, depuis plus d'une dizaine d'années, les institutions internationales invitent avec insistance les Etats à mettre sur pied des parcours formatifs et éducatifs sur les droits et la démocratie. Tous les actes juridiques et politiques internationaux adoptés en matière de droits humains ⁽³³¹⁾ exigent que dans les programmes d'instruction à tous les niveaux soit insérée explicitement la matière des droits humains.

Notamment, l'école, lieu d'apprentissage, doit permettre aux enfants d'y vivre leurs droits et libertés. Autrement dit, le droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation en contexte scolaire implique qu'on prenne plus au sérieux son droit à l'éducation dans sa fonction de développer les libertés et les capacités d'acteur social. Etant donné que chaque droit de l'homme donne accès à la participation, le droit à l'éducation de façon particulière devient la clé pour la participation des enfants et des jeunes.

Dans les paragraphes qui suivent, je vais tâcher de définir précisément ce qu'implique cette formation à la participation au sein du milieu scolaire qui n'est rien d'autre qu'une éducation à l'exercice des libertés.

2. L'éducation aux libertés : des théories et des modèles

Je vais m'intéresser ici aux dynamiques inspirées par la réalisation du droit à la participation ainsi que par la mise en place d'une véritable éducation citoyenne, et montrer en quoi celles-ci viennent bousculer l'ordre scolaire traditionnel.

³³⁰ La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ; - La Convention Internationale des Droits de l'Enfant ; - la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples ; la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant ; la Constitution de 2006 et la Loi portant protection de l'enfant de 2009.

³³¹ La liste est longue. Nous allons nous limiter aux actes adoptés récemment et qui ont eu une certaine importance :

- Déclaration et plan d'action de la Conférence mondiale sur les droits humains, Vienne, 14-25 juin 1993 § II-78-82. (par. 79 : « Les Etats devraient inscrire les droits de l'homme, le droit humanitaire, la démocratie et la primauté du droit au programme de tous les établissements d'enseignement, de type classique et autre » ;
- Assemblée Générale des Nations Unies, Résolution n. 49/184 du 23 Décembre 1994 (Point 13) ;
- Assemblée Générale des Nations Unies, Résolutions n.53/25 (1998) sur la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au bénéfice des enfants dans le monde (2001-2010) ;
- Assemblée Générale des Nations Unies, Déclaration sur le droit et la responsabilité des individus, des groupes et des organes de la société pour promouvoir et protéger les libertés fondamentales et les droits humains universellement reconnus (Résolution 53/144, 8 mars 1999 (art.15) ;
- Assemblée Générale des Nations Unies, Déclaration sur la culture de paix (13 septembre 1999) (art. 4)

Le risque qu'il y a à propos de l'éducation comme préparation à l'exercice des libertés est de croire et de soutenir que n'importe quel type de relation ou de transmission de contenus, éduque. Il est vrai que l'être humain est continuellement impliqué dans une pluralité d'interactions de formation et d'information, mais celles-ci ne sont éducatives que si elles engagent vers la conquête de la liberté. Une éducation digne de ce nom est celle qui permet à chacun d'exercer et de développer au mieux l'ensemble interdépendant de ses droits, libertés et responsabilités ⁽³³²⁾.

Le droit à l'éducation comme tout autre droit de l'homme est à la fois fin et moyen du développement personnel et collectif. Le développement est à entendre dans le sens de A. Sen, c'est-à-dire comme processus d'expansion des libertés réelles dont les personnes peuvent jouir, un processus d'acquisition de capacités ⁽³³³⁾. L'éducation permet donc d'acquérir un capital culturel : un langage et/ou un savoir permettant d'apprendre, de s'exprimer et de produire.

En outre, le droit à l'éducation est animé de bout à l'autre par une dialectique entre autonomisation et socialisation. Par autonomisation, l'individu apprend à connaître et à exercer ses libertés et la socialisation est l'apprentissage de l'insertion dans un milieu social. C'est la pédagogue italienne Maria Montessori qui fait dire par un enfant à son éducateur : « *Aide-moi à agir tout seul* » ou « *apprends-moi à faire seul* » ⁽³³⁴⁾ selon d'autres traductions. Tout le sens d'une éducation à l'autonomie se retrouve dans cette formule. Et Hubert Hannoun déclare que « *la meilleure école du monde est celle ... qui n'a plus besoin d'exister* » ⁽³³⁵⁾. L'objectif de l'éducation réside, donc, à aider l'éduqué à parvenir à son autonomie, à agir seul. Il ne convient pas d'opposer l'autonomie à la socialisation en affirmant que la première relève des droits civils tandis que la seconde appartiendrait aux droits sociaux. A mon avis, les

³³² Meyer-Bisch Patrice(2009) « *La qualité de l'éducation dans un espace démocratique européen* » (www.unifr.ch/iiedh;www.droitsculturels.org).

³³³ Sen Amartya (2003) *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob, (chap.8), p. 56.

³³⁴ Avec la méthode Montessori, l'enfant apprend par lui-même selon un processus naturel, pourvu qu'il soit dans un environnement propice et accompagné par un éducateur qui le stimule et s'adapte à lui. De la même manière, la méthode Montessori considère l'éducation comme une aide à la vie. Eduquer, ce n'est pas dresser, c'est accompagner sur le chemin personnel de l'épanouissement. C'est pour cela que Maria Montessori ne souhaitait pas utiliser le terme « d'instituteur », qui vient du latin *instutere*, c'est-à-dire « mettre dans » comme si on remplissait un enfant de connaissances, mais plutôt le terme « d'éducateur » qui vient du latin *educare* qui signifie « élever, faire jaillir ». Voir Kramer Rita (1988) *Maria Montessori. A biography*. New-York : da capo Press ; Montessori Maria (1994) *L'enfant*. Bruxelles : Desclée de brouwer ; Poussin Charlotte (2011) *Apprends-moi à faire seul : la pédagogie Montessori expliquée aux parents*. Paris : Eyrolles.

³³⁵ Hannoun Hubert (2002). *Propos philosophiques sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan, p. 40.

libertés de participation ou les libertés civiles sont les facteurs indispensables de toute socialisation dans une société démocratique.

A travers l'éducation, l'apprenant acquiert les savoirs nécessaires qui lui permettent de se positionner et de se situer par rapport à sa santé, à son environnement, à sa liberté critique, ... bref, l'éducation aide l'apprenant à faire un apprentissage de la participation. L'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté ⁽³³⁶⁾.

L'avenir de l'enfant et sa capacité de participer dépendent de la « qualité culturelle » de la formation à laquelle il a accès. La personne démunie du savoir nécessaire à la jouissance de ses libertés, mais aussi, et peut-être surtout, à l'exercice de ses obligations se trouve directement niée dans sa dignité. L'objet même du droit à l'éducation est un potentiel, l'incorporation d'un capital culturel qui permet de tisser tous les liens sociaux et politiques : lien entre l'individu et les communautés, entre les individus eux-mêmes, entre les communautés et les patrimoines intellectuels et physiques (naturels et construits), entre les générations et entre les fonctions dans le corps social. L'interprétation et la mise en œuvre du droit des enfants à l'éducation impliquent la reconnaissance du droit à assumer leurs libres responsabilités à l'égard d'eux-mêmes, de leurs familles, de leurs communautés.

Meyer-Bisch parle, en fait, de la qualité civile de l'éducation prônant ainsi que, dans sa mise en œuvre, l'accent soit mis sur la compréhension et sur l'exercice des libertés civiles comme base même de l'éducation à la citoyenneté démocratique ; notamment dans ses aspects les plus fondamentaux : l'expérience de l'égalité entre tous les êtres humains, de la possibilité et de l'efficacité des libertés civiles, libertés d'opinion et de pensée, de conscience et d'expression, de religion et de conviction, et d'association ⁽³³⁷⁾. Plusieurs penseurs (philosophes, pédagogues,...) ont conçu différents modèles et théories pour former les enfants à la participation, c'est-à-dire, à l'exercice de leurs libertés et à être des acteurs et sujets actifs dans leur société. En voici succinctement quelques-uns.

2.1. Kant et l'éducation à la liberté

Pour le philosophe allemand Kant ⁽³³⁸⁾, l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. En plus, il faut bien remarquer que

³³⁶ Kant Immanuel (1966). *Réflexions sur l'éducation*. Trad. fr. A. Philonenko. Paris: Vrin, pp. 87-88.

³³⁷ Meyer-Bisch Patrice (2009) « *La qualité de l'éducation dans un espace démocratique européen* ». Document online.

³³⁸ Emmanuel Kant (Immanuel en allemand) est un philosophe allemand, fondateur de l'idéalisme transcendantal. Né le 22 avril 1724 à Königsberg, capitale de la Prusse-Orientale, il y est mort le 12 février

l'homme n'est éduqué que par des hommes et par des hommes qui ont également été éduqués ⁽³³⁹⁾. Kant se montre plus précis quant aux conditions concrètes de l'éducation à la liberté :

1) Il faut laisser l'enfant libre en toutes choses depuis la première enfance (exception faite des choses en lesquelles il peut se nuire à lui-même, par exemple lorsqu'il veut saisir un couteau tranchant), mais à la condition qu'il ne s'oppose pas à la liberté d'autrui ; par exemple lorsqu'il crie, ou lorsqu'il est d'une gaieté par trop bruyante et ainsi incommode les autres.

2) On doit lui montrer qu'il ne saurait parvenir à ses fins si ce n'est qu'en laissant les autres atteindre les leurs, par exemple qu'on ne fera rien qui lui plaise s'il ne fait pas ce que l'on veut, qu'il doit s'instruire, etc.

3) On doit lui prouver qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté, qu'on le cultive afin qu'un jour il puisse être libre, c'est-à-dire ne point dépendre des attentions d'autrui" ⁽³⁴⁰⁾.

L'essentiel de l'éducation, aux yeux de Kant, consiste en une "culture de l'âme", qui se rapporte à la liberté. Dans son traité sur l'éducation « *Réflexions sur l'éducation* », une idée revient souvent comme un leitmotiv : *l'éducation est éducation à la liberté, mais, paradoxalement, c'est par la médiation d'une certaine contrainte bien comprise que cet objectif peut être atteint*. Kant parle aussi du thème de la pédagogie par le jeu, comme s'il s'agissait là, à ses yeux, d'une question de principe : ainsi l'enfant doit être habitué à travailler. Et où donc le penchant au travail doit-il être cultivé, si ce n'est à l'école ? L'école est une culture par contrainte. Il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant à tout regarder comme un jeu.

La finalité ultime de l'éducation est d'élever l'homme dans l'ordre de la liberté et de la moralité (ce qui est la même chose, puisque la moralité n'est autre que l'obéissance à la loi de la raison). Ainsi se trouve résolu le (faux) problème de la moralité ou de l'immoralité native de l'homme : " *On pose la question de savoir si l'homme est par nature moralement bon ou mauvais. Il n'est ni l'un, ni l'autre, car l'homme par nature n'est pas du tout un être moral ; il ne devient*

1804. Grand penseur de l'Aufklärung, Kant a exercé une influence considérable sur l'idéalisme allemand, la philosophie analytique, la phénoménologie et la philosophie postmoderne. Son œuvre, considérable et diverse dans ses intérêts, mais centrée autour des trois Critiques, à savoir la Critique de la raison pure, la Critique de la raison pratique et la Critique de la faculté de juger, fait ainsi objet d'appropriation et d'interprétation successives et divergentes.

³³⁹ Kant Immanuel (1966). *Réflexions sur l'éducation*. Trad. fr. A. Philonenko. Paris : Vrin, p. 73.

³⁴⁰ Kant Immanuel (1966). Op. Cit., p. 88.

un être moral que lorsque sa raison s'élève jusqu'aux concepts du devoir et de la loi. On peut cependant dire qu'il contient en lui-même à l'origine des impulsions menant à tous les vices, car il possède des penchants et des instincts qui le poussent d'un côté, bien que la raison le pousse du côté opposé. Il ne peut donc devenir moralement bon que par la vertu, c'est-à-dire en exerçant une contrainte sur lui-même, bien qu'il puisse être innocent s'il est sans passion" (341).

Il en résulte que pour Kant, l'éducation engage toute une conception de l'homme, toute une philosophie de l'histoire, et constitue, ultimement l'expérience même de l'humanité dont le principe régulateur n'est autre que la liberté. S'il existe quelque chose comme un problème de l'éducation, c'est que l'homme n'est pas une chose, ou un animal, et qu'il ne se définit pas par une essence qui en prédéterminerait a priori l'existence. C'est parce que l'homme est libre qu'il est la seule créature qui peut, et doit, être éduquée.

2.2. John Dewey ⁽³⁴²⁾ et l'école active

Pour Dewey, dans un univers en constante évolution, le développement de l'enfant doit avoir une fin dynamique et non statique. Une révision constante du processus d'éducation et de ses objectifs qui rend l'éducation progressive s'avère nécessaire ; et c'est cette perspective qui a fait placer Dewey à la tête du mouvement de l'Éducation progressive.

Le premier critère d'un but valable de l'éducation est qu'elle doit naître des activités actuelles, celles que l'enfant est amené à avoir, celles qu'il voit mener par ses parents, les amis de la famille, les gens dans la rue, les commerçants... Si les fins éducatives tirent leur origine des activités réelles de la vie, elles seront aussi nombreuses et variées que la vie elle-même. L'éducation n'est pas une « préparation à la vie », ni une répétition du passé mais la vie présente elle-même. L'enfant est tout engagé dans le présent, pour cela l'éducation ne peut pas avoir des intérêts étrangers au présent.

Pour John Dewey, l'éducation n'a pas de fin, mais est fin à elle-même. L'éducation coïncide avec l'expérience, mais toutes les expériences ne sont pas éducatives, mais seulement celles significatives. L'éducation est la reconstruction et la réorganisation de l'expérience qui rend de plus en plus cette dernière significative et augmente les habiletés des éduqués de diriger

³⁴¹ Kant Immanuel (1966). Op. cit., p. 141.

³⁴² Spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, ce philosophe est principalement connu pour sa célèbre école-laboratoire, appelée communément « l'école Dewey ». Il est un des principaux pédagogues du mouvement d'éducation nouvelle. Dans « *Démocratie et éducation* », son œuvre désignée comme celle qui se rapproche le plus d'une somme de sa doctrine philosophique Dewey affirme : « *Que signifie la démocratie, si ce n'est que l'individu doit avoir son mot à dire dans la détermination des conditions et des buts de son propre travail* ». C'est ce que font, dans son école, élèves et enseignants.

le cours de l'expérience suivante. L'éducation a pour but principal de former des individus aptes à faire face à la vie moderne.

Le second critère pour un but éducatif valable : l'éducation doit rester flexible. Dans tous les cas, il n'appartient pas à l'enseignant d'imposer aux enfants des buts éducatifs, eux-mêmes souvent imposés par les instances supérieures sans les consulter. Imposer des buts éducatifs à un autre, c'est le priver de l'exercice de prévision ; c'est-à-dire de la faculté de s'adapter. L'enfant qui apprend ne doit laisser son choix de but se transformer en un projet rigide et inflexible. Il ne s'agit pas, face à des situations identiques, d'avoir toujours le même comportement stéréotypé et appris. Il faut savoir s'adapter en bénéficiant des acquis de l'expérience.

Dans son livre «*Mon credo pédagogique*»⁽³⁴³⁾, Dewey déclare que le but de la science de l'éducation⁽³⁴⁴⁾ est la formation du caractère. Eduquer, c'est fournir à chaque enfant la possibilité de se réaliser lui-même en développant ses facultés naturelles, et le guider vers des fins à la fois sociale et individuelle. On doit prendre garde avant tout à ne pas contrarier les tendances qui caractérisent la personnalité de l'enfant. Ce dernier ne doit pas chercher à s'adapter aux choses qui l'entourent, comme le veulent les tenants de la pédagogie positive, mais à développer ses propres qualités qui lui permettront plus tard de modifier les données de son existence et l'aideront de cette façon à réaliser son destin.

Cet ouvrage souligne également les deux caractéristiques de la méthode de Dewey : il faut développer l'éducation mentale en fonction de son adaptation à l'existence concrète et non pas pour ses propres fins ; l'éducation est sociale. Les enfants doivent apprendre à l'école à devenir des membres sains et actifs du pays auquel ils appartiennent. La véritable école ne doit jamais cesser d'être une communauté embryonnaire ; et un des meilleurs moyens d'atteindre ce but est de développer le travail manuel en commun. L'éducation représente une force énorme capable de transformer radicalement aussi bien les individus que les Etats. C'est là tout le Credo pédagogique de Dewey.

³⁴³ Ce document représente le premier livre pédagogique important de John Dewey. Il contient les idées essentielles qu'il développe par la suite dans ses écrits.

³⁴⁴ Dewey John (1999). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 3-30. Voir aussi Dewey John (1996). *Esperienza e educazione*. Firenze : La Nuova Italia, pp. 3-9. Pour John Dewey, il y a la philosophie de l'éducation et la science de l'éducation. La première prend en considération le problème de l'éducation en général et la seconde constitue une pédagogie comprise comme méthodologie comme « ingénierie sociale » avec caractéristiques d'une science expérimentale. Les bases de la science de l'éducation sont deux : la sociologie et la psychologie qui s'occupent respectivement de la finalité, du contenu de l'éducation, de la méthode et de la forme de l'éducation : mais méthode et finalité, forme et contenu de l'éducation ne sont pas séparables, parce qu'ils ont de la valeur seulement dans leur interaction.

Pour que l'école puisse cultiver chez les enfants le sens social et développer leur esprit démocratique, il faudrait, estime Dewey, qu'elle soit organisée en communauté coopérative. Et si l'on veut que l'éducation prépare à la démocratie, l'école doit devenir « *une institution qui soit, provisoirement, un lieu de vie pour l'enfant, où l'enfant soit un membre de la société, ait conscience de cette appartenance et accepte d'apporter sa contribution* »⁽³⁴⁵⁾.

Les enfants, affirme Dewey, n'arrivent pas à l'école comme « autant d'ardoises vierges passives sur lesquelles l'enseignant inscrirait les leçons de la civilisation ». Lorsque l'enfant entre à l'école, il est « déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction ». L'enfant qui commence sa scolarité apporte avec lui quatre « impulsions innées » - celles « de communiquer, de construire, de chercher à savoir et d'affiner son expression » - qui sont « les ressources naturelles, le capital non investi, dont la mise en valeur conditionne la croissance active de l'enfant et sa participation à la vie de sa société. L'enfant apporte également avec lui les intérêts et les activités du foyer et du voisinage dans lequel il vit, et il incombe à l'enseignant d'exploiter cette « matière première » en orientant les activités de l'enfant vers des « résultats positifs ».

L'individu se réalise en utilisant ses talents propres pour contribuer au bien-être de la communauté. La fonction cruciale de l'éducation dans une société démocratique est donc d'aider l'enfant à acquérir le caractère, somme d'habitudes et de vertus, qui lui permettra de se réaliser pleinement.

L'enfant ne doit plus être rempli de notions et de connaissances abstraites mais doit être préparé à jouer un rôle dans la vie sociale parce que l'éducation est essentiellement un processus social, un processus de partage de l'expérience. Dewey s'oppose au dressage de l'enfant qui apprend à se conduire de manière à agir comme un adulte même s'il ne partage pas les mêmes idées et dispositions émotionnelles. Pour lui, il faut traiter l'enfant plus comme un partenaire égal que comme une personne à dresser.

Une école démocratique qui apprend aux enfants à agir dans leurs communautés sur la base du plus large partage possible de l'expérience est vouée à jouer un rôle dans la reconstruction de l'ordre social.

Dewey attache une très grande importance aux occupations de la maison et de la communauté, donc au travail manuel. Ce dernier fournit, à travers les phases variées des

³⁴⁵ Dewey John (2000). *Democrazia e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 103-104.

diverses occupations, d'excellentes opportunités pour apprendre les matières du programme, non simplement comme une information en vue de fins scolaires, mais comme connaissance issue des situations de la vie réelle. Ainsi, lorsque les enfants apprennent dans l'école Dewey, le jardinage, la couture, la menuiserie... c'est pour apprendre, par-delà ces expériences, la botanique, les sciences économiques, les mathématiques...

De ce fait, il n'y a pas de hiérarchie : l'élève s'applique tout autant pour apprendre l'histoire, les mathématiques et les sciences que pour apprendre la musique, la poésie ou la peinture. C'est à ces conditions, selon Dewey que l'école forme un citoyen actif et acteur social. Somme toute, pour Dewey, l'école éduque non seulement par la transmission d'un savoir mais aussi par l'organisation. Le point central de sa pédagogie, c'est l'enfant acteur à l'école et par conséquent dans la société. D'après lui, le but de l'éducation est de donner au petit d'homme ce dont il a besoin pour devenir d'une manière ordonnée et continue membre de la société⁽³⁴⁶⁾. Interprétant la pensée de Dewey, Gerar retient que les objectifs de l'éducation sont quatre :

- Apprendre l'autonomie : amener l'enfant ou l'adolescent à pouvoir se débrouiller dans la vie, se prendre en charge ;
- Donner des outils : il s'agit de la dimension pratique de l'éducation, celle qui favorise l'acquisition d'outils d'insertion sociale. Cette dimension contribue énormément au processus de socialisation ;
- Apprendre à entrer en relation : l'éducation est telle si elle développe la capacité d'une personne de nouer les relations positives ou gratifiantes ;
- Apprendre la solidarité : l'éducation doit viser à la construction d'un monde vivable pour les futures générations⁽³⁴⁷⁾.

Il ne fait aucun doute que la mission de l'éducation n'est pas seulement d'offrir les moyens de pourvoir à ses besoins et d'assurer son bien-être mais aussi et fondamentalement de connaître et d'exercer ses droits et de remplir ses devoirs.

³⁴⁶ Dewey John (1975). *Education et société*. Paris : Seuil, p. 68.

³⁴⁷ Gerard Jean (1996). *L'éducation en question(s), des parents s'interrogent*. Paris : Ed. Feuilles familiales, pp. 10-11.

2.3. La Philosophie pour enfants : catalyseur de participation

Ici, l'aspect dialogique de la **Philosophie Pour Enfants** (PPE dans la suite) ⁽³⁴⁸⁾ pourrait, comme soulignait le Directeur de la Section philosophie de l'UNESCO, leur ouvrir la voie de la liberté en leur permettant de développer, notamment des moyens raisonnables de se défendre : « *Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vague, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. Ce sont les enfants qui sont les plus exposés aux médias, à la publicité. C'est parmi eux que se recrute un très grand nombre de gens de guerre dont on se sert surtout comme de la chair à canon. Ils constituent de nos jours la plus grande partie des victimes de l'esclavage moderne. Ils fournissent dans plusieurs régions du globe une main d'œuvre très bon marché et font l'objet de pratiques commerciales abominables et intolérables. Incontestablement, l'enfant d'aujourd'hui est l'adulte de demain. C'est donc à juste titre qu'il faut dire avec Matthew Lipman que l'impact de la philosophie "sur les enfants pourrait ne pas être immédiatement apprécié. Mais l'impact sur les adultes de demain pourrait être tellement considérable qu'il nous amènerait à nous étonner d'avoir refusé la philosophie aux enfants jusqu'à ce jour* » ⁽³⁴⁹⁾.

2.3.1. Présentation de la PPE

C'est dans les années 70 que Matthew Lipman ⁽³⁵⁰⁾, philosophe américain, met sur pied un programme de philosophie qui incite l'enfant à pratiquer la recherche du sens tout en valorisant son expérience personnelle. C'est dans un contexte de développement des habiletés intellectuelles dont la pensée critique, parfois considérées latentes et inexplorées, que Lipman écrit une série de sept romans ⁽³⁵¹⁾ pour les enfants du primaire et du

³⁴⁸ La **philosophie pour les enfants (PPE)** est une pratique éducative qui cherche à développer la pensée réflexive, créatrice et critique chez les enfants de tout âge à partir de discussions démocratiques et de manuels narratifs dans le cadre pédagogique d'une communauté de recherche philosophique. Créée initialement par Matthew Lipman, elle connaît actuellement un développement mondial. Elle constitue un courant à part entière, à la croisée des sciences de l'éducation, de la philosophie et de la pédagogie.

³⁴⁹ Yersu Kim (1999). *Division de la Philosophie et de l'Éthique*. UNESCO.

³⁵⁰ Lipman Matthew (1977). *Thinking in education*. Cambridge Press.

³⁵¹ Les romans philosophiques sont conçus comme des « manuels narratifs » qui présentent des réflexions dynamiques et vivantes sous la forme d'histoires adaptées au niveau et aux goûts des enfants. Le but est de conserver et de susciter l'intérêt des enfants, qui seul est capable de les amener à une participation active et volontaire. Les histoires ont ce pouvoir d'étonnement. Chaque roman est destiné à un groupe d'âge en particulier. Les jeunes lecteurs retrouvent des personnages de leur âge qui vivent des expériences similaires à celles qu'ils vivent eux-mêmes dans leur vie quotidienne. Ces personnages vivent au sein d'une famille et

secondaire. En effet, la PPE se concentre sur le développement de la pensée critique, créative et sur le développement du jugement et des valeurs qui les sous-tendent. Depuis, plusieurs penseurs s'en sont inspirés dans le but de promouvoir l'apprentissage de la pensée autonome et critique dès le plus jeune âge. C'est le cas, par exemple de Michel Sasseville qui expose clairement sa position quant au développement de la pensée critique au primaire dans « **La pratique de la philosophie avec les enfants** »: « *Les enfants sont capables de manifester les comportements cognitifs qu'on reconnaît être traditionnellement ceux des philosophes: dégager les présupposés, envisager les implications, définir, donner des raisons, évaluer ces raisons, classifier, formuler des hypothèses, rechercher d'autres solutions, etc. [...]. Leur esprit foisonne d'idées, et si on prend soin de les écouter attentivement, on a devant nous des philosophes en puissance. Les aider à passer à l'acte, c'est leur fournir des moyens pédagogiques appropriés afin que l'originalité intellectuelle dont ils font preuve puisse se déployer dans un cadre de travail qui renforce son expansion et sa crédibilité* »⁽³⁵²⁾.

En outre, la philosophie à l'école se veut aussi un apprentissage au dialogue, celui-là même qui permet la participation de tous au sein d'une communauté. La pratique de la PPE est une activité rigoureuse sur le plan académique et intellectuel en plus d'être bénéfique sur le plan du développement de la personne. L'idée maîtresse de ce programme est de créer des conditions qui permettent de penser de façon critique, raisonnable, rigoureuse et originale, tout en abordant des thèmes signifiants pour les enfants par le dialogue avec les pairs. La PPE offre aux participants la capacité de se construire comme acteurs et protagonistes.

entretiennent différents types de rapports avec les membres de leur famille. Ils vont à l'école et y côtoient d'autres adultes et d'autres jeunes. Ils vivent dans différents quartiers et sont confrontés aux différences sexuelles, culturelles, sociales, raciales, etc. Ils ont différentes activités associées à leur vie familiale, leur vie scolaire, leurs groupes d'amis, leurs loisirs, etc. Bref, ces romans mettent en scène des personnages qui ont une vie quotidienne relativement simple : ils ne font pas les *quatre cents coups* et ne vivent pas des aventures extraordinaires, comme dans beaucoup de récits pour jeunes. Ils ne sont pas projetés dans une autre dimension, comme dans certains récits de science-fiction. Ces romans servent de modèle, dans le sens où ils présentent des enfants en train de chercher, de se poser des questions. Les élèves des classes forment eux aussi une communauté de recherche, destinée à réfléchir à partir des problèmes posés dans le roman. Les romans servent de déclencheurs du questionnement. Il existe plusieurs romans, chacun abordant des problèmes adaptés au niveau de chaque âge. En voici quelques-uns :

Elfie, (Getting our Thoughts Together : faisons des liens entre nos pensées).

Kio et Augustine (Wondering at the world : S'émerveiller devant le monde).

Pixie, (Looking for Meaning : A la recherche du sens).

La découverte de Harry Stottlemeier, (Philosophical inquiry : La recherche philosophique).

Lisa, (Ethical Inquiry : la recherche éthique)

Par ailleurs, plusieurs autres romans ont été écrits dans l'esprit du Programme de Philosophie pour enfants.

Parmi ceux-ci, un roman écrit par Ann Margaret Sharp, principale collaboratrice de Matthew Lipman, **The Doll Hospital (L'hôpital des poupées)**, est souvent considéré comme partie intégrante du Programme de Philosophie pour enfants ; ce roman, destiné aux enfants d'âge préscolaire, est également traduit et diffusé par l'Association québécoise de Philosophie pour enfants.

³⁵² Sasseville Michel (1999). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 151.

Le but de la pratique de la philosophie avec les enfants n'est pas de transmettre aux enfants ce que des adultes, avec leur langage, auraient déjà pensé pour eux. C'est la façon plutôt d'encourager les enfants à penser philosophiquement, c'est-à-dire à penser de façon rigoureuse, avec impartialité, objectivité et respect des raisons avancées par les pairs, tout comme le font les philosophes, mais avec un langage et des centres d'intérêts qui conviennent aux enfants.

De cette pratique se dégage l'idée que la formation du sujet libre et autonome, acteur social, passe également par la formation de la pensée et que celle-ci ne saurait s'accomplir sans qu'on prenne le temps d'engager les enfants dans le processus qui la caractérise essentiellement : la recherche. Si on veut conduire les enfants à mieux penser, si on accepte l'idée que l'objectif de l'éducation est de rendre les enfants capables de penser par et pour eux-mêmes, il importe alors qu'ils s'engagent personnellement dans l'acte de penser et construisent ainsi avec les temps et la répétition, la capacité de produire eux-mêmes les résultats. Il n'est pas question que les enfants étudient et apprennent la philosophie, mais qu'ils en fassent eux-mêmes. L'activité vise donc à les amener à penser par et pour eux-mêmes, avec notamment comme conséquence le développement de l'autonomie et du sens de responsabilité.

2.3.2. Etapes pédagogiques

Les séances de PPE comprennent trois étapes essentielles :

- 1° lire en groupe un chapitre ou un épisode de l'un des romans : en effet, la première étape de la pratique est la lecture à voix haute, faite par l'animateur ou l'enseignant. Dans certains cas, les enfants commencent à s'identifier aux personnages et aux situations du roman. Cette première étape est aussi un « exemple » de métacognition pour les enfants qui entendent penser les personnages.
- 2° identifier les thèmes, idées ou questions qui retiennent l'attention des élèves : il s'agit de la collecte des questions. Suite à la lecture d'un chapitre du roman, les élèves posent leurs questions et expriment les passages ou dilemmes qui les ont frappés. On leur permet d'établir des liens (parfois inconscients) entre les expériences que vivent les personnages et les leurs. Il s'agit d'un véritable travail d'expression.

- 3° procéder à une discussion approfondie autour des aspects retenus : enfin, les enfants s'engagent dans l'examen de l'un ou l'autre des problèmes que ces éléments soulèvent. Cette dernière étape représente l'essence même de l'approche lipmanienne puisque c'est par elle que les élèves peuvent atteindre une nouvelle construction de sens.

Comme Sasseville le mentionne : « les tensions que révèle le dialogue suscitent l'élan de penser par et pour soi-même » ⁽³⁵³⁾. En effet, les enfants, stimulés, assistés et guidés par leurs pairs, arrivent ensemble à élaborer des éléments de discussion et à développer de nouveaux apprentissages. Guidés par l'enseignant animateur de communauté de recherche qui intègre des ambiguïtés, des dilemmes et des paradoxes au dialogue, les participants rencontrent alors certains obstacles cognitifs qui les forcent à se construire un nouveau sens, découvert au contact des autres, mais acquis de façon « autonome ». Cette *zone proximale* de développement selon Vygotsky où cet *obstacle épistémologique* selon Bachelard qui se crée, amène chez le participant un certain malaise et c'est ce qui pousse à réfléchir sur des problèmes jamais complètement résolus. La discussion philosophique est donc le moment clé de la PPE où les enfants réfléchissent communément à des concepts reliés à leurs expériences existentielles. Les enfants sont donc activement engagés dans le processus d'apprentissage par l'exploration de ce qui est vécu et par l'interaction avec les autres et par le monde qui les entoure.

Selon Ann Margaret Sharp ⁽³⁵⁴⁾, la communauté de recherche « est un moyen de transformation morale et personnelle, qui conduit inévitablement à une modification des significations et des valeurs qui affectent les actions et les jugements quotidiens de tous les participants » ⁽³⁵⁵⁾. Elle ajoute que « (...) *le but en communauté de recherche est de ramener la tension entre la vitalité et la forme, d'amener les participants vers des relations plus profondes et plus significatives ; de les libérer de leur complaisance, de leurs fausses convictions et de les rendre accessibles à une compréhension plus juste et plus efficace. Ainsi, il s'ensuit que la pensée dialogique à l'intérieur de la communauté nécessite la volonté de se voir dérangé et mis au défi par les idées des autres, un processus de*

³⁵³ Sasseville Michel (1999). Op. cit., p. 10.

³⁵⁴ Assistante directrice de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children et principale collaboratrice de Matthew Lipman.

³⁵⁵ Sharp Ann Margaret (1994) « *La philosophie pour les enfants et le développement de la résilience* ». In **L'enfance dans le monde**, vol. 231, n° 1, p. 95.

reconstruction active qui utilise des critères de compréhension, de cohérence, et de consistance, jumelés à la sensibilité devant la particularité de chaque situation » ⁽³⁵⁶⁾.

2.3.3. Dialogue et connaissance de soi

L'acte dialogique en PPE implique différentes sphères intellectuelles. Il stimule le développement d'une pensée critique au moyen de critères spécifiques de raisonnement et par la recherche et l'évaluation objectives des raisons et de certaines connaissances. Les actes philosophiques impliquent plusieurs habiletés cognitives telles que : raisonner, rechercher, interpréter et définir ⁽³⁵⁷⁾.

Cependant, il est autant question de la formation de la pensée que de la formation de la personne. En fait, le rôle de la pensée est primordial dans son rapport avec l'expérience. Comme Daniel le mentionne dans « *La philosophie et les enfants* », « la philosophie lipmanienne prend pour prémisse que le sens se construit au moyen du dialogue » ⁽³⁵⁸⁾. Donc, par le dialogue, l'enfant établit des relations entre le monde et ses expériences, entre ce qu'il vit et ce qu'il est. Le sens que chaque individu donne aux choses et à ses expériences est essentiellement centré sur le moi et les émotions, et l'est peut-être même encore davantage pour les enfants : « l'expérience infantine se situe davantage sur le plan affectif » ⁽³⁵⁹⁾. L'enfant est donc particulièrement susceptible de rechercher un sens à ce qu'il vit et à ce qu'il pense, et d'avoir l'ouverture d'esprit nécessaire pour accueillir une nouvelle compréhension des choses. Aussi, l'acte dialogique sert à donner un sens à l'expérience personnelle, finalité même du programme de Lipman et de sa conception de l'éducation.

C'est une compréhension personnelle de l'expérience qui est mise de l'avant par la PPE puisque Lipman, tout comme Dewey d'ailleurs, considère que l'expérience est significative si et seulement si le sujet y attribue un sens personnel : « [...] *si le concept d'expérience individuelle constitue un des fondements de la philosophie de Dewey, celui-ci est également capital dans l'approche de PPE de Matthew Lipman. [...] La découverte de sens est considérée comme primordiale sur tous les plans et, notamment, au niveau éducatif* » ⁽³⁶⁰⁾.

Sans cette découverte de sens, se référant à cet écho intérieur, non seulement il n'y pas d'acte dialogique, mais il n'y a pas d'acte éducatif non plus. La communauté de recherche en

³⁵⁶ Sharp Ann Margaret(1994) Op. cit., pp. 92-93.

³⁵⁷ Voir Sasseville Michel (1999) Op. cit., p. 13

³⁵⁸ Daniel Marie-France (1992). *La philosophie et les enfants*. Montréal : Les Editions logiques, p. 51.

³⁵⁹ Ibidem, p. 65.

³⁶⁰ Ibidem, pp. 76-77.

PPE vise le développement global de l'enfant en accordant une place centrale à l'expérience et au vécu de l'enfant. Au sein de la communauté de recherche, l'enfant apprend à prendre contact avec lui-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure ; bref, l'enfant devient sujet acteur dans la vie quotidienne. «Ainsi l'échange verbal au sein d'une communauté de semblables conduit à la connaissance de soi et, graduellement, à l'estime de soi.»⁽³⁶¹⁾

L'objectif de la PPE est de donner aux enfants les outils pour qu'ils puissent comprendre leur expérience du monde et entrer dans le monde et se connecter à l'expérience. Cela peut expliquer la place prépondérante donnée à l'expérience.

L'autre aspect essentiel dans la pratique de la discussion, c'est **l'animateur du débat**, donc l'adulte enseignant. Le rôle de l'adulte n'est pas d'enseigner ou de faire passer un message particulier, mais de stimuler la capacité de réflexion des enfants, de les aider à expliciter leur pensée et aller jusqu'au bout de leurs raisonnements, un peu à la manière de Socrate. Le dialogue est une dimension importante du dispositif, mais il s'exerce dans un cadre défini, «protégé». Garant du respect des règles de communication, l'animateur est aussi présent pour relancer la discussion qui n'est pas une discussion à bâtons rompus⁽³⁶²⁾. Il n'est cependant pas un dispensateur de savoirs car on n'est pas, ici, dans le cadre d'un transfert de connaissances, de concepts philosophiques. La discussion doit être soigneusement menée pour éviter que le groupe ne glisse vers le simple bavardage. L'animateur garantit le respect des règles de communication et veille aussi à ce qu'il n'y ait pas de jugement à l'intérieur du groupe : si on est là pour construire son jugement, ce n'est surtout pas un jugement sur les autres.

Le processus même du travail de la communauté de recherche amène les enfants à pratiquer certaines valeurs, comme le respect mutuel, le respect des opinions des autres, et la tolérance en laissant à chacun l'espace pour intervenir. A travers cet instrument, les enfants apprenant à réfléchir aux conséquences de leurs actes, peuvent développer une meilleure résistance à certains actes comme par exemple offres des drogues, participation au vol. Cet instrument PPE développe l'estime de soi, la créativité, l'esprit de solidarité, la capacité de poser des questions et d'aboutir à des conclusions avec les autres enfants du groupe. La PPE aide les enfants à avoir des jugements personnels authentiques.

³⁶¹ Daniel Marie-France. Op. cit., p. 34. Voir aussi Sasseville Michel (1993) « *Philosophie pour enfants : de l'estime de soi au raisonnement logique* ». In **Vie pédagogique**, n° 82, p. 31-34.

³⁶² BICE (2001). *Clés pour devenir : cinq approches pour s'engager avec les enfants*. Genève, 2001, pp. 26-27.

Les quelques témoignages, recueillis auprès des jeunes canadiens soumis à cette activité, donnent une idée de son impact : « *j'ai appris à écouter les autres, à me connaître et à connaître les autres* ». « *J'ai découvert mon intelligence* ». « *J'ai toujours été trop timide pour parler. Maintenant je me surprends* ». « *J'admire beaucoup la philo, car on apprend à s'exprimer et on développe l'estime de soi. On peut donner son opinion, sa pensée, et son point de vue comme on veut. On apprend à mieux se connaître et à respecter nos copains.* ». « *C'est formidable et intéressant d'être un groupe de jeunes et de devenir plus autonome et responsable en s'exprimant et en disant ce qu'on pense* ». « *J'ai appris qu'on ne pouvait pas juger quelqu'un sur ses opinions, c'est-à-dire qu'on ne peut pas juger l'autre sur son apparence* »⁽³⁶³⁾.

L'expérience de philosophie avec les enfants et des jeunes est essentielle dans le sens où elle fait prendre conscience aux participants qu'il n'y a pas une vérité, seule et unique, que personne ne détient «la» vérité et qu'il est plus constructif d'envisager ensemble, au sein d'un groupe, la construction d'une opinion ou/et d'un sens qui s'orientent vers la vérité sans pouvoir la posséder.

La philosophie avec les enfants comme le souligne Ann Margaret Sharp, « *offre à l'enfant la possibilité de transcender le présent et, avec l'aide de ses pairs, de commencer à comprendre ce qui est et ce qui pourrait être. Cette activité aide l'enfant à tirer son épingle du jeu dans un monde qui semble n'avoir aucun sens* »⁽³⁶⁴⁾.

Conçue principalement pour développer les compétences cognitives, la philosophie avec les enfants entraîne aussi toute une série d'autres conséquences positives. Dans le contexte congolais, où un enfant n'a aucun objet qui soit vraiment à lui de manière définitive. Tout peut lui être pris du jour au lendemain, son argent, son cellulaire et ses beaux vêtements, un tel enfant en participant à une communauté de recherche pourrait apprendre à construire ses propres idées, et pourrait un jour se dire : « C'est moi qui ai pensé cela, c'est mon idée ». De plus, comme l'idée se trouve dans sa tête, personne ne peut la lui enlever. Cette démarche constitue ainsi un puissant stimulant pour l'estime de soi de l'enfant et un facteur de participation.

3. L'école, creuset et lieu de participation

Si la participation comme j'ai tenté de le démontrer est une culture qui s'apprend par l'éducation, l'école comme milieu éducatif par excellence joue un rôle fondamental du fait

³⁶³ Sharp Ann Margaret(1994) « *La philosophie pour les enfants et le développement de la résilience* ». In ***L'enfance dans le monde***, vol. 231/1, p. 42.

³⁶⁴ Ibidem, p. 41.

qu'elle représente le premier espace public dans lequel l'enfant, à peine sorti de la famille, fait l'expérience de la participation et d'interaction sociale. Et tout ce que l'enfant apprend à l'école, il peut, par conséquent, le reproduire dans la vie quotidienne. En effet, la vocation universelle de l'école, de par ses fonctions classiques, est de viser en tout temps et en tout lieu, non seulement l'épanouissement et la construction de la personnalité, mais aussi l'adaptation et l'intégration, mieux la participation à la vie de la société.

Aussi, est-il extrêmement important que l'école revête les caractéristiques d'un espace public dynamique et pluriel dans lequel les élèves ont la possibilité de s'exprimer librement, de se rencontrer, de se confronter et de développer une maturité plus consciente et plus responsable.

Sous cet angle, l'école devient un acteur essentiel pour la promotion du droit à la participation de l'enfant, car en son sein ce dernier peut faire l'apprentissage et l'exercice de ses droits-libertés d'expression, d'information, de pensée, de conscience, d'association et de réunion qui constituent l'essence même de son droit à la participation.

Généralement on définit la mission de l'école comme celle de permettre à tous les enfants d'apprendre à lire, écrire et compter, de s'approprier les programmes scolaires nécessaires à leur développement personnel, à leur intégration sociale et à leur réussite professionnelle. Une définition qui risque de réduire l'école à un simple « service », destiné à distribuer, fût-ce le plus équitablement possible – des connaissances. L'École n'est pas – ne peut pas être – seulement un service à enseigner et à apprendre. Elle relève d'autre chose que la simple efficacité de ses fonctions sociales. Elle renvoie à des valeurs ou, plus précisément, à des principes.

L'école doit former la personne en apportant ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits. Ce qui impose que le droit à l'éducation dans sa mise en œuvre dans les écoles ne soit pas réduite seulement au droit à l'instruction ou à l'accès à l'école, mais aussi à modeler la personnalité de l'enfant pour qu'il trouve sa place dans la société où il vit. Pour parler comme Kant, il existe bien un « impératif catégorique » de l'école : éduquer et enseigner aux enfants pour qu'ils puissent prendre leur part à la vie démocratique. Les conséquences d'un tel impératif peuvent être déclinées sur plusieurs registres : un registre anthropologique, un registre politique, un registre didactique et un registre pédagogique.

Au plan anthropologique, cela exige le respect des trois interdits fondateurs :

- *l'interdit de l'inceste* qui proscrit le repli sur la famille génétique ou élective et contraint aux échanges latéraux, empêche un individu de s'approprier l'enseignant et à l'enseignant de n'enseigner que pour ses « chouchous ». L'interdit de l'inceste, c'est une « Ecole ouverte où les relations entre les individus ne sont pas figées, où les groupes peuvent s'organiser autour de tâches et d'objectifs communs, indépendamment de leurs appartenances communautaires ;

- *l'interdit de la violence*, qui conditionne la possibilité même de pouvoir s'engager dans la parole : tout peut être discuté. L'interdit de la violence, c'est une « école du sursis » où l'on apprend à ne pas se précipiter sur l'autre quand il est en désaccord avec nous, à ne pas chercher à le faire taire ou à le supprimer, même quand il est vécu comme une menace. C'est une école où l'on se donne les rituels nécessaires pour que chacun ait une place et, de cette place, puisse entrer en relation de manière constructive avec autrui. L'apprentissage fondateur est celui du « vivre ensemble ». Il suppose la construction lente et progressive des règles de vie commune et, en particulier, de la toute première d'entre elles : le sursis à la violence. Ce sursis est constitutif du passage essentiel de la « communauté » à la « société ».

A en croire Meirieu cela « renvoie aux grands mythes fondateurs de toute civilisation : la mise en place de l'agora et du forum où l'on vient débattre dans un espace abstrait - extrait - de la rivalité tribale ; la construction de la Table Ronde où viennent s'asseoir les chevaliers en ayant laissé leurs lances à la porte ; la discussion autour de « l'arbre à palabres » africain où l'on apprend à remettre sans cesse en question une décision ». C'est le lieu où comme le dit le philosophe Emmanuel Lévinas, « l'être renonce à persévérer dans son être »⁽³⁶⁵⁾. Or, « la persévérance de l'être dans son être » s'exprime, pour l'essentiel, dans cet entêtement identitaire caractéristique des manifestations grégaires.

- *l'interdit de nuire* permet, seul, de garantir la pérennité de toute institution humaine : c'est l'interdit de détruire ce qui a été construit collectivement ou ce dont la collectivité fait usage ; l'interdit de détruire ce sans quoi le groupe ne pourrait subsister, accomplir ses tâches, atteindre ses objectifs. L'interdit de nuire, c'est « l'école du respect », respect des

³⁶⁵ Lévinas Emmanuel, cité par Meirieu Philippe (2004). Op. cit. p. 13.

êtres et des choses, œuvres et patrimoines, respect des locaux et du matériel, respect des biens personnels et collectifs sans lesquels aucun travail collectif n'est possible ⁽³⁶⁶⁾.

Au plan politique, l'impératif catégorique de l'institution scolaire est de garantir l'existence même de la *polis*, construire « le contenant » dans lequel les individus et les groupes pourront se reconnaître comme partenaires d'une aventure commune. Sans ce contenant, nul ne peut se considérer comme « partie prenante » d'un collectif solidaire. Il s'agit de faire une école qui rassemble, une école qui fonde un collectif au sein duquel, ensuite, les différences pourront s'exprimer sans pour autant, le dynamiter. Une école qui fasse de la découverte de ce qui rassemble un de ses principes fondateurs, fondateur même de la possibilité de s'exprimer, ensuite, sereinement, ce qui différencie et ce qui sépare ⁽³⁶⁷⁾.

Au plan didactique, l'école doit permettre à chaque citoyen de comprendre le monde qui l'entoure et de prendre sa part aux discussions qui décideront de son avenir. Cela commence, évidemment, par la maîtrise des langues fondamentales, sans laquelle aucune communication n'est possible mais avec laquelle chacun peut tenter d'accéder à l'intelligibilité du monde. Cela se poursuit par l'accès aux connaissances qui sont nécessaires pour comprendre les enjeux de l'histoire individuelle et de l'histoire collective, pour anticiper les conséquences possibles des actions des uns et des autres et faire des choix raisonnés. Sans savoirs, il n'y a pas d'expression possible, sans objets de savoir, il n'y a pas de débat possible ⁽³⁶⁸⁾.

Au plan pédagogique, l'école en faveur de la participation est celle qui permet à « domestiquer » et à « émanciper ». Domestiquer permet d'entrer dans le *domus*, la maison qui existe avant l'arrivée de l'enfant et dispose déjà de son histoire, de ses habitudes, de ses codes. La maison sans laquelle aucun petit d'homme ne peut survivre. La maison dans laquelle il devra s'intégrer et, un jour, en partir, c'est-à-dire s'émanciper. En fait, sans émancipation, il n'y a pas de liberté possible et pas d'histoire, c'est-à-dire une assignation à résidence, obligation de reproduire le passé et l'interdiction d'entrer dans l'avenir ⁽³⁶⁹⁾.

La plupart des philosophes et des sociologues de l'éducation reconnaissent que l'école a un rôle primordial à jouer dans l'autonomisation et la socialisation des jeunes. Institution indispensable, l'école conditionne l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. En dépit

³⁶⁶ Meirieu Philippe (2004). *Faire école, faire classe*. Paris : ESF éditeur, pp. 23-24.

³⁶⁷ Ibidem, p. 24.

³⁶⁸ Ibidem, pp. 24-25.

³⁶⁹ Ibidem, p. 25.

des appels de plusieurs auteurs pour que l'école complète sa mission traditionnelle d'instruction par une éducation adaptée aux nouveaux défis inhérents à la nouvelle citoyenneté, elle demeure le lieu de vie ou microsociété lequel participe à l'éveil des consciences et l'instrument par excellence à l'intégration des individus dans une communauté de citoyennes et citoyens.

Dans le cadre de sa mission de socialisation, la prise en considération du droit des enfants et des adolescents à la participation exige que son objectif pédagogique change d'une visée d'intégration à celle de participation. L'école ne doit plus chercher uniquement à assurer le maintien d'un système, à transmettre un savoir technique, à préserver les institutions et des valeurs, à intégrer les jeunes à une collectivité mais aussi leur montrer qu'ils sont appelés à prendre une part de pouvoir et de responsabilité ⁽³⁷⁰⁾. Ils doivent s'émanciper. En fait, la participation des mineurs peut donc être vue comme l'apprentissage des responsabilités nécessaires à l'exercice des droits et des libertés.

On le sait, le rôle principal de l'école, c'est d'éduquer (littéralement « conduire hors de soi-même ») les enfants et les adolescents. L'école, selon Marzouk, doit développer chez l'élève le sentiment d'appartenance et d'identification, et le doter de la liberté de pensée, de jugement, d'expression, d'opinion et d'innovation ; bref, lui offrir les moyens de maîtriser son destin ⁽³⁷¹⁾. La raison d'être la plus fondamentale de tout système scolaire consiste dans l'éducation des futurs citoyens. En d'autres mots, avant de penser à former des experts en médecine, en génie civil, en marketing ou en informatique, les responsables de l'école devraient plutôt avoir le souci de former de bons citoyens : ceux et celles en mesure de participer à la vie de leurs sociétés dans ses différents aspects.

L'école, qu'elle soit publique, confessionnelle ou privée, est une institution de grande importance, un lieu de formation intégrale de l'enfant. On attend d'elle un enfant bien formé, capable d'aider son pays à se développer dans les différents domaines de la vie. Ce faisant, l'enfant qui y entre doit acquérir un niveau qui lui permet d'accomplir les trois critères d'une personne compétente : savoir, savoir-faire et savoir-être. L'école doit être en mesure d'aider l'enfant à résoudre les problèmes suscités par son milieu de vie.

³⁷⁰ Leleux Claudine (2006). *Éducation à la citoyenneté. Tome 1 : les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck, p. 23. Lire aussi son livre : (1997). *Repenser l'éducation « civique »*. *Autonomie, coopération, participation*. Paris : Cerf.

³⁷¹ Marzouk Abdellah, Kabano John et Cote Pauline (2000). *Eduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*. Montréal : Éditions logiques, p. 29.

L'introduction de la notion de « self-government »⁽³⁷²⁾ dans les écoles sert à cet objectif : l'auto-responsabilité, l'auto-formation qui exige que l'enfant soit initié à s'autogérer en l'associant à la gestion de l'école et des biens publics. L'école assume cette responsabilité aussi bien à travers les apprentissages dispensés à l'école que par l'organisation de l'espace école comme milieu de vie respectueux des droits de l'enfant.

Somme toute, ce travail tient à démontrer que tous les apprentissages comme accès aux savoirs sont des compétences à agir et comme tels, ils devraient contribuer à la promotion du droit à la participation des enfants et des adolescents. Les savoirs, les savoir-faire, la culture transmise par et à l'école ont pour première finalité la formation de citoyens capables de débattre des questions qui les concernent.

3.1. Les apprentissages scolaires et la construction de nouvelles modalités comportementales

On ne peut pas parler de l'acte éducatif surtout dans le contexte scolaire sans toucher au problème des apprentissages, c'est-à-dire au fait de s'approprier des connaissances, ou de construire des savoir-faire ou, au sens large, des compétences. C'est par les apprentissages que la personne se forme et s'éduque.

Que doivent apprendre les élèves aujourd'hui ? « Parler, lire, écrire, compter » suffisent-ils pour un sujet de droits et acteur social ?

L'apprentissage, dans son acception courante, concerne l'acquisition des connaissances, des compétences et des aptitudes. Le Dictionnaire des concepts clés de la pédagogie de Françoise Raynal et Alain Rieunier définit l'apprentissage par ses résultats, puisque, d'après eux, il s'agit d'une « *modification durable du comportement qui ne peut être uniquement attribuée à une maturation physiologique* »⁽³⁷³⁾.

Apprendre se caractérise, donc, d'une façon dominante, par une acquisition, une intégration, ou une modification. C'est acquérir des informations ou des capacités, intégrer de nouveaux schèmes dans sa « structure cognitive » et modifier ses représentations.

Il y a différentes catégories de définitions possibles du concept d'apprentissage. Selon le sens commun apprendre, c'est acquérir des connaissances. Etymologiquement, il signifie

³⁷² La notion de « self.government » a été aussi développée comme principe fondateur du scoutisme. Elle est reprise par un certain nombre de pédagogues comme Neil à Summerhill ou Makarenko.

³⁷³ Raynal Françoise et Rieunier Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur, p. 33.

saisir par l'esprit. Pour les dictionnaires techniques et spécialisés en psychologie ou en éducation, apprendre c'est intégrer des données nouvelles à une structure cognitive existante. Le behaviorisme considère qu'apprendre, c'est l'acte à travers lequel on modifie le comportement de quelqu'un. Les définitions issues du cognitivisme se focalisent sur le traitement de l'information en affirmant que c'est construire de nouvelles représentations internes par traitements d'informations. Enfin, pour le constructivisme, c'est construire, à travers sa propre activité réflexive s'exerçant sur et avec des connaissances antérieures, de nouvelles connaissances.

Ces différentes définitions soulignent entre autres deux éléments principaux pour ce qui concerne les apprentissages : d'abord le processus d'apprentissage a pour caractéristique fondamentale la construction de sens liée à l'expérience de chacun et ensuite, le but ou l'objectif de ce processus c'est produire des « représentations cohérentes et prégnante, c'est-à-dire une compréhension des choses structurée, et possédant une logique interne ⁽³⁷⁴⁾.

Comme on peut l'observer le but prioritaire de l'éducation à travers les apprentissages est d'accroître la capacité des individus à devenir des sujets de leur existence, tout en étant des acteurs et des actrices dans la communauté civile. A ce propos, l'école est fondamentale à plusieurs égards. Elle est un lieu de vie très spécifique où l'on est réuni pour apprendre et se former. Elle est l'institution qui cultive l'autonomie du jugement et le courage d'en user. C'est un lieu de l'éducation pour le devenir-homme mais aussi de la culture, c'est-à-dire un lieu où l'on entre en contact avec les œuvres culturelles, les savoirs, les manières de penser, de percevoir et d'agir. Enfants, adolescents et jeunes peuvent y vivre la possibilité d'opérer des choix, le respect de conscience, la construction et l'application des droits et obligations, le souci de l'égalité et de la justice sociale sans discriminations – en favorisant l'éclosion des différences.

Ce sont, donc, des matières scolaires ou disciplines scolaires qui deviennent des canaux pour former et changer la vision des éduqués. Y-a-t-il des disciplines spécifiques qui forment à l'exercice des libertés ? C'est chaque discipline scolaire qui contribue à la maîtrise et à l'exercice des libertés. Chaque discipline comporte la visée implicite d'aider l'élève à se construire et à construire sa propre vision du monde. L'accès à des sources culturelles

³⁷⁴ Hadji Charles (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF éditeur, p. 27.

variées ainsi qu'à un vaste répertoire de connaissances contribue à la construction d'une vision du monde de l'élève.

Sur ce plan, un apprentissage est personnellement signifiant pour l'élève dans la mesure où il lui permet de faire des liens avec ce qu'il connaît et avec les questions qu'il se pose. Un apprentissage est considéré socialement significatif dans la mesure où il offre à l'élève des outils pour mieux comprendre le monde social, culturel et physique dont il fait partie. Je retiens, donc que chaque discipline scolaire, tout en exerçant la fonction qui lui est propre avec tous les repères culturels qu'elle contient, apporte sa contribution à renforcer la capacité culturelle de participer de l'élève. Les points qui suivent le démontrent.

3.1.1. Le savoir des langues

Alain Bentolila affirme que « *toutes les langues humaines ont la même ambition : permettre à l'homme d'être l'interprète du monde et non d'en être le miroir fidèle. Par la parole, l'homme est du côté des créateurs et non des créatures. Le monde parlé n'est pas le monde perçu, c'est le monde transformé par le pouvoir de l'intelligence humaine ; c'est un monde que l'homme soumet au pouvoir de sa pensée ; il le crée en le disant, il n'en rend pas un compte exact* »⁽³⁷⁵⁾.

La langue humaine donne sens à ce qui sans elle ne serait que forme. La langue n'est pas seulement un moyen de communication ; c'est un élément essentiel de la vie culturelle, qui permet de concevoir, de recevoir et d'exprimer des pensées, idées et émotions, et toute personne a le droit de s'exprimer dans la langue de son choix⁽³⁷⁶⁾. La langue donne ainsi à ceux qui y sont justement et sereinement initiés un merveilleux pouvoir : celui d'aller au-delà des apparences afin de concevoir une représentation du monde éclairée par leur intelligence.

Maîtriser la langue, c'est en fait savoir gérer les moyens linguistiques dont on dispose en fonction d'une situation que l'on analyse. C'est cette capacité à adapter les informations sémantiques et syntaxiques selon une juste évaluation du partage des territoires respectifs d'information qui fonde la flexibilité, l'autonomie, la polyvalence de la communication orale.

³⁷⁵ Bentolila alian et Bidaut Mylène (2007) « *Passeurs de langue* ». In Cyrulnik Boris et Pourtois Jean-Pierre. *Ecole et Résilience*. Paris : Odile Jacob, p. 357.

³⁷⁶ Meyer - Bisch Patrice (2010) *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la déclaration de Fribourg*. Genève : Schulthess, 2010, p. 66.

Parmi les éléments qui contribuent à nourrir l'identité personnelle et sociale de l'élève se trouvent notamment la langue. Raison pour laquelle, le droit à la langue figure parmi les droits culturels.

Pour le jeune qui fréquente l'école, la langue constitue une ressource fondamentale grâce à laquelle il lui est possible d'exprimer sa pensée et ses émotions, à l'oral comme à l'écrit. Bâtir les compétences de l'élève dans la langue de communication, c'est construire sa capacité de participer, d'interagir et d'entrer en contact avec les autres membres. C'est lui donner de solides assises pour le plein exercice du pouvoir démocratique et l'intégration future au milieu du travail ⁽³⁷⁷⁾. Mais c'est aussi lui doter d'un pouvoir intellectuel et culturel pour tirer profit d'une multitude de ressources littéraires, documentaires et technologiques. La maîtrise de la langue aide l'élève à se poser comme acteur culturel, à s'appropriier la culture de sa société et se préparer à jouer pleinement son rôle de citoyen responsable et interlocuteur. Et apprendre une seconde langue, c'est élargir sa vision du monde. Bref, la langue facilite la participation et l'intégration de l'élève dans sa société.

En fait, le premier degré de la liberté et de la participation est de pouvoir porter ses désirs au langage : laisser un élève aller jusqu'au bout de sa phrase sans l'interrompre l'aide à comprendre l'importance du parler. Lui apprendre à dire ce qu'il ressent et à argumenter l'aide à repousser ses propres limites.

Par conséquent, il convient que l'école (c'est-à-dire les enseignantes et enseignants) enseigne le contexte aussi bien que les formes et les fonctions de la langue en usage dans une société. Savoir quand il faut utiliser certaines formes de langage, les différents modes du langage parlé, écrit ou médiatisé contribue à augmenter l'efficacité de son opinion. Donc, le cursus scolaire des cours des langues n'est pas à négliger dans le renforcement des libertés individuelles et il devrait donc avoir comme objectif le renforcement de la capacité de communiquer et d'être interlocuteurs compétents.

3.1.2. Le savoir mathématique

Ranger les mathématiques dans l'ensemble d'outils pour apprendre la participation peut paraître à beaucoup une chose étrange. Étudier les mathématiques signifie pour un grand nombre apprendre à compter. On oublie souvent qu'il s'agit, au contraire, d'apprendre un

³⁷⁷ *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant, Québec, 2003, p. 27.

langage et une vision de la réalité. Il faut d'abord affirmer que les mathématiques sont un langage et une modalité d'appréhender le monde et ses réalités.

Ensuite, il y a une interconnexion de l'ensemble des savoirs dans le développement des compétences individuelles. En effet, à travers les mathématiques, on apprend le classement en ensemble et la comparaison des objets (« plus grand », « plus petit »), le principe de la numération (chiffres, puis nombres, puis système décimal), les opérations (addition, soustraction, multiplication, division) mais aussi l'idée qu'une grandeur peut varier en fonction d'une autre, le classement des formes et la mise en ordre dans l'espace. Plus que jamais, les mathématiques sont nécessaires pour aider les enfants à mieux vivre, à mieux comprendre et à mieux décrire leur monde et leur environnement.

Utiles sur le plan de la formation, les mathématiques influencent la vie des enfants de tous les jours dans l'interprétation et l'appréciation de la réalité de même que dans la prise de décisions. La culture mathématique passe par le développement de compétences et par l'appropriation des concepts et des processus propres aux différents champs de cette science : arithmétique, géométrie, probabilité et statistique.

En outre, les mathématiques apprennent aux enfants d'abord la rigueur, celle qui conduit au résultat sans équivoque d'un exercice d'arithmétique ou de géométrie et celle qui apprend à argumenter en mettant nos idées en ordre, et en les développant avec logique⁽³⁷⁸⁾.

Accéder au savoir mathématique, c'est doter les élèves des références de trame de fond pour la lecture ; l'interprétation et la compréhension de la réalité selon les normes propres à ce domaine. Si savoir parler, lire, écrire et compter constitue le viatique essentiel que l'enfant ait à emporter de l'école pour sa vie adulte, le registre mathématique marque son langage d'un timbre particulier.

3.1.3. La science⁽³⁷⁹⁾ et la technologie

Le monde actuel est animé d'un dynamisme accru en termes d'innovations technologiques. Cela n'épargne pas le secteur éducatif. La technologie est actuellement un facteur important dans le devenir scolaire des enfants. Elle facilite l'accessibilité à toutes les informations

³⁷⁸ Charpak Georges et al. (2005). *L'enfant et la science. L'aventure de la main à la pâte*. Paris : Odile Jacob, pp. 52-53.

³⁷⁹ Georges Charpak, initiateur du projet « la main à la pâte », entend par Science, tout discours par lequel l'homme décrit les objets et les phénomènes de la nature. Ses caractéristiques majeures sont l'objectivité et le raisonnement. C'est un discours bâti à partir d'intuitions ou d'hypothèses, se fondant sur la vérification expérimentale.

(présentes, passées et même des prévisions futures) du monde au moment voulu. L'éducation peut avoir aussi un autre rôle, non moins important : favoriser les innovations technologiques et leurs adaptations aux contextes réels de vie des élèves.

Il s'agit de faire jouer la science et la technologie au bénéfice du futur citoyen un rôle significatif dans la structuration de son esprit et dans sa formation morale. La science et la technologie prennent modestement mais avec tous leurs atouts spécifiques, leur place à côté des autres disciplines de l'école qui convergent vers ce même but : former un homme libre.

L'apprentissage des sciences peut devenir un outil de citoyenneté dans le sens qu'il permet l'objectivité. Concrètement, le débat scientifique peut former au débat citoyen : l'enfant apprend à présenter son point de vue en expliquant ses propositions, à écouter et à respecter les idées des autres, à proposer des moyens pour trancher entre des explications concurrentes.

Certes, les sciences ne permettent pas de régler tous les conflits auxquels on est confronté, mais le respect de l'autre peut s'apprendre en faisant, au moyen du débat scientifique, l'expérience d'un désaccord. L'enseignement des sciences inculque une éducation à la vie en société, un apprentissage progressif de la citoyenneté, le développement de l'esprit critique, l'expérience du travail en groupe, en favorisant l'échange, le débat, la coopération ⁽³⁸⁰⁾. S'interroger sur la rotation diurne des ombres, étudier comment pousse un haricot, démêler ce qui joue sur la période d'un pendule, ou encore reproduire expérimentalement une éclipse de lune, ce sont autant de manières pour un enfant et un adolescent de regarder le monde mieux que passivement, autant d'occasions pour lui ouvrir les fenêtres et de sortir de lui-même, autant d'incitations à mettre en œuvre ses capacités à observer, à raisonner et à avoir la curiosité.

Autant de façons, aussi, de pratiquer cette dialectique entre la réalité des choses et les images que l'on s'en fait, entre les sens et la pensée, entre ce qu'en science on appelle expérience et la théorie. Cette dialectique n'est rien de moins que le fondement de toute forme de recherche. Un effort de recherche n'est jamais moins qu'un aller et retour entre, d'une part, la perception directe que nous avons de ce qui est, d'autre part, la reconstruction mentale que nous nous en faisons : accès dynamique à la connaissance, dont il est bon qu'il vienne compléter un indispensable accès livresque.

³⁸⁰ Charpak Georges et al. (2005). *L'enfant et la Science*, p. 54.

Il est, donc, important que les enfants et les adolescents soient incités très tôt à pratiquer une démarche qui entretienne leur curiosité, stimule leur imagination, développe leur capacité à raisonner, les mette en situation de recherche et, ainsi, aide à faire d'eux des êtres ouverts à la réflexion, sensibles à l'argumentation et curieux de tout ce qui les entoure. Etudier les sciences à l'école, c'est apprendre l'art de discuter sans se disputer en apportant des arguments pour soutenir une hypothèse ou en réfuter une autre.

3.1.4. L'internet

L'école, face à sa tâche d'instruction et d'éducation, a un nouveau défi : l'internet, qui concurrence l'école sur le terrain des savoirs. La question maintenant est que le maître n'est plus l'unique possesseur du savoir. Il y a, au contraire, une importante masse d'informations et de savoirs disponibles. L'enjeu n'est plus de trouver le savoir, il est là, partout, accessible, ce qui est par contre à chercher, c'est la manière de le comprendre et de le saisir. Ces nouvelles possibilités non seulement rendent disponibles les différents savoirs mais ont également transformé les formes de participation.

En effet, les technologies de l'information et de la communication (TIC) et en particulier l'internet, jouent un rôle important dans le renouvellement des formes de démocratie et de participation citoyenne. De fait, la massification des usages d'internet, induite en grande partie par l'arrivée des outils interactifs et collaboratifs du web 2.0, a largement permis de démocratiser l'expression publique. En donnant la possibilité à tout internaute « ordinaire », enfant compris, de prendre la parole et de la rendre visible, le web dans sa version 2.0 a conduit à un processus inédit d'élargissement de l'espace public ⁽³⁸¹⁾. Une transformation majeure des pratiques démocratiques et de la participation citoyenne semble être dès lors à l'œuvre grâce à la « routinisation » des usages d'internet.

Certains n'hésitent plus de parler de « e-citoyenneté » ou de « l'e-démocratie », notions qui renvoient à l'idée selon laquelle les réseaux numériques sont susceptibles de développer voire de renforcer la participation à la vie politique et sociale. Cet horizon du « tout participatif » s'est accompagné d'un élargissement de la notion de participation vers des formes d'expression moins exigeantes d'un point de vue social et culturel, mêlant des propos aux niveaux de langues, de tons et de subjectivités hétérogènes.

³⁸¹ Voir pour plus de détails Cardon Dominique (2010). *La démocratie Internet : promesses et limites*. Paris : seuil.

A en croire Cardon « le web a permis à des formes infimes, incomplètes, subjectives et murmurantes de participation d'émerger dans l'espace public » ⁽³⁸²⁾. Divers dispositifs numériques permettent en effet un certain nouveau partage des rôles, en offrant aux citoyens la possibilité d'échanger de façon plus immédiate et plus personnalisée voire de participer plus directement aux activités relevant traditionnellement de la seule compétence des gouvernants.

L'internet a donc favorisé une dynamique de construction et de partage de connaissances et de valeurs communes. Ceci peut aider les individus de tout âge à se réapproprier l'espace public et à renforcer la cohésion sociale. Allant de la simple information utile au débat en ligne, en passant par l'expression citoyenne et la codécision dans les affaires publiques, l'internet couvre une grande variété d'initiatives, de dispositifs et de pratiques d'expression, d'implication et de mobilisation, reposant pour tout ou en partie sur les technologies numériques ⁽³⁸³⁾.

Une intégration pertinente des outils numériques dans les pratiques scolaires et éducatives et de les faire évoluer peut permettre l'exercice des libertés et donc, la promotion de la participation.

3.1.5. Le savoir de la géographie et de l'histoire

La géographie met l'élève en contact avec différents territoires et cultures du monde. Les éléments caractéristiques de ces territoires constituent autant des repères culturels pour enrichir et renforcer les capacités d'action de l'élève. Et en découvrant le monde, l'enfant ou l'adolescent apprend également qu'il en fait partie et prend conscience de sa propre identité.

L'histoire favorise l'alphabétisation sociale de l'élève, c'est-à-dire l'apprentissage du référentiel de connaissances partagées par une collectivité et sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société. L'histoire permet à l'élève de s'approprier des savoirs produits par les générations précédentes. Et par sa perspective temporelle, l'histoire permet à l'élève d'observer l'humanité en action et de s'inscrire à son tour, en tant qu'être entreprenant, inventif et solidaire des autres, dans la continuité de la construction du monde. L'histoire de personnages qui ont contribué à l'avancement de l'humanité, que ce

³⁸² Cardon Dominique (2009) « *Vertus démocratiques de l'internet* ». In **La vie des idées**, (<http://www.laviedesidees.fr> (*Vertus-démocratiques-de-1-internet.html*), p. 4.

³⁸³ www.projets-citoyens.fr/node/2687, consulté le 11 février 2014.

soit par la promotion de valeurs ou la défense des droits, enrichit les représentations de l'élève et engage l'élève à se poser comme acteur appelé à faire mieux.

3.2. L'éducation à la citoyenneté démocratique⁽³⁸⁴⁾

La notion de participation telle qu'elle est prônée par la CDE renvoie au concept multiforme de citoyenneté. Et face à l'échec et à la désintégration des modèles traditionnels de régulation sociale, l'école est souvent sollicitée « malgré ses imperfections, [comme] l'institution qui a le mieux résisté à l'évolution des mentalités »⁽³⁸⁵⁾. Il n'est pas donc étonnant que pour plusieurs auteurs, l'objectif de l'éducation à la citoyenneté repose sur l'apprentissage de compétences et d'attitudes favorisant la résolution non-violente de conflit, la médiation, la recherche de consensus et de compromis. C'est le plus souvent dans cette double dimension d'éducation citoyenne et de gestion des conflits que sont mis en place, au sein de certaines écoles, des dispositifs de participation dont le conseil d'élèves et la médiation scolaire par les pairs. La difficulté réside alors dans le fait de définir cette citoyenneté et la participation comme son fondement.

J'entends, ici, par éducation à la citoyenneté, la formation des enfants et des adolescents à la capacité d'assumer leurs droits et devoirs dans une collectivité. Et comme je l'ai mentionné au début de ce travail, ma conception de la participation des enfants recouvre celle issue de la CDE qui considère que chaque enfant « dispose de capacités suffisantes pour prendre une part active à la vie de la société, même s'il est encore un être en développement »⁽³⁸⁶⁾. La participation est comme « un ensemble organisé de droits et de devoirs »⁽³⁸⁷⁾. Cette conception renvoie à l'idée d'un point d'équilibre, d'un compromis, entre d'une part, les libertés individuelles, et de l'autre, le respect des règles d'une vie en société.

Par citoyenneté, on peut entendre à la fois un statut politique et juridique mais aussi un rôle social. En ce sens, Marshall décline la citoyenneté selon trois composantes : civile, politique

³⁸⁴ La citoyenneté sera comprise dans ce travail comme capacité à assumer ses droits et devoirs dans une collectivité.

³⁸⁵ Michel Alain (2000) « Eduquer à la citoyenneté, une nouvelle exigence pour l'école ? ». In Obin Jean-Pierre (éd.). *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens*. Paris : Hachette Education, p. 156.

³⁸⁶ Zermatten Jean et Stoecklin Daniel (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion : Institut International des droits de l'enfant, p. 9.

³⁸⁷ Oser et al. (2000). *Jeunesse et citoyenneté : Expériences de participation et compétences individuelles*. Fribourg & Berne : Département des Sciences de l'Éducation/Office fédéral de l'éducation et de la Science, p. 23.

et sociale. Pour lui, c'est la dimension sociale, la plus inclusive, qui constitue « la condition essentielle de la cohésion sociale et de la participation effective de tous les citoyens »⁽³⁸⁸⁾.

De ce qui précède, un citoyen est le titulaire de droits et d'obligation au sein d'une société démocratique mais au-delà de ce statut juridique, il est également détenteur d'un ensemble de compétences⁽³⁸⁹⁾ et de capacités particulières qui s'acquièrent au travers d'une éducation à la citoyenneté. Un citoyen est un sujet qui s'engage activement dans une collectivité, une personne qui participe pleinement de cette collectivité, contribue à en construire les lois et à la faire fonctionner. Un citoyen doit, en permanence, être capable de penser l'articulation de ses intérêts personnels – toujours légitimes – et de l'intérêt général – qui s'impose à lui comme à tous⁽³⁹⁰⁾. On ne s'improvise pas citoyen et l'on ne peut passer, sans un vrai travail éducatif de longue haleine, de l'enfance à la citoyenneté. L'éducateur ou l'enseignant, justement, est chargé de cet accompagnement : il conduit l'enfant de la sphère familiale privée, où il est, bien souvent, « le centre du monde », à la sphère publique, où il devra occuper une place parmi ses pairs et au même titre qu'eux.

Et, d'après la Commission Internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, « *l'éducation civique constitue un ensemble complexe recouvrant tout à la fois l'adhésion à des valeurs, l'acquisition de connaissances et l'apprentissage de pratiques de participation à la vie publique* »⁽³⁹¹⁾. Par conséquent, l'école en tant que lieu d'éducation parmi tant d'autres, doit aller au-delà de la simple transmission de connaissances et solliciter un processus de construction de la capacité critique. D'après la définition qu'en donne le Conseil de l'Europe, « l'éducation à la citoyenneté démocratique [et aux droits de l'homme] est l'ensemble des pratiques et des activités éducatives destinées à mieux préparer les jeunes [et les adultes] à participer activement à la vie démocratique et à exercer leurs droits et responsabilités »⁽³⁹²⁾.

Il n'y a pas de véritable éducation qui ne soit, à cet égard, indissociablement éducation morale et politique, pas de véritable éducation qui n'accompagne l'enfant dans son accession, toujours difficile, à la maturité : naissance à soi-même, à sa volonté, à sa

³⁸⁸ Conseil de l'Europe (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle, p. 36.

³⁸⁹ Selon les travaux du Conseil de l'Europe et du Programme PISA (2005) sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, une compétence est tout d'abord la combinaison de savoirs (connaissances) – savoir-faire (aptitudes-capacités) – et valeurs (attitudes). Chaque situation particulière va alors entraîner la coordination et la mobilisation de ces différents éléments pour permettre à un individu de faire face à des exigences complexes, et ce de façon appropriées par rapport au contexte.

³⁹⁰ Meirieu Philippe (2004) *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF Ed., pp. 91-92.

³⁹¹ Delors Jacques et al. (1996) *L'Éducation un trésor est caché dedans*. Paris : Unesco/O. Jacob, p. 63.

³⁹² http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_FR.asp?, consulté le 18 Août 2014.

conscience et à la capacité de s'inscrire progressivement dans un collectif démocratique ⁽³⁹³⁾. L'apprentissage de la citoyenneté est un moyen de développer une culture des droits et des responsabilités. Ce processus se décline alors en trois domaines de compétences-clés en matière citoyenne :

- Cognitif (assimilation d'idées, de concepts, de système) ;
- Social (l'aptitude aux pratiques démocratiques sous des formes diverses, dans tous les domaines et à toutes les étapes de la vie) ;
- Affectif (reconnaissance et intériorisation des valeurs) ⁽³⁹⁴⁾.

Si elle veut éduquer à la citoyenneté, l'école ferait mieux de : donner à chacun les moyens de maîtriser sa vie personnelle et de participer à la vie de la cité. L'éducation participe de la démocratie, mais imaginer que c'est à travers l'éducation civique uniquement serait à rebours du sens historique de l'école obligatoire. À quoi bon apprendre des principes civiques ou les détails de l'organisation de l'État lorsqu'on ne sait pas lire un texte de loi, remplir une déclaration d'impôt ou saisir les enjeux d'une élection ou d'un débat sur le nucléaire, la sécurité sociale, ... ? L'éducation civique, comme discipline, n'est qu'une petite partie de *l'éducation à la citoyenneté*, et cette dernière ne se réduit pas à la transmission de valeurs ou de connaissances sur l'organisation de la cité. Elle passe aussi par la *construction de moyens intellectuels*, de savoirs et de compétences qui sont autant de sources d'autonomie, de capacité de s'exprimer, de négocier, de changer le monde.

Dans ce sens, l'éducation à la citoyenneté ne peut pas être réduite seulement à une seule discipline scolaire, mais elle est transversale à toutes les matières scolaires. L'éducation à la citoyenneté démocratique peut, en effet, être dispensée comme matière dans le cadre de leçons mais elle agit également à travers le fonctionnement et l'organisation de l'école.

Préparer les enfants à la vie des citoyens dans la société ne se réduit pas au seul cours d'éducation civique. Eduquer les enfants à la citoyenneté signifie leur donner le sens d'une participation au débat, leur apprendre à former leur opinion dans la confrontation avec le point de vue des autres. En d'autres mots, l'apprentissage du suffrage universel, la liberté de vote et la discipline civique (éducation civique) ne suffisent pas au fonctionnement heureux

³⁹³ Meirieu Philippe (2004) Op. cit., p. 92. Voir aussi Meirieu Philippe (1999) *Des enfants et des hommes – littérature et pédagogie 1 : la promesse de grandir*. Paris : ESF ; Meirieu Philippe (2002) *Repères pour un monde sans repères*. Paris : Desclée de Brouwer.

³⁹⁴ Conseil de l'Europe (2000). *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de la Coopération culturelle, p.14.

d'une démocratie ou d'une participation citoyenne. Il faut surtout la capacité de communiquer, d'échanger, de s'affronter s'il le faut, et de trouver des consensus ou d'aboutir à des compromis.

Ce mode d'existence en société s'apprend dans l'enfance et à l'école. L'école constitue un milieu propice où se développent des relations, des règles, des apprentissages, des collaborations et des problèmes. Elle peut travailler pour créer des conditions qui favorisent l'apprentissage de la délibération et de la responsabilité à l'égard de soi, des autres et de l'avenir. Lorsque les élèves participent à la construction de la loi dans l'école, ils font une expérience du politique. Ils apprennent à vivre ensemble dans le monde pluraliste et à se contraindre ensemble démocratiquement, dans la recherche de la concorde, de la tolérance, du compromis, de la conciliation et de la justice.

La citoyenneté requiert un ensemble de compétences, un outillage intellectuel et langagier, faute desquels certains sont moins bien représentés et donc « moins égaux » que d'autres. Juger, raisonner, argumenter, écouter, discuter, avoir les moyens de convaincre, mais aussi savoir se remettre en question et réviser ses opinions, cet esprit d'objectivité et d'ouverture n'est pas si simple à acquérir et ne peut résulter que d'une éducation transversale soutenue. Il n'est pas objet d'une seule discipline scolaire mais de toutes les disciplines ⁽³⁹⁵⁾. La démocratie, la citoyenneté et la participation se mettent en danger quand le débat est absent ou stérile.

Si de nos jours, trop de jeunes se placent eux-mêmes en marge du débat public, c'est parce qu'ils se sentent mal armés pour discuter, et se referment sur un « chacun pense ce qu'il veut ! ». Il faut les aider à se sentir forts du pouvoir de discuter, de comprendre et de convaincre. Cette force-là s'acquiert à l'école et par le biais de tous les matières scolaires.

La classe devient une communauté de recherche où l'on partage les points de vue en toute liberté et confiance. On y apprend à écouter l'autre, à le respecter en tant que personne, à contester éventuellement son opinion et à lui poser des questions pertinentes. On y apprend aussi à défendre son propre point de vue, à le soutenir avec des arguments solides et à accepter d'être remis en cause ⁽³⁹⁶⁾. Ainsi chacun se prépare à être un participant actif

³⁹⁵ Charpak Georges(1996). *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaires*. Paris, Flammarion, p. 95.

³⁹⁶ Le Gal Jean (2008). *Les droits de l'enfant à l'école : Pour une éducation à la citoyenneté*. De Boeck & Belin, p. 60.

aux débats publics de la société. Pratique courante dans les classes coopératives de Freinet⁽³⁹⁷⁾.

3.3. L'éducation à la santé

Au niveau international, des programmes tels que *Savoir pour sauver*⁽³⁹⁸⁾, mis en œuvre par l'UNICEF, l'OMS et l'UNESCO ou *Les enfants pour la santé* proposé par *L'enfant pour l'enfant*⁽³⁹⁹⁾, utilisé dans plusieurs pays dits en développement, ont pour objectif premier de faire des enfants autant des acteurs que des messagers pour la santé de leur famille et de leurs communautés.

L'éducation à la santé et aux comportements responsables doit faire partie du curriculum scolaire et des équipes éducatives vu sa pertinence à rendre les élèves acteurs de leur vie et de leur santé. Telle éducation à la santé devrait comprendre des enseignements sur : - l'hygiène de vie, - l'éducation nutritionnelle et la promotion des activités physiques ; - l'éducation à la sexualité responsable et à la sécurité, la prévention des conduites dangereuses, la prévention des " jeux dangereux", la connaissance des gestes de premier secours et la contribution à la prévention et à la lutte contre le harcèlement entre élèves ; la prévention du mal-être ; l'éducation à la responsabilité face aux risques.

Donc, l'éducation à la santé fait partie du socle commun de connaissances et de compétences utiles à la participation. Elle s'appuie sur les enseignements, les actions éducatives et la vie scolaire. Elle doit être formalisée dans le projet d'école et le projet d'établissement. Pour que les élèves puissent faire des choix éclairés et responsables, l'éducation à la santé leur permet :

- d'acquérir des connaissances,
- développer leur esprit critique,
- d'être capables de faire des choix responsables,
- d'être autonomes.

³⁹⁷ Dans la classe coopérative de Freinet Célestin, les enfants prennent la parole, s'organisent, partagent pouvoir et responsabilités, élaborent et réalisent leurs projets, font la loi, participent au respect des lois et des règles et répondent de leurs actes devant le groupe... Ils prennent ainsi conscience des exigences du vivre-ensemble et se forment à l'exercice d'une citoyenneté active, solidaire et responsable. Voir Meirieu Philippe (2001), *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?*, PEMF.

³⁹⁸ Publié en 1990.

³⁹⁹ Ce programme, adapté de l'expérience Child to child (proposé par B. Young, 1970), et décrit in E. Dumurgier et H. Hawes, *Les enfants pour la santé*, diffusé par l'Institut Santé et développement et l'UNICEF en 1993 a été récemment repris par l'équipe de l'ESEM (Education à la santé des enfants du monde).

De la maternelle au lycée, les programmes scolaires apportent les connaissances qui contribuent à la réflexion des élèves sur la santé.

Des actions, complémentaires des enseignements, sollicitent les compétences spécifiques des personnels sociaux et de santé : médecins, infirmières et assistants de service social. Elles impliquent l'ensemble de la communauté éducative et leur programmation s'appuie sur le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Des partenaires extérieurs peuvent aussi apporter leur concours (un partenariat institutionnel), c'est-à-dire pour renforcer la cohérence de la politique mise en œuvre, un partenariat doit être engagé et formalisé.

3.4. L'enseignement moral et religieux

L'enseignement moral valorise l'art de percevoir, de penser et de s'exprimer au regard de différents modes de vie, d'événements, de pratiques, de valeurs et d'autres repères qui influencent l'agir des personnes. L'éthique nous confronte à notre liberté. Elle se fonde sur chacun comme unique et irremplaçable, entendu que le concept de sujet contient l'autre en nous-mêmes. Nous existons en débordant sans cesse de ce que nous sommes, comblés d'être en insatiable désir de l'autre, lui-même éthique. Emmanuel Lévinas écrit à ce propos : *« spontanément, je désire être moi-même et je défends ma liberté contre les autres. Je veux ma place au soleil. Parfois, je prends conscience que, tout naturellement, je suis dehors par rapport à tout, je suis trop lié à moi-même. Je rêve donc d'être détaché de moi. Peut-être alors ai-je oublié que nous pouvons nous sortir les uns les autres de notre île. Avant toute délibération je ne vois pas la couleur de tes yeux, mais bien toi au-delà. Ton visage me parle et je ne peux pas me taire. Toi, autrui, l'autre homme, tu me demande ma sollicitude, si bien que, par toi, je quitte mon île. Je n'ai aucune prise sur toi, et pourtant rien ne te protège. Tu me fais honte de ma sérénité, tu me rends coupable de ma froideur. Que ce soit donc par toi, l'autre homme, que le bien me tombe dessus, car tu me prescrites l'amour. Me voici. C'est à toi que je parle, l'Autre. Je me suis réjoui lorsque tu m'as sorti de mon île. Mais déjà tous les autres hommes sont là. Ils réclament justice. Ils réclament savoir. Je dois juger, comparer les uniques, les incomparables. Je suis invité à délibérer. A l'amour, il faudra joindre la sagesse. Tu m'as sorti de moi. Eux me libèrent de toi. J'ai craint quelquefois mon destin sur une île. Comme par miracle, j'ai voyagé et j'ai atterri dans la cité. J'ai découvert que l'amour n'est ni une mièvrerie, ni un divertissement. Il est même éprouvant. Tellement qu'il m'arrive de rêver de*

m'épanouir sans être responsable. Mais l'indifférence est impossible et je suis heureux de mes gestes d'amour »⁽⁴⁰⁰⁾.

Le dialogue amorcé sur ces sujets avec l'élève lui permet d'être à l'écoute de l'autre et surtout de le respecter et d'essayer de le comprendre. Ce mouvement constitue un pas important vers une action transformatrice où l'élève devient acteur dans sa propre culture. Il ne s'agit plus uniquement d'une réflexion sur ce qui favorise le vivre-ensemble dans notre société, mais d'une intégration dans l'action des valeurs et des attitudes requises pour le rendre possible.

Même l'enseignement religieux participe de multiples façons au rehaussement de la capacité culturelle de participer de l'enfant. Par exemple, en mettant l'élève en contact avec la richesse historique, géographique, sémantique et symbolique de récits bibliques ou d'autres sources (coran), l'enseignement religieux fournit à ce dernier des clés qui le rendent plus apte à décoder le langage et l'univers religieux de même que les messages véhiculés à travers de grandes œuvres littéraires et certaines expressions langagières qui trouvent leur origine dans la tradition judéo-chrétienne.

En se familiarisant avec les diverses formes d'expression religieuse et les repères culturels propres aux religions, l'élève enrichit son bagage culturel et transforme sa vision du monde. Il apprend à agir dans le respect et l'appréciation de la diversité.

La présentation des problèmes comportant un enjeu éthique amène l'élève à examiner une situation à partir de référentiels sociaux, culturels et religieux provenant de sources variées. Il est invité à prendre conscience de la diversité des réponses et de leur caractère évolutif. La morale et la religion surtout avec l'accent mis sur la place de l'autre peuvent aider l'élève à devenir non seulement un acteur social compétent mais aussi un interlocuteur moral et respectueux. Enfin, une tradition religieuse peut, en ce sens, être considérée comme un patrimoine vivant à protéger, pour la réalisation de la liberté individuelle de conviction et de religion des personnes qui s'y réfèrent ou pourront s'y référer⁽⁴⁰¹⁾.

⁴⁰⁰ Lévinas Emmanuel (1991). *Entre nous. Ecrits sur le penser à l'autre*, cité par Tancrez Patrick (2010). *Aider l'élève à construire sa vie. Approches plurielles de l'éducation*. Paris : Chronique Sociale, p. 63.

⁴⁰¹ Meyer- Bisch Patrice (2012) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités personnelles* ». In Bosset Lamarche (éd.). *Droit de cité pour les droits économiques, sociaux et culturels : La charte québécoise en chantier*. Montréal : Editions Yvon Blais, p. 300.

3.5. Le domaine des arts et patrimoines culturels

Le contact avec les œuvres, par l'intermédiaire de l'interprétation et de l'appréciation de l'enseignant, offre à l'élève une diversité de modèles d'expression et de communication qui lui permettent d'apprécier la richesse des divers langages artistiques et culturels relevant d'un patrimoine culturel d'hier et d'aujourd'hui. Les œuvres plastiques, musicales, chorégraphiques ou dramatiques invitent l'élève à partager un héritage commun tout en lui permettant de comprendre le rôle de l'art dans la société. Parce que les œuvres sont porteuses de sens, elles symbolisent une vision du monde, expriment toutes sortes de traditions et donnent accès à la vision de l'artiste au regard de problématiques ou de courants sociaux universels et contemporains⁽⁴⁰²⁾.

Les œuvres culturelles et productions constituent également une source de références identitaires pour les enfants et les adolescents. Raison pour laquelle, il faut qu'ils y aient accès non seulement matériellement mais aussi en ayant les capacités pour les interpréter et les comprendre.

Par ailleurs, la création d'une image, d'une œuvre dramatique, d'une danse ou d'une œuvre musicale requiert l'acquisition de savoir, de savoir-faire, de savoir-agir, d'approches et de processus qui sont propres à une pratique artistique.

Ainsi l'élève qui entre en contact avec l'art apprend à faire appels aux outils artistiques afin de traduire par un langage symbolique sa perception du réel et d'affirmer sa vision du monde. Ses créations constituent en quelque sorte sa trace, sa manière particulière de s'inscrire à son tour dans le monde des hommes, de réfléchir sur les problèmes qui le touchent ou auxquels il se heurte.

Les rencontres actives et vivantes, les relations directes avec les artistes ainsi que les créateurs et créatrices, le contact avec les œuvres et l'environnement culturel sont également des occasions de placer l'élève au cœur de sa culture et de lui permettre de s'appropriier les œuvres de sa culture pour son identification.

Une éducation artistique ancrée dans la culture donne à l'élève l'opportunité de construire des compétences et des références à partir des éléments signifiants de sa culture immédiate ou de la culture générale afin de s'y inscrire avec jugement, autonomie et créativité. Un

⁴⁰² *L'intégration de la dimension culturelle*, p. 35.

patrimoine culturel constitue un ensemble de références aux dimensions multiples, matérielles et spirituelles, économiques et sociales, qui constitue une unité de signification.

3.6. Le rôle des enseignants

Le corps enseignant constitue l'une des précieuses ressources dont un système éducatif a besoin pour accomplir sa mission. Leur disponibilité, leur formation, leur rémunération, leur motivation, leur comportement, leur communication ont directement un impact sur la participation des apprenants.

Sans leur engagement au regard de la participation, l'école ne pourra donner à l'élève la possibilité d'accéder à un bagage culturel approprié pour son autonomie et sa socialisation. Les enseignantes et les enseignants sont des « passeurs » culturels de la participation.

Cependant il est d'usage d'opposer une "pédagogie centrée sur l'enseignant" à une "pédagogie centrée sur l'apprenant". Dans la première, jugée contraire à favoriser la participation des enfants et des adolescents, tout est organisé autour de la prestation du maître : celui-ci dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée mais sans se demander d'aucune manière si elles sont adaptées à ses élèves, intégrées dans leur progression et si elles participent de leur formation personnelle.

Dans la seconde orientée à la participation, l'action s'organise autour de la construction par l'élève de ses propres connaissances : l'enseignant y devient une personne-ressource qui diagnostique les besoins de chacun, lui fournit les documents et exercices adaptés, l'accompagne dans un parcours individualisé. Si dans la "pédagogie centrée sur l'enseignant", il s'agit de séduire ou de capter un auditoire pour l'amener à reproduire un comportement intellectuel standardisé, dans la "pédagogie centrée sur l'apprenant", on met en place des "contrats" à partir d'objectifs négociés, avec le souci constant d'impliquer chacun dans la démarche, de le rendre "actif" et de le faire participer à sa propre évaluation.

Dans la première, règne la sélection drastique imposée par la règle du "mimétisme identificateur" tandis que dans la seconde se construit progressivement un modèle de réussite différenciée où chacun peut atteindre des objectifs différents mais d'égale dignité. Dans la première, la logique n'est pas d'accompagner un sujet dans sa propre construction vers sa propre liberté mais de promouvoir un modèle culturel auquel il importe avant tout de se conformer. Cependant, dans la "pédagogie centrée sur l'apprenant", le mérite est

de rappeler inlassablement qu'il convient de " se mettre à la portée " de celui que l'on veut éduquer, non pour renoncer aux exigences éducatives et s'abîmer dans la contemplation béate des aptitudes qui s'éveillent, mais pour travailler, au quotidien, à une véritable formation de la personne.

Certes, on l'aura bien compris, aucune de ces deux formes de pédagogie ne se retrouve jamais, dans la réalité, " à l'état pur ". Chaque enseignant, à tout instant, adopte une posture située quelque part sur un continuum dont les deux extrémités n'ont pas d'existence propre. Chaque maître se concentre sur l'apprenant pour éviter de parler sans se soucier de son auditoire ou en excluant violemment quiconque n'entre pas de plain-pied dans son discours. De même, il s'appuie sur la culture dont il est porteur et qu'il a mandat de transmettre : cela lui évite de renvoyer celui qui lui est confié à ses seules ressources propres et, sous prétexte de " respect ", de le priver d'apports décisifs pour son développement. S'inscrivant dans cette éthique, plusieurs modèles professionnels sont possibles. Chacun d'eux s'est développé dans des contextes particuliers, avec des références identitaires et des savoir-faire spécifiques⁽⁴⁰³⁾.

Le modèle du " clerc " reste, dans les esprits de beaucoup, associé à l'idée de " l'enseignement traditionnel ". Le clerc connaît la vérité, il a été introduit dans la sphère de ceux qui sont officiellement reconnus comme entretenant un commerce privilégié avec elle. Comme le clerc tient son savoir et son pouvoir " d'en haut ", il existe toute une hiérarchie dans laquelle il s'inscrit et qui donne sens à son activité. Par conséquent, il faut prendre exemple sur celui qui incarne, au-dessus de tous, la légitimité puisqu'il les a lui-même adoubé.

Puis, il y a le **modèle de l'enseignant-bibliothécaire** : il ne détient pas tous les savoirs, il n'est pas la vérité incarnée. Il aide simplement chacun à se retrouver dans le labyrinthe de la bibliothèque. Il guide, conseille, explique si on le lui demande. Il n'interdit jamais de s'arrêter pour réfléchir, de revenir en arrière ou de chercher ailleurs. On peut l'interroger, mais rarement pour lui demander de transmettre lui-même des connaissances, plutôt pour qu'il explique où et comment on peut les chercher.

Dans la masse des informations auxquelles il donne le droit d'accéder sans réserves, il permet de ne pas se perdre. Une des difficultés essentielles du bibliothécaire, souvent

⁴⁰³ Voir Meirieu Philippe (2009) « *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020* ». Rapport élaboré pour l'UNESCO. UNESCO : Horizon 2020.

dénoncée par les pédagogues, est son formalisme. Le souci d'accessibilité, en développant des processus de didactisation massive, dévitalise les savoirs qui ne sont plus reliés, pour celui qui les rencontre, aux pratiques et aux problèmes susceptibles de leur donner du sens. N'étant plus, comme dans le modèle magistral, portés par une " voix " dont le tressaillement confère au discours une dimension humaine, dégagés de leur contexte et de leur histoire qui pouvaient permettre d'en voir les enjeux, simplifiés, " scolarisés ", les savoirs se dévitalisent pour finir par n'être plus que des objets d'échange dans une " pédagogie bancaire ".

C'est pour lutter contre de telles dérives que les pédagogues ont cherché à promouvoir **le modèle du " maître-compagnon "**. Ce troisième modèle est souvent présenté comme caractéristique de la " pédagogie nouvelle " Le compagnonnage, en effet, existe depuis très longtemps, dans de nombreuses civilisations, comme une forme privilégiée d'apprentissage. Le " maître " entretient avec son apprenti des rapports particulièrement riches et exigeants ; il n'abdique nullement sa compétence spécifique, ne cherche pas à faire oublier son autorité, n'hésite pas à donner des ordres. Mais il n'explique pas abstraitement ce qu'il faut faire pour envoyer ensuite l'apprenti le faire tout seul chez lui : il fait devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire jusqu'à ce que l'apprenti se hisse au niveau de maître et parvienne à réaliser son "chef-d'œuvre". Il s'agit là du principe qui, sous une forme ou sous une autre, inspire ce que l'on nomme " la pédagogie active " ou " le travail individualisé ". C'est là aussi le principe organisateur de cette " classe atelier " où les pédagogues rêvent de voir les élèves s'affairer, aux prises avec des "problèmes concrets", collaborant, fabriquant, rectifiant leurs erreurs au fur et à mesure, progressant tout à la fois en autonomie et en compétence.

Somme toute, le "maître compagnon" n'est pas plus parfait que le clerc ou le bibliothécaire. Mais chacun d'entre eux, on le voit, possède des qualités spécifiques : la parole dispose d'un pouvoir d' " arrachement " et de clarification ; le livre apprivoise l'esprit et forme la pensée critique ; le geste accompagné entraîne à la persévérance et à l'exigence de qualité. Aussi faut-il sans doute, en un effort nouveau, tenter d'imaginer un modèle ouvert de l'enseignement, associant en une dynamique originale ces trois aspects et qui permette tout en dépassant les querelles du passé d'affronter les défis du futur. Un modèle que l'on peut construire en prenant également en considération l'éthique provenant des droits de l'homme. Ce faisant, le rôle de l'enseignant n'est pas de déverser tout son savoir – plus que

jamais relatif au demeurant avec internet – mais de contribuer à l'éveil de la citoyenneté et de la participation des jeunes qui lui sont confiés.

Pour un enseignant, vouloir faire de la participation un principe de base de la vie scolaire et pédagogique, c'est s'engager dans un processus de changement de son rôle, de son rapport au pouvoir, de sa relation aux enfants et de son organisation institutionnelle et pédagogique. Se remettre en cause n'est jamais facile et, par ailleurs, le partage du pouvoir avec les enfants et les adolescents peut générer une crainte légitime de se faire déborder, de ne plus pouvoir contrôler l'exercice des droits accordés, de perdre toute autorité. Or l'exercice des libertés et la participation impliquent l'accompagnement et le suivi permanent du processus d'autonomisation individuel et collectif, par des adultes compétents et ayant gardé une autorité incontestée ⁽⁴⁰⁴⁾.

3.7. Les autres partenaires culturels de l'école

Etant donné que les enseignants n'ont plus le monopole de la diffusion des savoirs, il leur est nécessaire d'apprendre à collaborer avec l'ensemble des acteurs sociaux et culturels susceptibles de représenter pour eux et leurs élèves des ressources importantes. Il est aujourd'hui essentiel de *construire de solides formations au partenariat*. La loi cadre de l'enseignement national en R D Congo parle du « partenariat éducatif » ⁽⁴⁰⁵⁾.

Meirieu affirme qu'il convient sans doute de réfléchir à l'élaboration d'une "charte internationale du partenariat scolaire", définissant les droits et devoirs des divers partenaires qui collaborent avec l'école (presse, associations, ong, professionnels, entreprises, etc.) ⁽⁴⁰⁶⁾. Mais il n'est pas possible de placer les partenaires de l'école dans une position de sous-traitance ou de simple exécution. Un cadre doit donc être élaboré qui prenne également pour référence de véritables principes éducatifs.

Cela vaut également pour l'enracinement et la promotion du droit de l'enfant à la participation, l'environnement immédiat de l'école peut s'avérer d'une richesse insoupçonnée. L'école a tout avantage à solliciter la participation de certains partenaires : les parents, les pairs et les médias, les associations, etc. Il s'agit de mobiliser les savoirs parfois non valorisés par l'école. L'école peut aussi profiter de certains lieux chargés

⁴⁰⁴ Le Gal (2008). *Les droits de l'enfant à l'école : Pour une éducation à la citoyenneté*, p. 89.

⁴⁰⁵ Art. 7(19). *Loi cadre de l'enseignement* n° 14/004 du 11 février 2014.

⁴⁰⁶ Voir Meirieu Philippe (2009) « *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020* ». Rapport élaboré pour l'UNESCO. **UNESCO : Horizon 2020**.

d'histoire et de culture pour transmettre un certain savoir. De même, certaines manifestations culturelles locales peuvent aussi devenir des lieux d'appropriation d'un bagage culturel signifiant pour la participation des enfants et des adolescents.

3.7.1. Les parents

Un enfant réussit mieux à l'école quand il sent que sa famille le soutient dans ses apprentissages. Il a besoin de sentir que ses proches accordent de la valeur aux savoirs qu'il reçoit à l'école. Il est difficile pour l'enfant ou l'adolescent de vivre entre deux univers étanches qui ne communiquent pas, qui ne se ressemblent pas, qui s'ignorent : le monde scolaire et le monde de la maison ou de la rue. C'est important pour eux de réaliser que le savoir acquis à l'école a un sens en dehors des murs de l'école, un sens qu'il peut partager avec ceux qu'il aime et qu'il admire.

Il est décisif pour la réussite que les parents s'intéressent aux choses que les enfants apprennent en classe. Si les enfants et les adolescents trouvent à la maison un écho, des correspondances avec ce qu'ils apprennent, ils se sentiront autorisés à apprendre, ils n'auront pas peur d'avancer dans un monde étranger au leur, ils n'auront pas l'impression de trahir leurs parents en apprenant des choses « trop savantes pour eux »⁽⁴⁰⁷⁾.

Il ne s'agit pas, en effet, de demander aux parents d'être des savants et de contrôler, d'expliquer ou de refaire ce qui a été fait en classe. « La main à la pâte »⁽⁴⁰⁸⁾ propose quelque chose que tous les parents, même ceux qui se disent « nuls en science », même ceux qui ne sont jamais allés à l'école, peuvent faire. L'enfant peut enrôler sa famille, ses parents, ses proches, dans des expériences modestes ou des enquêtes, et partager ainsi à la maison son

⁴⁰⁷ Charpak Georges(1996). *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion, p. 100.

⁴⁰⁸ La Fondation *La main à la pâte* a pour mission de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement de la science et de la technologie à l'école primaire et au collège, école du socle commun où se joue l'égalité des chances. Son action est tournée vers l'accompagnement et le développement professionnel des professeurs enseignant la science. Elle vise à aider les enseignants à mettre en œuvre une pédagogie d'investigation permettant de stimuler chez les élèves l'esprit scientifique, la compréhension du monde et capacités d'expression. La Fondation de coopération scientifique *La main à la pâte*, créée par décret en 2011, est fondée par l'Académie des sciences, l'École normale supérieure (Paris) et l'École normale supérieure de Lyon. Elle s'inscrit dans la continuité de l'opération *La main à la pâte* lancée en 1995 par l'Académie des sciences à l'initiative de Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992. La Fondation *La main à la pâte* développe ses activités autour de cinq priorités :

- Produire et diffuser des ressources pédagogiques
- Contribuer au développement professionnel des professeurs
- Développer une coopération internationale autour de l'enseignement des sciences
- Favoriser l'égalité des chances par les sciences
- Associer les scientifiques et les industriels au développement de l'enseignement des sciences.

intérêt pour toutes ces choses qui la captivent. L'important n'est pas que la famille contrôle ou complète l'apprentissage, - compétence spécifique du maître - mais que des liens significatifs se tissent entre ce qui se fait à la maison et ce qui se découvre en classe, pour amener un peu de curiosité vivante à la maison, pour apporter de l'école le sens d'une culture partagée.

La fonction des parents est alors clairement définie : on attend seulement qu'ils s'intéressent aux expériences des enfants, sans exiger d'eux plus qu'ils ne peuvent, sans minimiser non plus tout ce qu'ils sont capables d'apporter à leurs enfants. « La main à la pâte » pousse également les parents à s'impliquer, sans jamais exiger d'eux rien qui soit lourd ou compliqué. Ils peuvent regarder les cahiers de leurs enfants, se faire raconter les activités menées en classe. On peut aussi demander aux enfants d'apporter des objets et des jeux de la vie courante. Quelques devoirs moins scolaires que d'habitude peuvent mobiliser les parents sans leur demander des compétences savantes. Tout comme l'école peut aussi s'engager à aiguiser les parents sur les sujets retenus importants pour la participation de l'enfant dans la vie quotidienne.

3.7.2. Les médias

En plus de la CDE, plusieurs documents régionaux et internationaux mettent l'accent sur l'importance des médias pour les enfants et la nécessité pour eux d'avoir leur mot à dire dans la production des programmes qui leur sont destinés. La Charte Africaine des émissions pour enfants ne stipule pas par exemple que les «enfants devraient avoir des programmes de première qualité spécialement conçus pour eux et qui ne les exploitent pas à travers tout le processus de production».

Les médias sont au centre du développement des enfants et de leur éducation, de leurs comportements et identités. L'information traitant de leurs droits, à travers les médias ou par d'autres moyens, est supposée renforcer les capacités des enfants et, à long terme, prévenir les abus et l'exploitation. L'expérience a montré que la participation aux productions média donne aux enfants de meilleures aptitudes de communication et les aide à développer leur capacité à s'exprimer, à discuter et analyser⁽⁴⁰⁹⁾.

Malheureusement les recherches montrent que les enfants et les droits de l'enfant ne sont en général pas assez représentés dans les médias. Les enfants ont peu de chance de raconter

⁴⁰⁹ Voir le rapport d'évaluation de Radio Gune Yi.

leur propre histoire ou de donner leurs points de vue dans la presse écrite, parlée ou télévisée⁽⁴¹⁰⁾.

Et pourtant pour pouvoir exercer d'autres droits tels que le droit à la santé, l'enfant doit être formé et informé ou avoir accès à l'information sur ces questions⁽⁴¹¹⁾. Le droit à l'information adéquate est une nécessité, c'est-à-dire une information qui permette aux personnes d'exercer leurs libertés, d'être à l'abri d'une 'désinformation' systématique répandant les amalgames, la discrimination et la haine, ou seulement l'indifférence par insuffisance de considération pour les enjeux personnels⁽⁴¹²⁾. Les médias contribuent à disposer de l'information adéquate à l'exercice des libertés. Ils ont un rôle à jouer dans la promotion du droit à la participation des enfants et des adolescents. Plutôt que de les divertir tout simplement, ils doivent surtout les stimuler, les informer et les éduquer à leurs droits. Ce « n'est pas seulement une question de moralité, mais de loi », selon Carol Bellamy, Directeur Exécutif de l'UNICEF⁽⁴¹³⁾.

L'article 17 de la CDE stipule clairement que les Etats ont la responsabilité de s'assurer que les enfants aient accès à l'information à partir d'une « diversité de sources nationales et internationales ». Pour les médias, il s'agit là d'un devoir de fournir une information « bénéfique à l'enfant au plan culturel et social », et de rendre cette information accessible à tous les enfants, sans oublier les enfants indigènes ou les enfants appartenant à des groupes minoritaires⁽⁴¹⁴⁾.

Outils efficaces, concrets et ludiques, les médias permettent aux enfants de diffuser une information qu'ils ont eux-mêmes préparée. Ces véritables médias deviennent alors des supports efficaces de sensibilisation et de formation par les enfants aux enfants. Ainsi, par leurs articles, émissions de radio, de télé, les enfants journalistes élargissent leur audience, donnent des perspectives à d'autres enfants et parviennent à faire évoluer les positions de leurs parents, de leurs autorités de tutelle ou des gouvernements. Ces enfants acquièrent et développent ainsi des qualités de confiance en soi, d'expression, de travail en équipe.

En outre, il faut savoir que la pauvreté des enfants n'est pas uniquement due à un manque de ressources économiques. La pauvreté signifie aussi un manque de ressources physiques,

⁴¹⁰ *Les enfants : victimes des informations ? Projet sud-africain*. Tiré de la parution n° 1 de l'ICCIVOS 2003.

⁴¹¹ Voir <http://www.unicef.org/crc/bg009.htm>.

⁴¹² Meyer-Bisch Patrice (2011) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités personnelles* ». Op.cit., p.324.

⁴¹³ Allocution de Carol Bellamy, directeur exécutif de l'UNICEF, au 3^{ème} Sommet Mondial sur Médias pour Enfants, Thessaloniki, Grèce 22 mars 2001.

⁴¹⁴ Art. 17 de la CDE

sociales et politiques. Quand les enfants sont invisibles dans une société, leurs droits le sont également. Personne n'ignore qu'en RDC, les enfants de moins de dix-huit ans représentent 60 % de la population. Par conséquent, la télévision et la radio devraient leur réserver un espace considérable.

Enfin, formation et information sont deux dimensions d'un seul et même acte et vont de pair : il s'agit d'une capacité qui s'inscrit dans la durée (apprentissage, cumul ; création du capital culturel nécessaire pour prendre part activement à une société). On peut décrire ainsi la complémentarité entre ces deux libertés jumelles : une formation qui permet d'acquérir un capital culturel : un langage et/ou un savoir permettant d'apprendre, de s'exprimer et de produire. Une information comme une mise à disposition d'un savoir circonstancié ⁽⁴¹⁵⁾. La formation et l'information sont des séries d'actes au sein de processus éducatif, avant d'être des résultats. En aucun cas, elles ne peuvent être isolées des acteurs. Une formation est une suite enseignée d'information.

Somme toute, promouvoir la participation des enfants et des adolescents, c'est-à-dire l'exercice de leurs libertés, exige qu'on les éduque à l'exercice de leurs libertés. Le professeur Mari Giuseppe écrit que « *pour aider les jeunes à exercer leur liberté, il convient de les écouter et de se mettre en cohérence avec leurs talents personnels* » ⁽⁴¹⁶⁾. En contexte scolaire, cela dépend fortement des connaissances transmises par les enseignants et les éducateurs mais aussi de l'organisation du milieu scolaire. Dans ce chapitre, il s'est révélé que la mise en pratique de tous les droits de l'enfant et, de façon particulière, l'effectivité du droit à l'éducation, à l'information et à la participation à la vie culturelle de sa communauté conditionnent sur bien des points la promotion de la participation des enfants et des adolescents.

3.8. Les comportements didactiques et la communication pédagogique

Plusieurs facteurs influent sur la qualité de l'éducation des enfants et des adolescents à exercer leurs libertés : l'environnement dans lequel se déroule l'éducation, l'interaction enseignant-élèves, les conditions matérielles, pédagogiques, la qualité des maîtres, etc. Même si aucun de ces facteurs n'est, en théorie, plus efficace que d'autres. Un style

⁴¹⁵ Meyer-Bisch Patrice (2009) « *Le contenu culturel du droit à une information adéquate* » In **Les droits de l'homme en évolution. Mélanges en l'honneur de P. Pararas**. Athènes-Bruxelles : Sakkoulas-Bruylant, p.10.

⁴¹⁶Mari Giuseppe (2001) « *Eduquer : un apprentissage de la liberté?* ». In **Dossier**, n° 153 (Août), p.11, Voir aussi Mari Giuseppe(2010) « *L'autorité come maïentique de la liberté* ». In **Nova & vetera** (Avril-juin), pp. 183-195.

d'enseignement plus actif met l'apprenant en situation-problème et lui permet de construire lui-même son savoir.

En effet, l'apprenant est impliqué dans des situations qui lui permettent d'utiliser ses compétences et de les faire évoluer au cours de la formation contrairement au style transmissif. Suivant le style actif, il ne s'agit donc plus de faire la leçon mais d'organiser des scénarios d'apprentissage qui permettent aux élèves de travailler et de développer leurs connaissances ⁽⁴¹⁷⁾. D'une didactique dirigiste on ne peut attendre un esprit d'initiative, de recherche et de participation. Elle amène les apprenants à développer une estime négative d'eux-mêmes, pouvant les empêcher de croire en leurs propres capacités. La méthode active et participative n'est pas la méthode interrogative.

Somme toute, l'enseignant qui veut d'un apprenant acteur dans la société doit apprendre à avoir confiance dans les capacités de ses éduqués et ne doit pas croire dans la nécessité de leur apprendre tout, mot à mot en les réduisant au rôle triste et abject d'écouter, de lire, d'apprendre de mémoire ce qu'il lisent et entendent. Aujourd'hui, la relation entre l'enseignant et l'élève est fondamentale dans la promotion de son droit à la participation.

⁴¹⁷ Forster Simone (2005) « *Quels enseignants pour quelle école ?* ». In **Educateur** (dossier), 6, p. 38.

Chap. 7 : Le système éducatif congolais et ses objectifs

Chaque culture et chaque société ont toujours mis sur pied différents processus éducatifs pour assurer la formation et l'intégration sociale de leurs membres et pour favoriser la transmission d'un certain nombre de valeurs culturelles de génération en génération.

En effet, l'étude de ces différents systèmes et méthodes éducatifs révèle un désir profond de chaque société de former un type d'homme correspondant à la vision culturelle de la société et capable de répondre à ses défis.

Ce chapitre entend examiner la construction du pouvoir d'éduquer et l'organisation de l'école en R.D. Congo, ses caractéristiques, ses objectifs et le type d'homme que ce système entend former. Concrètement, il s'agira de voir comment la RDC a cherché et cherche à construire un système éducatif efficace à même de donner à chaque citoyen congolais la chance de développer ses potentialités tout au long de la vie et de jouir de ses libertés. Un système éducatif qui permet à l'apprenant de s'approprier les outils de la compréhension (apprendre à connaître), d'agir sur l'environnement (apprendre à faire), de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines (apprendre à vivre ensemble, à vivre avec les autres) et de développer sa personnalité dans sa totalité (apprendre à être)⁽⁴¹⁸⁾.

En effet, ce désir et cette vision sont souvent coulés sous forme des lois, mesures, structures et méthodes qui régissent chaque système éducatif. Faire une analyse plus ou moins détaillée des lois et de l'organisation du système éducatif de la République Démocratique du Congo me permettra de répondre à cette exigence.

On ne peut pas, par ailleurs, ignorer que tout système éducatif, digne de ce nom à nos jours, non seulement doit prendre en considération les exigences découlant des instruments juridiques internationaux, régionaux et nationaux mais aussi le fait que le droit à l'éducation est un droit fondamental qui permet à l'homme de jouir de tous ses autres droits tel que cela a été démontré dans le programme Education pour Tous (EPT) et explicité par les Conférences mondiales de l'éducation de Jomtien (1990)⁽⁴¹⁹⁾ et de Dakar (2000)⁽⁴²⁰⁾.

⁴¹⁸ Lire à ce sujet Delors Jacques et al. (1998) *Education : un trésor est caché dedans*. Paris : UNESCO, p. 83.

⁴¹⁹ Selon la Conférence mondiale de l'éducation pour tous tenue à Jomtien (Thaïlande), les efforts devraient être fournis dans et par tous les pays du monde afin que le droit à l'éducation soit effectif. La réalisation universelle de l'éducation de base devrait passer par l'accomplissement de six objectifs spécifiques :

1. Le début de l'enseignement en RDC ⁽⁴²¹⁾

L'école moderne ⁽⁴²²⁾ voit le jour en R. D. Congo pour former un citoyen dont la société avait besoin. En effet, selon une étude de Mopondi Bendeko Mbumbu ⁽⁴²³⁾, l'enseignement

-
- L'expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille ou de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés ;
 - L'universalisation de l'éducation primaire (ou tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme « fondamental ») ;
 - L'amélioration des résultats de l'apprentissage, telle qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge déterminé (par exemple 80% des jeunes de 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire ;
 - La réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays), par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin ;
 - L'expansion des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences essentielles destinés aux adolescents et aux adultes, l'efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité ;
 - L'acquisition accrue par les individus et les familles, grâce au concours de tous les canaux d'éducation – y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale – des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et à un développement rationnel et durable, l'efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements »

⁴²⁰ En 2000, la communauté internationale s'est retrouvée à Dakar dans le but de se rendre compte de progrès accomplis depuis la conférence de Jomtien et d'élaborer un nouveau programme d'éducation pour tous pour les 15 premières années du XXI^{ème} siècle. Ce programme poursuit six objectifs spécifiques :

- Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable avec les mêmes chances de réussite ;
- Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans le souci d'excellence de façon à obtenir tous les résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

⁴²¹ La toute première mesure de politique éducative sous l'EIC (Etat indépendant du Congo 1885-1907), le décret du Roi-Souverain du 12 juillet 1890, tend vers l'établissement d'un enseignement public en instituant des colonies d'enfants indigènes, enfants abandonnés ou victimes de la traite principalement, auxquels l'Etat fournit des moyens d'autosubsistance, une éducation pratique et les moyens de s'établir. En contrepartie, l'Etat peut disposer de ses pupilles pour des travaux manuels divers et utiles jusqu'à leurs vingt-cinq ans. Ce décret établit donc un lien fort entre l'éducation et le travail, puisque Léopold II trouve par là un moyen légal de « s'approprier » des enfants et de les faire travailler.

⁴²² C'est-à-dire du type occidental différent de l'éducation traditionnelle encore en vigueur dans certains milieux et de l'enseignement dans les colonies d'enfants.

du type occidental commence en 1906 avec la signature de la « convention du 26 mai 1906 »⁽⁴²⁴⁾ entre le Saint-Siège Apostolique et le gouvernement de l'Etat Indépendant du Congo (EIC)⁽⁴²⁵⁾. Cet enseignement avait comme mission première de répondre aux désirs d'évangélisation des missionnaires, notamment catholiques, et aux besoins de la métropole de former des cadres d'exécution au service de l'économie et de l'administration territoriale. « *En fait, écrit Tshimanga, l'EIC concède l'éducation aux missionnaires, mais dans ses propres intérêts, c'est-à-dire dans le but de se doter de soldats d'abord, ensuite d'artisans, commis, etc. : dans le processus d'orientation, ce sont les quatre cinquièmes des élèves des colonies scolaires gérées par les missionnaires qui reviennent aux services publics indiqués par le gouverneur et un cinquième revient au domaine religieux* »⁽⁴²⁶⁾.

Ces objectifs sont bien clairs dans l'introduction de la Convention du 26 mai 1906 qui stipule : « *le Saint-Siège apostolique, soucieux de favoriser la diffusion méthodique du catholicisme au Congo, et le gouvernement de l'Etat Indépendant, appréciant la part considérable des missionnaires catholiques dans son œuvre civilisatrice de l'Afrique centrale, se sont entendus entre eux et avec les représentants de missions catholiques au Congo, en vue d'assurer davantage la réalisation de leurs intentions respectives* »⁽⁴²⁷⁾.

Cette convention établit les bases d'une collaboration qui permet à chacune de deux parties de poursuivre ses intérêts respectifs : pour le Vatican, il s'agit de recevoir un appui qui lui permette de diffuser le catholicisme et pour l'Etat, de jouir de l'appui considérable des missionnaires catholiques dans son œuvre de colonisation de l'EIC.

⁴²³ Mopondi Bendeko Mbumbu, docteur en Didactique des Mathématiques et prof. Associé à l'Université pédagogique Nationale (UPN) dans son étude « Des objectifs de l'enseignement à la formation des enseignants en République Démocratique du Congo » (document online).

⁴²⁴ Voir le texte intégral de la Convention (**Annexe 1**)

⁴²⁵ **L'État indépendant du Congo** était un territoire sur lequel le roi Léopold II de Belgique exerça une souveraineté de fait de 1885 à 1908. Cet État était constitué par le territoire actuellement connu sous le nom de République Démocratique du Congo. Il fut assuré d'une reconnaissance internationale de ses droits sur le territoire en 1885 par les autres puissances européennes. Sous le contrôle de l'administration de Léopold II, l'État indépendant du Congo vit l'application d'un régime de travail forcé. À partir de 1900, des informations concernant les conditions de travail dans l'État Indépendant du Congo déclenchèrent une vague d'indignation et de protestation, au Royaume-Uni principalement, puis aux Etats-Unis et dans quelques pays européens. En 1908, la pression de l'opinion publique et les manœuvres diplomatiques conduisirent à la fin de la souveraineté de Léopold II et à l'annexion du Congo par la Belgique en tant que colonie, désormais connue sous le nom de Congo belge.

⁴²⁶ Tshimanga Charles et al. (2001). *Jeunesse, formation et société au Congo- Kinshasa, 1890-1960*. Paris : L'Harmattan, p. 84.

⁴²⁷ Convention du 26 mai 1906.

Mokonzi, situant un peu plus tôt le début de l'école moderne en R D Congo ⁽⁴²⁸⁾, affirme la même chose, que cette dernière naît du désir de l'Eglise et de l'administration de former un citoyen digne, chrétien et capable de répondre aux défis de la société de jadis. Autrement dit, l'école comme milieu d'éducation naît du besoin du colonisateur et du missionnaire de se doter de collaborateurs utiles.

En outre, l'enseignement officiel laïc créé, suite à la décision du ministre belge Buisseret ⁽⁴²⁹⁾ en 1954, avait pratiquement les mêmes objectifs : les besoins du colonisateur et de la société et non pas le développement des capacités de l'individu pour son épanouissement et la jouissance de ses libertés. Tout comme le réseau géré par les missions catholiques, ce réseau éducatif officiel est foncièrement utilitaire et professionnel.

D'après le prof. Mopondi, le système éducatif congolais a connu trois périodes importantes dans son évolution : période de la « Convention du 26 mai 1906 » jusqu'à 1920 ; période des mouvements d'indépendance de 1920 à 1970 et période de la remise en question du système de 1906, c'est-à-dire de 1970-2009 ⁽⁴³⁰⁾.

Mon objectif n'étant pas de faire une lecture historique de l'évolution de l'enseignement congolais ni non plus de relever ses points forts et ses failles, je me limiterais seulement à démontrer ses objectifs et l'organisation par rapport à la vision de type d'homme à former. L'école congolaise naît de la volonté du colonisateur et est conçue en fonction des besoins du colonisateur et de la métropole en évitant le plus possible de former une élite intellectuelle de type universitaire capable de hâter la remise en cause du système colonial.

Ces écoles étaient subventionnées par l'Etat et adoptaient des programmes élaborés et approuvés par l'Etat.

La structure de cet enseignement comprenait :

- L'enseignement primaire ;

⁴²⁸ D'après ce dernier, l'école moderne du type occidental a initialement vu le jour dans l'actuelle province du Bas-Congo, où elle a été fondée par les missionnaires protestants à Palabala (en 1878) et par les pères français de la congrégation du Saint-Esprit à Boma (en 1880), à Linzola (en 1884) et à Kwamouth (en 1886).

⁴²⁹ Auguste Buisseret, dès son arrivée comme ministre belge en 1954, lance une campagne anticléricale dans le domaine éducatif : création plus intensive d'écoles laïques, diverses tentatives de réduction de la position des catholiques dans l'appareil administratif, y compris dans le service clé de l'inspection, diminution du budget alloué aux missions catholiques, réduction de leur autonomie par l'obligation qui leur est faite de lancer des appels à des sociétés privées pour la construction de leurs écoles, y compris dans les zones rurales, mise en place de la commission Coulon-Deheyn-Renson.

⁴³⁰ Mopondi Bendeko Mbumbu « *Des objectifs de l'enseignement à la formation des enseignants en République Démocratique du Congo* » (document online)

- L'enseignement post-primaire à caractère professionnel ;
- L'enseignement secondaire.

La première université fut créée par les catholiques en 1954 et celle officielle en 1956 par le ministre Auguste Buisseret.

Après l'indépendance, les conditions sociales ayant changé, la mobilité sociale et le désir d'émancipation culturelle par l'enseignement devenant pressants, il se fit sentir la nécessité de la réforme de ce système éducatif en tenant compte du contexte.

2. Période des réformes

A son accession à la souveraineté nationale et internationale le 30 juin 1960, la RDC avait hérité d'un système éducatif fortement déséquilibré. L'enseignement primaire était très développé, classant le pays au 12^{ème} rang en Afrique, ce qui contrastait avec un enseignement secondaire peu étendu et un enseignement supérieur et universitaire véritablement embryonnaire. Aussi la pyramide scolaire de la RDC disposait-elle d'une base excessivement large et d'un sommet par trop étroit⁽⁴³¹⁾.

Les réformes scolaires réalisées après l'indépendance ont eu pour objectif de doter la société congolaise d'une école répondant à ses attentes et à ses besoins du moment : former les citoyens capables d'assumer les responsabilités à tous les niveaux et de contribuer au développement de la jeune nation congolaise. C'est dans ce cadre que plusieurs réformes furent mises au point.

2.1. La réforme de 1961

Conformément aux résolutions de la Conférence d'Addis-Abeba⁽⁴³²⁾ et au regard des défis auxquels le pays fait face, les dirigeants de la première République ont entrepris un travail

⁴³¹ Mokonzi Gratien et Mwinda Kadongo (2009). *Fournitures efficace de Services dans le domaine de l'enseignement public. Une étude d'AfriMAP et de l'Open Society Initiative for Southern Africa*. Open Society for Southern Africa, p. 18.

⁴³² La Conférence d'Addis-Abeba réunissant en 1961 sous l'égide de l'UNESCO les ministres d'éducation des pays africains constituait une précieuse opportunité pour la planification du système éducatif en RDC. Elle avait non seulement prévu, à court terme, un accroissement de taux de scolarisation des enfants ayant l'âge de la scolarité obligatoire, mais elle avait aussi assigné aux systèmes éducatifs africains des objectifs à long terme, à la fois ambitieux et nobles : « rendre effectifs dans les vingt ans à venir la généralisation de l'enseignement primaire, le déploiement proportionnel de l'enseignement de l'enseignement secondaire général, technique et normal afin de donner une impulsion décisive à l'enseignement supérieur ». Voir Ekwa Martin Bis Isal (2004). *L'école trahie*. Kinshasa : Saint Paul, p. 35.

de fond, celui de la mise en place d'un système éducatif adapté aux nouvelles données politiques, économiques et culturelles, soit l'*aggiornamento* de l'école coloniale⁽⁴³³⁾.

Pour eux, le développement du pays exigeait que l'école reçue de la colonisation soit rapidement envoyée au diable et qu'à la place un nouveau système éducatif soit édifié. Autrement dit, pour répondre aux défis de l'indépendance et du développement, il fallait gagner le défi de l'éducation.

Matérialisé par la réforme de 1961, ce travail a permis à la RDC de se doter, en peu de temps, d'un système éducatif efficace aussi bien sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif très apprécié en Afrique. Cette réforme se proposait donc de répondre aux attentes nouvelles du pays pour lesquelles le système éducatif calqué sur un modèle étranger s'était révélé incapable de satisfaire. La réforme a concerné l'enseignement primaire et secondaire et avait comme maître mot, l'africanisation des structures administratives, des agents et des contenus de l'enseignement⁽⁴³⁴⁾.

Au niveau primaire, la réforme de 1961 adopte quelques principes fondamentaux. D'abord le principe d'éducation fonctionnelle d'après lequel l'éducation doit tenir compte des intérêts de l'enfant, de ses besoins et de ses tendances. Ensuite, l'éducation doit être adaptée au milieu congolais et le français est choisi comme langue d'enseignement, bien que la possibilité de recourir à une autre langue congolaise soit également permise. Cette réforme a autorisé l'introduction des contenus africains dans les programmes, la fixation de l'âge d'entrée à l'école primaire à 6 ou 7 ans.

Concernant l'enseignement secondaire, la réforme projette la formation aussi rapide que possible des cadres moyens et supérieurs qui font cruellement défaut. Pour assurer l'efficacité de cette formation, deux grandes divisions sont prévues : le cycle d'orientation (deux premières de l'enseignement secondaire) et les humanités (quatre années suivantes). Les deux premières années, de caractère plutôt général, ne se préoccupent pas des sections d'études qui apparaissent seulement à partir de la troisième année.

⁴³³ Voir André Géraldine et Poncelet Marc(2013) « *Héritage colonial et appropriation du 'pouvoir d'éduquer'. Approche socio-historique du champ de l'éducation primaire en RDC* ». In **École, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme** 12, p. 271-295.

⁴³⁴ Ekwa Martin Bis Isal (2004). *L'école trahie*. Kinshasa : Saint Paul, p. 35.

Le second cycle comprend à son tour deux ramifications : le cycle court d'une durée de 2 à 3 ans et le cycle long qui se déploie plutôt sur 4 ans ⁽⁴³⁵⁾.

Cette réforme marque une véritable rupture avec l'enseignement sélectif et inaugure en même temps la massification de l'enseignement. Cette volonté politique se manifeste dans la constitution dite de Luluabourg (l'actuelle ville de Kananga où elle fut écrite) ⁽⁴³⁶⁾ par la reconnaissance du droit à l'éducation à tous les citoyens, l'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire et l'institution de l'enseignement national ⁽⁴³⁷⁾. Les réformistes avant et les constituants après prennent conscience que le droit à l'éducation pour tous et la formation de l'homme qu'il faut pour la société ne peuvent se réaliser qu'en passant par la mise en œuvre des principes de l'obligation scolaire et la gratuité.

Donc, les réformistes ont cherché, au niveau primaire, d'améliorer le rendement ainsi que la quantité. Et au secondaire, il s'est agi de revaloriser les différentes formes d'enseignement, notamment les sections, les options d'études et les programmes, de manière à préparer des citoyens de valeur avec compétences variées indispensables au progrès national.

La RDC s'était ainsi engagée dans une expérience sans précédent. Elle venait de se détourner apparemment et radicalement de l'éducation coloniale en instaurant un système d'enseignement correspondant aux progrès les plus sûrs de la pédagogie moderne ⁽⁴³⁸⁾.

Le coup d'Etat du 24 novembre 1965, l'instauration de la dictature et du monopartisme ne s'accommodent pas du pluralisme, de la liberté d'initiative, et moins encore de la démocratie. Le système éducatif sera conduit petit à petit à perdre son pouvoir d'armer les élèves des capacités participatives et de remise en question.

L'enseignement supérieur et universitaire sera la première cible visée par l'autocratie mobutienne, perçu comme un foyer de contestation et de revendication, susceptible de contaminer dangereusement l'ensemble de la société.

⁴³⁵ Mokonzi Bambanota Gratien (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo- Kinshasa*. Paris : L'Harmattan, p. 43.

⁴³⁶ Le Congo belge obtient son indépendance le 30 juin 1960. Immédiatement, tentatives de sécession (Katanga et au Kasai), rébellions militaires, gouvernements insurrectionnels se succèdent et le régime établi par la loi fondamentale du 19 mai 1960 est inapplicable. Un régime provisoire fondé sur des décrets lois attribue formellement tous les pouvoirs au président de la République. Tandis que les Casques bleus de l'ONU tentent de remettre de l'ordre, le premier ministre Lumumba, puis le secrétaire général de l'ONU, Hammarskjöld sont tués. L'arrivée au pouvoir central de Moïse Tshombé, le dirigeant du Katanga, permet la rédaction de la Constitution de Luluabourg qui sera adoptée le 1 Août 1964.

⁴³⁷ *Constitution de Luluabourg*, art. 14, 33, 34, 35, 36.

⁴³⁸ Gasiberege Simon (1979) « *A la recherche d'une réforme scolaire adaptée* ». In **Zaire-Afrique**, n° 134, p. 226.

2.2. La réforme de 1971

Le régime de Mobutu pense qu'il faut trouver des raisons, apparemment rationnelles, qui puissent justifier la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire, raisons qui, pour le pouvoir dictatorial, ne pouvaient pas manquer. Car, si de 1960 à 1970, l'enseignement supérieur et universitaire s'est massivement développé, au niveau des effectifs des étudiants et du nombre d'établissements, le secteur n'est pas exempt de critiques. L'enseignement supérieur et universitaire depuis l'indépendance jusqu'en 1971 fonctionne selon un schéma qui n'avait pas été repensé par et pour le pays. Des critiques fusaient alors de partout pour déplorer l'inadaptation des méthodes d'enseignement, des programmes, des structures d'enseignement et des contenus des cours par rapport aux étudiants et l'inadéquation de la formation donnée par rapport aux besoins de la société ⁽⁴³⁹⁾. Le régime saisit alors cette occasion pour justifier rationnellement la réforme.

Elle a donc consisté essentiellement en l'unification de l'enseignement supérieur dans une seule université (Université Nationale du Zaïre, UNAZA), supervisée par un seul recteur pour bien avoir son contrôle.

Cette unification s'est accompagnée de l'élaboration des nouveaux programmes d'études et de l'organisation des études en trois cycles d'enseignement : le graduat en trois ans, la licence en deux ans et le doctorat, suivant le principe de professionnalisation, c'est-à-dire de la finalisation de chaque filière d'études. Chaque programme de formation universitaire, dans toutes les disciplines, doit avoir une fin reconnue officiellement. Le mot d'ordre stigmatisant cette option était le suivant : « pas de diplôme universitaire qui ne soit directement utilisable par l'exercice d'une profession » ⁽⁴⁴⁰⁾

Pour Verhaegen « *la politisation de l'université, c'est-à-dire le contrôle du pouvoir politique sur l'université et la participation de l'université à la politique générale du pouvoir, est sans doute la réforme la moins perceptible dans l'immédiat, mais à long terme la plus profonde et celle qui donne leur sens aux autres* » ⁽⁴⁴¹⁾.

⁴³⁹ Verheust Thérèse (1974) « *L'enseignement en République du Zaïre* ». In **Cahiers du CEDAF**, 1, pp.13-14.

⁴⁴⁰ Lumeka Lua Yansaga, Roller Samuel et Mbulamoko Nzenge (1985). *Auto-perception des enseignants du Zaïre. Contribution à la socio-psychologie professionnelle des enseignants dans les pays en développement*. Kinshasa : Eca, p. 20.

⁴⁴¹ Les structures de l'unique parti politique Mouvement Populaire de la Révolution (MPR) sont installées dans les institutions d'enseignement supérieur et universitaire et ont, en réalité, le dessus sur les organes de gestion académique. De même, il est procédé à la création de la jeunesse estudiantine, structure formellement chargée de l'encadrement idéologique des étudiants mais qui, dans les faits, constitue un organe d'espionnage

Par conséquent, au lieu de former les citoyens, cadres et acteurs libres, bref à la saine participation, cette réforme tend à manipuler les étudiants pour les fins politiques. Cette politisation de l'enseignement va aussi embraser l'enseignement primaire et secondaire, où elle est scellée par une décision habilement appelée *l'Etatisation des écoles* ⁽⁴⁴²⁾.

Cette réforme a été sérieusement critiquée pour ses aspects fortement politisés comme instrument de consolidation de l'idéologie mobutiste pour bien contrôler les étudiants ⁽⁴⁴³⁾. Si les retombées de la réforme de 1961 se sont fait ressentir jusqu'à la fin de la décennie 70, la politisation du système éducatif amorcée en 1971 par la nationalisation des universités et parachevée par l'étatisation des écoles primaire et secondaire en 1974, a donné le coup d'envoi des décennies de déclin 80 et 90. Le système éducatif de la RDC a été progressivement et demeure rongé aujourd'hui par une crise profonde dont les indices s'apparentent amplement à ceux relevés par Hallack ⁽⁴⁴⁴⁾. En effet, pour nombre de systèmes éducatifs de plusieurs pays en développement sont devenu monnaie courante ces éléments :

- le déclin de la qualité ;
- les doutes touchant l'adéquation entre les programmes scolaires et les besoins économiques et sociaux ;
- le déséquilibre entre l'offre et la demande d'une main-d'œuvre instruite qui entraîne des déséquilibres supplémentaires entre les possibilités d'emploi ;
- le problème grandissant posé par le chômage des diplômés ;
- les écarts continus ou croissants entre les normes et la scolarisation des zones urbaines et rurales, etc.

Quelques années seulement après cette étatisation des écoles, de l'enseignement supérieur à l'école primaire, une nouvelle expérience initie, celle de la rétrocession, c'est-à-dire l'Etat décide de restituer aux Eglises catholique, protestante et Kimbanguiste la gestion des écoles

à la fois des étudiants, des enseignants et des autorités académiques. Voir Verhaegen Benoît (1978). *L'enseignement universitaire au Zaïre de Lovanium à l'UNAZA 1958-1978*. Paris : L'Harmattan, p. 129.

⁴⁴² La seconde guerre scolaire, postcoloniale, est ouverte à l'initiative du régime MPR (Mouvement populaire de la Révolution) parti-Etat, qui décréta l'étatisation complète de l'éducation et la nationalisation des équipements scolaires. Laïcité de l'Etat et authenticité sont proclamées. L'enseignement décrété « national » (75 à 80 % des effectifs sont catholiques) doit être déconfectionnalisé, les réseaux doivent être dissous et les patrimoines, transférés.

⁴⁴³ *La réforme de l'enseignement supérieur et universitaire au Congo*. Extrait du l'école démocratique <http://www.skolo.org/spip.php?article314>.

⁴⁴⁴ Hallak Jacques (1990). *Investir dans l'avenir : Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, UNESCO - IPE. Paris : L'Harmattan, p. 27.

qui leur appartenait dans le passé. Mais cette rétrocession ne signifie nullement la renaissance de la liberté d'initiative, de la démocratie et du pluralisme, principes qui définissaient jadis l'enseignement national ⁽⁴⁴⁵⁾.

En vertu de cet accord ⁽⁴⁴⁶⁾, désormais il n'y aura pas d'écoles catholiques, protestantes et Kimbanguistes, mais des écoles conventionnées catholiques, conventionnées protestantes et conventionnées kimbanguistes. En dépit de cette rétrocession, certaines pratiques acquises pendant la période d'étatisation des écoles ne vont pas disparaître. Aussi, lentement et sûrement, l'école poursuit-elle sa descente aux enfers. Les réformes successives n'ont pas pu arrêter le déclin du système éducatif congolais.

2.3. La réforme de 1981

A partir des années 1980-1990, la majeure partie des pays africains voient leur économie respective entrer dans des programmes d'ajustement structurel imposant, face à la souveraineté de l'Etat, par d'autres acteurs nationaux et internationaux. Durant ces décennies, d'apparente confusion, d'absence ou d'indigence, le champ scolaire congolais va adopter les traits caractéristiques d'une régulation polycentrique, négociée, opaque et instable.

L'éducation est mise en demeure de s'ouvrir aux logiques privées et à diverses formes de partenariat, qui se traduisent en outre par les contributions financières des parents et une intervention multiforme des partenaires techniques et financiers. Davantage qu'à une privatisation au sens strict, cette situation nouvelle révèle surtout diverses formes de marchandisation de l'éducation. En RDC, le recul du financement public de l'éducation et du projet d'un enseignement national apparaît dès les années 1980 à la faveur d'un ajustement structurel.

C'est dans ce contexte qu'il y a eu ce qui est passé à l'histoire avec le nom de la réforme de 1981. Celle-ci dénonce d'abord la très forte centralisation issue de la réforme de 1971 et prône une certaine autonomie des établissements tout en gardant leur laïcité. Conscient des échecs de la réforme de 1971, le pouvoir entend procéder à une réforme administrative. Cette dernière se propose d'adapter le système éducatif aux besoins réels du pays. La

⁴⁴⁵ MOKONZI BAMBANOTA Gratiem (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinsbasa*. Paris : L'Harmattan, p.56.

⁴⁴⁶ En 1977, le régime rétrocède les écoles aux Eglises avec lesquelles une « *Convention de gestion des écoles nationales* » est établie, qui installe la paix scolaire entre les deux institutions : Etat et Eglise. (Voir annexe 2 pour le texte intégral). En 1979, la même convention est signée avec la Communauté islamique au Zaïre.

réforme concerne à la fois l'enseignement primaire, secondaire, supérieur et universitaire. En effet, les objectifs ou les options fondamentales de cette réforme étaient les suivantes : la finalisation, la professionnalisation et la décentralisation.

a) Finalisation

La finalité de l'enseignement sera la formation harmonieuse de l'homme congolais (zaïrois jadis), citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et de la culture nationale. Les cycles primaires et secondaires devraient avoir une finalité propre, c'est-à-dire sans relation obligatoire avec un autre cycle.

Concrètement, les études primaires et secondaires n'auront plus pour finalité l'accès au cycle secondaire ou supérieur comme par le passé, mais elles seront organisées de manière à rendre le finaliste directement utile à lui-même et à la société. Et l'enseignement supérieur devenait le milieu pour former les cadres dont les pays avaient besoin dans tous les domaines pour son développement. Malheureusement, comme lors de la précédente réforme, on a été loin du compte.

b) Professionnalisation

Les études secondaires de toutes les sections et options devraient dispenser une formation rendant l'élève finaliste capable d'exercer un métier ou une profession au terme de ses études.

c) Décentralisation

Il s'agissait de développer l'intervention des entités locales et régionales dans la gestion des établissements scolaires en leur accordant l'autonomie requise et en définissant le cadre de leurs attributions et leurs responsabilités. On peut néanmoins se demander s'il s'agit d'une véritable décentralisation. Selon Mokonzi, la réforme de 1981 est une simple déconcentration, étant donné qu'elle n'accorde pas aux gestionnaires la possibilité de procéder au recrutement du personnel scientifique au regard des besoins de leurs institutions, lorsque les grandes décisions sur les normes d'inscription, sur le contenu des programmes ... sont du ressort du pouvoir central⁽⁴⁴⁷⁾.

⁴⁴⁷ MOKONZI BAMBANOTA Gracien (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa*, Paris : L'Harmattan, p. 57.

En outre, sur le plan de la structure de l'enseignement, la réforme a maintenu le cycle de six ans pour le primaire, la suppression du cycle d'orientation pour le secondaire et l'instauration d'un artisanal de 3 ans.

Sur le plan pédagogique, elle a opté pour la pédagogie par objectifs, l'utilisation des langues nationales comme langue d'enseignement au niveau primaire et artisanal.

Et sur le plan organisationnel, il y a eu une mise en œuvre progressive de l'expérimentation suivie de la généralisation des structures et des programmes⁽⁴⁴⁸⁾.

2.4. L'autopsie de la Conférence Nationale Souveraine (CNS)

Lors de la Conférence Nationale souveraine en 1991, les participants à ce forum ont fait une autopsie sans complaisance de la situation du système éducatif congolais caractérisé par l'inadéquation entre les contenus des enseignements et les besoins de la population. Elle a fait certaines propositions concrètes notamment sur : - le partenariat ; - la planification de l'éducation ; - le financement de l'éducation et – la gestion des établissements d'enseignement.

2.5. Les Etats généraux de l'éducation de 1996 (EGE)

Du 19 au 29 janvier 1996 se tiennent à Kinshasa les Etats Généraux de l'Education dédiés à la relecture et à la réécriture du système éducatif du pays. Consécutifs à la Conférence Nationale Souveraine, les Etats Généraux de l'éducation ont procédé à l'élaboration d'un nouveau système éducatif visant à pallier les insuffisances des réformes précédentes. Les spécialistes, praticiens et autres partenaires éducatifs ont unanimement reconnu et décrié la faillite des réformes précédentes. La singularité de cette proposition est l'adoption d'un système de gestion participatif au sein du système éducatif national.

En effet, ils ont donné des orientations en vue de l'élaboration d'un nouveau système éducatif congolais. Les participants ont jugé les programmes et les méthodes de l'enseignement national anachroniques, scientifiquement et pédagogiquement inadaptés quant aux contenus et à l'approche méthodologique. Ils ont prôné un enseignement maternel généralisé mais sans aucune réalisation de cette disposition jusqu'à ces jours.

⁴⁴⁸ Voir Secrétariat Permanent de la Commission Nationale pour l'UNESCO (2001). *Le développement de l'éducation*. Rapport national de la République Démocratique du Congo. Bureau International d'Education

La charte nationale de l'éducation et les résolutions prises par la CNS et les EGE ont été de véritables mort-nés car n'ayant pas été mises en application.

2.6. La réforme de 1997

Elle a consisté en la révision du programme de l'enseignement primaire. Les points saillants de ce programme sont les suivants : une présentation plus maniables (volume, format et lisibilité), une approche pédagogique novatrice centrée sur les objectifs, des contenus notionnels actualisés en tenant compte des progrès scientifiques et des changements politiques et un regroupement des disciplines scolaires en activités instrumentalisées, d'éveil scientifique et d'éveil esthétique.

2.7. La réforme de 2005

Cette réforme s'est fixé l'objectif de remédier à la situation de l'enseignement en RDC à divers niveaux. Sur le plan politique, il faut initier et développer le sens de responsabilité et de droiture ; développer une société égalitaire, juste et démocratique et développer les valeurs républicaines.

Sur le plan pédagogique, la réforme exige que l'on puisse responsabiliser l'élève à apprendre à apprendre et intégrer l'enseignement de la langue aux autres activités de la classe en tenant compte notamment des actes de parole à maîtriser et des notions développées dans les différentes disciplines.

Sur le plan éthique, éveiller la conscience nationale, initier au sens de la justice, du bien et de la vérité et développer les valeurs de responsabilité, de solidarité et de spiritualité.

Sur le plan social, elle demandait qu'on initie à l'intégration sociale, à l'esprit d'initiative, à la formation de l'élève en tant qu'individu membre d'un groupe social et au développement des relations harmonieuses et d'interaction au sein du groupe.

Enfin, sur le plan économique, l'école devait initier à la production, au développement des aptitudes et habiletés manuelles, adapter les objectifs aux réalités socioculturelles et orienter vers le développement du pays. Ainsi, la finalité du nouveau type d'éducation est de former des hommes et des femmes compétents, imprégnés des valeurs humaines, morales, spirituelles, culturelles, civiques et artisans créatifs d'une nouvelle société, démocratique, solidaire, prospère et pacifique.

3. La structure et le personnel de l'enseignement national

Après 28 ans, l'Assemblée nationale a voté le 11 février 2014, une nouvelle loi-cadre de l'enseignement en remplacement de celle du 22 septembre 1986 ⁽⁴⁴⁹⁾, jugée inadaptée à l'évolution constitutionnelle du pays, ainsi qu'au système éducatif, aux réalités culturelles et aux besoins fondamentaux du développement national.

Cette nouvelle loi introduit des innovations majeures dans l'organisation des programmes spécifiques en formation initiale ou continue, l'enseignement spécial, le concept de l'éducation de base et tient compte d'une part, des instruments juridiques internationaux dûment ratifiés par la RDC ⁽⁴⁵⁰⁾, et d'autre part, de la constitution ⁽⁴⁵¹⁾, de la loi portant protection de l'enfant ⁽⁴⁵²⁾ ainsi que des recommandations des Etats généraux de l'éducation de février 1996. Cette loi tient également compte de l'évolution des systèmes, de l'enseignement supérieur et universitaire, conformément au processus de Bologne de juin 1999.

Comme on peut l'observer par le nombre d'interventions et de réformes, la RDC a toujours attribué une importance considérable à la question de l'éducation parce qu'elle a été considérée comme moyen de transformation de la société congolaise. Beaucoup de propositions ont été imaginées et présentées pour que ce système corresponde à ses objectifs de former intégralement le citoyen actif dans le développement de sa société. Et ils sont également nombreux à demander qu'il n'y ait pas une rupture sociale et culturelle dans cet enseignement.

⁴⁴⁹ L'enseignement national en RDC était régi par la Loi-cadre n° 86/005 du 22 septembre 1986 et la loi n° 81/003 du 17/7/1981 portant statut du personnel de carrière des services de l'Etat ainsi que le recueil des directives et instructions officielles.

⁴⁵⁰ La R.D. Congo a ratifié : - la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ; - la Charte des Droits de l'Homme et des Peuples ; - l'Acte constitutif de l'UNESCO ; - la Convention relative aux droits de l'Enfant ; la Déclaration mondiale sur l'Education pour Tous ; la Charte Panafricaine de la Jeunesse ; l'Accord de Florence et le Protocole de Nairobi de 1963 relatifs à la libre circulation des biens à caractère scientifique, culturel et éducatif.

⁴⁵¹ *La Constitution de la République Démocratique du Congo* du 18 février 2006 en ses articles 12, 14, 37, 43, 44, 45, 46, 123, 202, 203 et 204.

⁴⁵² La loi n° 09/001 du 10 janvier 2009 portant protection de l'enfant en République Démocratique du Congo : les enfants congolais sont au centre de la maltraitance, des discriminations, des accusations de sorcellerie, mais aussi des exclusions diverses qui font d'eux des victimes d'exploitation surtout économique et sexuelle. Et comme si cela ne suffisait pas, pour priver les enfants de leurs droits fondamentaux à l'éducation, aux soins de santé, etc., ceux-ci sont associés aux forces et groupes armés et exposés continuellement aux pires formes de travail en violation de la convention n° 138 sur l'âge minimum d'admission à l'emploi et de la Convention n° 182 sur « l'interdiction des pires formes de travail ». Il devenait impératif de doter le pays d'une Loi de proximité préconisant, formalisant et prenant en compte la protection, non seulement sociale mais également judiciaire et pénale, privilégiant des poursuites légales à charge des auteurs des infractions commises sur la personne de l'enfant.

Dans son ensemble, le système éducatif de la RDC relève actuellement de cinq ministères différents :

- i) le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP),
- ii) le ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire (ESU),
- iii) le ministère des Affaires sociales pour ce qui concerne l'alphabétisation des jeunes et des adultes,
- iv) le ministère de la santé, qui s'occupe particulièrement de l'organisation de la formation des infirmiers au niveau de l'enseignement secondaire,
- v) le ministère de la Jeunesse, qui organise la formation professionnelle en faveur des jeunes.

La nouvelle loi-cadre précise d'abord certains principes majeurs de l'enseignement national, notamment :

- L'organisation de l'enseignement national dans les établissements publics et privés agréés ;
- Le caractère obligatoire du cycle primaire ;
- La gratuité dans les établissements publics au niveau primaire et secondaire général ⁽⁴⁵³⁾ ;
- La lutte contre l'analphabétisme et l'ignorance ;
- La garantie pour l'accès aux mêmes avantages de formation scolaire et académique pour tous les apprenants tant du secteur public que privé ; etc.

Et selon cette loi, l'organisation de l'enseignement comprend deux structures notamment : l'enseignement formel et non formel. L'enseignement formel est dispensé sous forme d'enseignement classique et d'enseignement spécial ⁽⁴⁵⁴⁾. L'enseignement national du type classique est organisé en enseignement maternel, primaire, secondaire, supérieur et universitaire ⁽⁴⁵⁵⁾. Il est composé de 2 catégories d'écoles : les écoles publiques et les écoles privées agréées.

⁴⁵³ Le secondaire général est organisé en cycle de deux ans. Voir l'art. 79 de la loi-cadre 14/004 du 11 février 2014.

⁴⁵⁴ Art. 68 Loi-cadre 14/004 du 11 février 2014.

⁴⁵⁵ Ibidem, art. 69.

Dans les écoles publiques, on retrouve les écoles non-conventionnées gérées directement par l'Etat et les écoles conventionnées ⁽⁴⁵⁶⁾ dont la gestion est assurée par les confessions religieuses signataires de la convention de la gestion scolaire avec le gouvernement. Parmi elles, on a les écoles conventionnées catholiques, protestantes, Kimbanguistes ⁽⁴⁵⁷⁾, islamiques, salutistes, etc.

⁴⁵⁶ En RDC, plus de 71% des écoles primaires et 63.8% au niveau secondaire sont gérées par les réseaux conventionnés dont plus de 80% par les réseaux conventionnés catholiques.

L'objectif poursuivi par les Eglises était le même que celui visé par les autorités du pays ainsi que par toute la population : obtenir un changement d'attitude et de mentalité chez les dirigeants des écoles, chez les enseignants et chez les élèves.

Selon l'article 4 de la Convention de gestion des Ecoles Nationales, le milieu éducatif des écoles conventionnées est conditionné en premier lieu par la qualité du personnel pédagogique et administratif :

1) Moralité publique éprouvée : attestée par l'extrait de casier judiciaire, le respect des principes des institutions ecclésiastiques sur la vie matrimoniale, l'honnêteté dans la gestion financière ;

2) Respect des personnes : autorités, subordonnés, collaborateurs, ouvriers, parents, élèves, manifesté en paroles, écrits, comportement d'autorité ;

3) Respect des biens : leurs conservation, entretien, propreté, finalité ;

4) Respect des règlements : en matière civique et en matière scolaire, jours et heures de classe, programmes, normes d'examens, nombre d'élèves par classe, tenue des documents, des réunions pédagogiques et recyclages ;

5) Dignité des hommes : équité envers tous, vérité des rapports, service du bien commun, créativité pour la promotion des personnes et des rentabilités des biens, conscience professionnelle, esprit de collaboration ;

6) Conscience religieuse formée : capacité de coopérer positivement à l'éducation du sens religieux par sa vision du monde, ses conseils éducatifs, son exemple de vie.

Et de l'article 5 d'ajouter que le milieu éducatif des écoles conventionnées se caractérise en deuxième lieu par la qualité du comportement pratique des élèves, en rapport avec les éléments suivants :

1) La moralité, notamment l'honnêteté aux examens, la discipline en matière de mœurs ;

2) L'éducation au respect des personnes et des biens, des règlements et des ordres, dans un souci croissant du bien commun, du bonheur des autres et d'une promotion solidaire ;

3) La formation de l'esprit familial, du sens national, de la conscience sociale et de la fierté culturelle ;

4) L'éveil de la vitalité religieuse harmonisée à l'éducation progressive de la liberté.

Ces exigences servent de référence à l'engagement du personnel et lors de l'appréciation annuelle (voir Annexe 2).

⁴⁵⁷ Le 6 avril 1921, dans le petit village de Nkamba dans l'ouest de la République Démocratique du Congo un chrétien africain, Simon Kimbangu, déclenche sans le vouloir un mouvement d'éveil spirituel aux implications profondes. Les répercussions sont si profondes qu'elles ébranlent jusqu'aux fondements l'édifice colonial belge. Alarmé, le pouvoir colonial s'empare de Simon Kimbangu qu'il s'empresse de condamner, après un «procès» risible, à la peine de mort. C'était le 3 octobre 1921. Cela en dépit du fait que l'action de renouveau spirituel commencée par Simon Kimbangu s'est déroulée dans le cadre des Eglises officielles. Ce mouvement prend dès lors le nom de Kimbanguisme. Il est persécuté atrocement de 1921 à décembre 1959 ; et les persécutions ont fait 150 000 martyrs, dans des camps de concentration. On doit au Kimbanguisme d'avoir jeté les bases de l'indépendance politique, du Congo belge en particulier. Le mouvement kimbanguiste qui, depuis son institutionnalisation en 1959 a pour nom officiel de E.J.C.S.K - Eglise de Jésus-Christ sur la terre par son envoyé spécial Simon Kimbangu, est une Eglise à l'échelle planétaire qui a aujourd'hui près de dix-sept millions de membres dans le monde, repartis en République démocratique du Congo (ex Zaïre), au Congo Brazza, en Angola, en Zambie, au Rwanda, au Burundi, en République Centrafricaine, au Kenya, au Madagascar, en Afrique du Sud, au Nigeria, au Cameroun, au Gabon, au Sénégal, en Côte d'Ivoire, en Belgique, en France, aux Pays-Bas, en Suisse, en Espagne, en Finlande, en Allemagne, en Angleterre, en Suède, en Irlande, en Italie, au Portugal, au Canada, au Brésil et aux USA. L'EJCSK est devenue, depuis 1969, membre du COE - Conseil œcuménique des Eglises - puis en 1974, elle a adhéré à la CETA - Conférence des Eglises de toute l'Afrique.

Au niveau national, provincial et local, chacune de ces églises dispose des services de gestion scolaire appelés bureaux de coordination. Il est dit enseignement de l'Etat ou public parce que ces écoles sont financièrement prises en charge par l'Etat, surtout en ce qui concerne les salaires des enseignants.

Etant donné les difficultés que connaît le pays depuis plusieurs années, les parents interviennent financièrement et de façon significative dans le fonctionnement des écoles. Cependant les écoles privées agréées sont celles fondées par des particuliers (personnes physiques ou morales) et qui sont soumises à la réglementation officielle en matière d'agrément, de programmes d'études, de contrôle et d'évaluation pédagogiques. Elles ne bénéficient d'aucun subside de la part de l'Etat. Toutes les charges financières reviennent aux parents. Ce sont des écoles faisant partie de l'enseignement dit communautaire. Ce secteur de l'enseignement privé connaît un développement rapide en termes d'écoles primaires, secondaires et d'Universités.

Les parents sont parmi les acteurs majeurs de l'administration du système scolaire congolais. Ils sont représentés, de la base au sommet, par des comités des parents dans les écoles, communes et provinces.

3.1. Le niveau maternel ou l'enseignement pré-primaire

Le niveau maternel ou pré-primaire est organisé en un cycle de trois ans. Il accueille les enfants de trois ans révolus à six ans non accomplis ⁽⁴⁵⁸⁾. La nouvelle loi-cadre de l'enseignement national ne dit pas s'il est obligatoire et gratuit ou facultatif.

Actuellement en R.D Congo, il est organisé essentiellement par des privés. L'éducation de la petite enfance ne bénéficie que de peu d'attention des pouvoirs publics. C'est pourquoi presque aucune école de l'Etat n'a l'enseignement maternel. Ce ne sont que les écoles communautaires et privées qui en ont généralement.

Cet enseignement exige du matériel d'enseignement adapté au niveau des enfants et à l'âge mais qui est inexistant.

Et pourtant, l'âge de 0 à 5 ans constitue la période la plus importante pour le développement de l'enfant. Elle a des effets durables, voire permanents sur sa vie adulte. Beaucoup d'enfants sont actuellement en dehors de cette école à cause de :

⁴⁵⁸ Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014, art. 71.

- manque de politique nationale pour l'enseignement maternel,
- inexistence du budget alloué à l'enseignement maternel,
- insuffisance d'initiatives des communautés de base,
- caractère privé de l'enseignement maternel,
- caractère non-obligatoire de ce type d'enseignement,
- coût élevé des écoles maternelles privées,
- insuffisance de moyens financiers des parents,
- analphabétisme quasi général des femmes congolaises rendant ainsi difficile le rôle qu'elles doivent jouer dans l'éducation de leurs enfants,
- insuffisance d'éducateurs (trices) dûment formés dans ce domaine.

Les méthodes utilisées consistent en des notations des symboles, signes, dessins, etc. ayant une certaine signification, mieux perçue par les enfants. Comme instrument d'évaluation, on fait usage d'exercices journaliers divers, d'observations, des tests périodiques. Le Ministère de l'Education en collaboration avec le **Centre Congolais Education pour Tous** a mis à la disposition des éducatrices de la maternelle, le « Programme National de l'enseignement maternel » au mois de décembre 1996. Cet outil pédagogique est constitué des éléments suivants :

- les thèmes à exploiter, qui sont tirés du milieu environnant de l'enfant ;
- les activités qui signifient à la fois leçons et branches scolaires ;
- La répartition-horaire caractérisé par une grande souplesse.

Somme toute, l'éducation préscolaire n'est pas encore généralisée en dépit de sa consécration comme structure de l'enseignement national au terme des arts. 69, 70 et 71 de la nouvelle loi-cadre de l'enseignement national. En fait, il ne constitue pas encore un passage obligé pour accéder à l'enseignement primaire.

Selon les résultats de l'enquête MICS2 ⁽⁴⁵⁹⁾, effectuée par l'UNICEF, la participation aux programmes d'éducation préscolaire ne concerne que 3% d'enfants de 3 à 4 ans révolus et demeure l'apanage des centres urbains. Avec un faible taux de scolarisation au niveau

⁴⁵⁹ UNICEF (2002). *Enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes (MICS2/2001). Enquête par grappes à indicateurs multiples*, p. 7.

maternel, la RDC se situe, à l'instar de la plupart des pays d'Afrique Subsaharienne, dans une des régions du monde où l'enseignement pré-primaire est le moins développé⁽⁴⁶⁰⁾.

3.2. L'école primaire

Le niveau primaire est organisé en deux cycles de trois ans chacun contrairement à la loi-cadre de 1986 qui prescrivait un cycle de 6 ans répartis en trois degrés : élémentaire, moyen et terminal pour les enfants dont l'âge est compris entre 6 et 12 ans⁽⁴⁶¹⁾. Peuvent y avoir accès tout enfant âgé de six ans révolus à la date de la rentrée scolaire ou au plus tard trois mois après cette date⁽⁴⁶²⁾. L'enseignement primaire est obligatoire et gratuit sauf dans les établissements privés agréés. La gratuité de l'éducation de base n'exonère pas les parents des frais de prise en charge ordinaires de leurs enfants, découlant des effets de la filiation ou de la parenté tels que prescrits par les articles 648 et 716 du code de la famille. Mais elle s'applique également aux manuels et fournitures scolaires⁽⁴⁶³⁾.

Le certificat de fin d'études primaires est accordé sur la base d'une évaluation des résultats en classe et des notes de l'élève à un test national (TENAFEP)⁽⁴⁶⁴⁾.

Quant à la scolarisation primaire, l'enquête précitée relève que 17 % seulement des enfants commencent l'école primaire à l'âge de 6 ans. Nombreux sont ainsi des enfants qui amorcent tardivement l'éducation formelle.

Si au niveau de l'accès à l'école primaire, les filles ne sont pas défavorisées par rapport aux garçons⁽⁴⁶⁵⁾, il n'en est pas autant pour la fréquentation scolaire. On est encore loin de la scolarisation universelle et de la réduction des disparités entre les garçons et les filles, deux objectifs préconisés, par la conférence de Jomtien et le forum de Dakar. Pour l'UNICEF, l'instauration des frais scolaires est de loin la cause principale de la non-fréquentation scolaire et ce, quels que soient le milieu (urbain ou rural) et les provinces du pays.

A cela s'ajoute aussi la faible efficacité interne du système. A cet effet, selon l'UNICEF sur 100 élèves qui entrent en première année primaire, 25 seulement atteignent la 5ème année

⁴⁶⁰ Selon le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (2003/2004), plus d'un tiers des pays (56 sur 152 dont les données ont été communiquées à l'UNESCO) présentent des taux très bas (moins de 30% du groupe d'âge concerné) ; près de la moitié de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne. Voir aussi Mokonzi Bambanota Gratien (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa*. Paris : L'Harmattan, p.16.

⁴⁶¹ Art. 74 de la loi-cadre 14/004 du 11 février 2014.

⁴⁶² Art. 74 de la loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014.

⁴⁶³ Art. 76 et 77 de la loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014.

⁴⁶⁴ Test national de fin d'études primaires.

⁴⁶⁵ Les deux groupes ont des taux d'admission en première année quasi-identiques (soit 17,5% et 16,6%).

du même cycle après quatre années scolaires et à peine 20 maîtrisent réellement les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, calculer et raisonner pertinemment). Certains élèves atteignent la cinquième après quatre années de scolarité, d'autres accèdent à ce niveau de scolarité après 5 ans, 6 ans ...

Le niveau de vie des familles a, lui aussi, une incidence non négligeable sur la scolarisation. A ce propos, l'enquête effectuée par l'UNICEF en 2001 établit des taux de scolarisation de 81% et 39% respectivement pour les enfants des parents les plus riches et ceux des ménages pauvres. En outre, la pauvreté aggrave malheureusement l'écart de scolarisation entre les filles et les garçons : si l'équilibre entre les sexes est acquis pour les enfants des parents riches et plus riches, ce n'est pas le cas pour la scolarisation des enfants des parents pauvres et de revenu moyen ⁽⁴⁶⁶⁾.

L'effort pour élargir l'accès à l'éducation ne s'accompagne pas des mêmes efforts en termes de qualité, et les enfants non scolarisés sont encore nombreux. Les causes de cette situation sont multiples. Certaines sont clairement identifiées, de la mauvaise politique de l'éducation au manque de planification efficace, des infrastructures, du matériel pédagogique, en passant par la faiblesse des ressources affectées à l'éducation par l'Etat et au mauvais fonctionnement.

L'éducation primaire pour tous reste encore un rêve en République Démocratique du Congo. Les infrastructures se trouvent parfois dans un état déplorable ; l'enseignement se fait sans livre de classe et sans matériels pédagogiques et les élèves sont souvent forcés de s'asseoir à même le sol dans certains milieux faute de pupitre et certains d'entre eux viennent avec leurs propres chaises.

Dans certaines zones du pays lorsqu'il pleut, c'est la fin de classe car la toiture est en chaume ou n'existe pas.

La pauvreté qui ne permet pas à une large part de la population de scolariser leurs enfants, mais surtout les faibles fonds que l'Etat alloue à la réhabilitation et l'équipement adéquat des écoles, les conflits infinis qui déchirent le pays, la mauvaise gouvernance, constituent des obstacles à un enseignement de qualité, etc.

⁴⁶⁶ UNICEF (2002). *Enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes* (MICS2/2001). Rapport synthèse. Kinshasa : UNICEF, p. 73.

D'autres causes enfin restent à cerner, elles concernent la disponibilité et la qualité des enseignants en terme de satisfaction et de motivation professionnelle mais aussi en termes de professionnalisme et leadership scolaire. C'est pourquoi la démotivation des enseignants, non payés ou pas suffisamment rémunérés leur font perdre le plaisir à la base de leur motivation.

Le manque de support didactique et le manque de formation continue pour les enseignants contribuent à maintenir le niveau des élèves à un très bas niveau.

Au moment où la scolarité primaire dans la plupart des pays est prise en charge par l'Etat, en RDC, il y a encore débat sur la gratuité, gratuité totale, partielle ou progressive bien que le principe soit clair dans la législation nationale. En attendant cette tâche financière incombe aux élèves et à leurs parents dont la plupart sont au chômage.

3.3. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire couvre les degrés scolaires situés entre la fin de l'école primaire et le début de l'enseignement supérieur.

L'enseignement secondaire comprend le secondaire général, les humanités générales, les humanités techniques et professionnelles. Le secondaire général est organisé en cycle de deux ans. Et il est, en principe, gratuit même si la réalité révèle le contraire.

Les humanités générales s'organisent en deux ans de cycle inférieur et deux ans de cycle supérieur. Les humanités techniques et professionnelles s'organisent, quant à elles, en cycle court et cycle long. La durée du cycle court et cycle long est respectivement de trois et de quatre ans⁽⁴⁶⁷⁾.

L'école secondaire concerne normalement les élèves compris entre 12 ans et 18 ans. Les élèves qui réussissent au concours national, appelé « Examen d'Etat »⁽⁴⁶⁸⁾, obtiennent le

⁴⁶⁷ Loi-cadre 14/004 du 11 février 2014, art. 79.

⁴⁶⁸ L'examen d'Etat sanctionne la fin des études secondaires. Il a été créé aux termes de l'Ordonnance-loi n° 67-250 du 5 juillet 1967. Il s'est affirmé depuis comme une véritable institution nationale faisant autorité dans le domaine ; son évolution a connu deux phases distinctes :

a) 1967 à 1977 : organisation d'un ensemble d'examens (oraux, écrits, pratiques) du type traditionnel, entachés de subjectivité croissante de la part des correcteurs et des examinateurs.

b) 1978 à ce jour : application d'un système entièrement objectif se présentant sous la forme des questions à sélection de réponses, du genre Q.C.M (question à choix multiple) accompagné de quelques questions du type traditionnel. Voir aussi Arrêté ministériel n° MNEDUC/CABMIN/EPSP/0087 du 14 juillet 1998 portant mesures transitoires relatives à l'organisation de l'Examen d'Etat de fin d'études secondaires du cycle long ; Ordonnance n° 092-88 du 7 juillet 1988 instituant un Examen d'Etat.

diplôme d'Etat sanctionnant la fin de leurs études secondaires. Il se laisse remarquer une diversité d'options et de filières pour les classes de 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années ⁽⁴⁶⁹⁾.

Il existe également des écoles des arts et des métiers qui offrent une formation à l'artisanat en 3 ou 4 ans. Les élèves de ce cycle obtiennent, en cas de satisfaction aux concours de fin de cycle un certificat ou un brevet.

Cet enseignement secondaire se trouve également dans les mêmes conditions de dégradation voire plus que l'enseignement primaire. La sous qualification du personnel enseignant caractérise cet enseignement. A en croire Lumeka, « *en République Démocratique du Congo, l'univers des enseignants est une véritable terra incognita, un corps hétérogène, formé des espèces diverses, mal assorties, constitué d'éléments amalgames, disparates aussi bien du point de vue de la nature des formations suivies que du point de vue des niveaux d'études les ayant conduit à la carrière de l'enseignement. Les enseignants n'ayant pas été armés pour ce métier constituent l'une de plus importantes composantes de cet univers* » ⁽⁴⁷⁰⁾.

Les enseignants ne sont plus régulièrement formés ni recyclés en cours d'emploi. Les quelques rares formations organisées le sont grâce à l'appui des organismes internationaux, en l'occurrence l'UNICEF et la Francophonie.

La dévalorisation de la fonction enseignante, matérialisée par un barème salarial bas, démotive totalement l'enseignant et n'attire plus les nouvelles générations.

Selon quelques statistiques plus au moins détaillées, le secteur de l'éducation est demeuré quasiment dans l'abandon ; en ce sens qu'il n'a pas bénéficié annuellement que de plus de 0,3% du total des dépenses courantes et de 0,1% de l'ensemble des dépenses d'investissement entre 2002 et 2004. Le faible budget affecté à l'éducation ne facilite plus la construction des nouvelles écoles et la réhabilitation des celles existantes, qui se trouvent dans un état de délabrement avancé.

⁴⁶⁹Cette liste éclaire davantage : Latin-philosophie, Mathématique-physique, Chimie-biologie, Latin-grec, Latin-mathématique, Pédagogie générale, Education physique, Normale, Pédagogie Maternelle, Commerciale et administrative, Secrétariat , Commerciale informatique, Secrétariat informatique, Sociale, Arts plastiques, Arts dramatiques, Musique, Esthétique et coiffure, Coupe-couture, Hôtesse d'accueil, Hôtellerie et restauration, hébergement, Agriculture, Horticulture, Vétérinaire, Industries alimentaires, Nutrition, Foresterie, Pêche, Economie agricole, Agroforesterie, Mécanique agricole, Mécanique générale, Mécanique machines-outils, Electricité, Construction, Chimie industrielle, Electronique, Imprimerie, Commutation, Radio-transmission, Météorologie, Aviation civile, Mécanique dessin, Hydropneumatique, Pétrochimie, Mécanique automobile, construction métallique, Menuiserie.

⁴⁷⁰ Lumeka Lua Yanséga et al. (1985). *Auto-perception des enseignants au Zaïre. Contribution à la socio-psychologie professionnelle des enseignants dans les pays en développement*. Kinshasa : eca, p. 82.

La carence des matériels didactiques et autres supports et équipements pédagogiques réduit l'efficacité de l'enseignement. Elle est plus ressentie dans les options techniques où l'on déplore très souvent l'absence des laboratoires et d'ateliers viables.

A l'école secondaire, il manque souvent une politique pour l'éducation de certaines catégories spéciales d'enfants et de ceux nécessitant des mesures spéciales de protection comme les enfants de la rue. L'enseignement secondaire demeure de plus en plus un tremplin pour accéder à l'enseignement supérieur plutôt que comme moyen et instruments pour former les compétences dont la société a besoin.

4. Objectifs de l'enseignement congolais

D'après le législateur congolais, le système éducatif devrait offrir à la population scolarisée (enfants et adolescents) des connaissances et des compétences utiles à la vie dans la société. De façon particulière, l'enseignement maternel a pour but d'assurer l'épanouissement de la personnalité de l'enfant par une action éducative en harmonie avec le milieu familial, social et environnemental. Il concourt essentiellement à l'éducation sensorielle, motrice et sociale de l'enfant et à l'éveil de ses facultés intellectuelles ⁽⁴⁷¹⁾. L'enseignement primaire, quant à lui, assure une formation générale. Il a pour mission notamment de préparer l'enfant à s'intégrer utilement dans la société en lui apprenant à lire, à écrire, à calculer et à s'exprimer ⁽⁴⁷²⁾.

L'enseignement secondaire et professionnel devrait préparer à l'exercice d'une profession, à la poursuite des études ou à l'intégration dans le tissu social. L'enseignement secondaire devrait, donc, faire acquérir à l'élève les connaissances générales et spécifiques afin de lui permettre d'appréhender les éléments du patrimoine culturel national et international. Il lui incombe de développer en lui l'esprit critique, la créativité et la curiosité intellectuelle, de le préparer à l'exercice soit d'un métier, soit d'une profession, soit à la poursuite des études supérieures ou universitaires ⁽⁴⁷³⁾.

A vrai dire, au terme de l'enseignement secondaire, l'apprenant doit être capable de prendre conscience et d'affronter des difficultés qu'il pourra rencontrer dans son

⁴⁷¹ Art. 70 Loi - cadre n°14/004 du 11 février 2014.

⁴⁷² Art. 72 et 73 Loi- cadre n° 14/004 du 11 février 2014.

⁴⁷³ Art. 78 loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 : « *l'enseignement secondaire a pour but de faire acquérir à l'élève les connaissances générales et spécifiques afin de lui permettre d'appréhender les éléments du patrimoine culturel national et international. Il a pour mission de développer en l'élève l'esprit critique, la créativité et la curiosité intellectuelle et de le préparer soit à l'exercice d'un métier ou d'une profession, soit à la poursuite des études supérieures et/ou universitaires s'il en manifeste l'intérêt et en a les aptitudes* ».

existence et de l'obligation de chercher par lui-même des réponses. Bref, le curriculum scolaire secondaire devrait le former et le préparer à la vie.

De ce qui précède, je peux affirmer que l'organisation de l'enseignement en République Démocratique du Congo est fonction de ses objectifs : développer la personnalité de l'enfant pour son utilité et sa participation dans la société. A cet effet, la loi-cadre stipule que « *l'enseignement national vise l'éducation scolaire intégrale et permanente des femmes et des hommes ; l'acquisition des compétences, des valeurs humaines, morales, civiques et culturelles pour créer une nouvelle société congolaise, démocratique, solidaire, prospère, éprise de paix et de justice* »⁽⁴⁷⁴⁾.

L'éducation scolaire, ajoute-t-elle, « a pour finalité l'épanouissement intégral et harmonieux de chaque personne afin de la rendre utile à elle-même et de réaliser son insertion dans la société »⁽⁴⁷⁵⁾.

Il résulte de ces affirmations que l'enseignement, mieux l'éducation scolaire, est fondamental tant pour l'individu que pour la société. L'Etat congolais attend de l'école un citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et de la culture nationale et un acteur social conscient de ses responsabilités. La mission de l'enseignement est de préparer l'enfant à la vie active et à son utilité dans la société. Donc, dignité de l'enfant, participation de l'enfant, droits de l'enfant et droits culturels, se croisent et se valorisent mutuellement : pas de citoyen actif, compétent, utile et sujet de droits sans l'éducation.

Et Meyer-Bisch surenchérit : « *ne pas chercher à élever les enfants plus haut que nous, à porter à bout de bras nos traditions culturelles plus haut que nous, bref ne pas chercher l'excellence, au-delà de tout académisme, c'est ne pas faire confiance dans l'humble et audacieuse possibilité de progresser au jour le jour, c'est ignorer notre dynamique commune, notre enfance et la nécessité de 'filiales' de dignité* »⁽⁴⁷⁶⁾.

Et le discours sur les droits de l'enfant, n'est-ce pas une manière de dire que chaque enfant a besoin non seulement de reconnaissance mais aussi des connaissances indispensables pour affronter avec succès les difficultés de la vie et pour assurer son prestige et sa prospérité. La première violation des droits de l'enfant serait donc de lui dénier l'éducation.

⁴⁷⁴Art. 4 Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014.

⁴⁷⁵ Ibidem, art. 5.

⁴⁷⁶Meyer-Bisch patrice (2012), « *Comment donner droit aux contradictions portées par l'enfance ? Entre travail de nature et travail de culture* ». In Meyer-Bisch P. (éd), *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*, p. 23.

A cet effet, la loi-cadre stipule que « *l'enseignement national intègre les valeurs humaines notamment morales, spirituelles, éthiques, culturelles et civiques. Cette intégration implique la réhabilitation à chaque niveau de formation des valeurs, notamment l'insertion de l'homme à former dans son milieu culturel en vue de promouvoir la diversité et la richesse des cultures locales tout en développant l'esprit d'initiative et de créativité, le respect mutuel, la tolérance, la protection de l'environnement, la sauvegarde et la promotion des valeurs démocratiques, pluralistes et républicaines en particulier, le patriotisme et le sens de l'intérêt général ainsi que des droits humains* »⁽⁴⁷⁷⁾.

L'école en République Démocratique du Congo, qu'elle soit publique, conventionnée ou privée, est une institution de grande importance, un lieu de formation intégrale de l'enfant. L'Etat congolais attend de celle-ci, un enfant bien formé, capable d'aider son pays à se développer dans les différents domaines de la vie. En d'autres mots, la finalité de l'école en R.D. Congo, se situe hors d'elle, le résultat scolaire n'est pas une fin en soi et ne vaut que ce que vaut le citoyen formé et son aptitude à jouer un rôle social utile. Théoriquement, l'école congolaise tend à être un milieu de vie où l'élève apprend à participer aux ressources héritées et à employer ses propres efforts pour ses fins sociales. Une pensée partagée aussi par Edouard Breuse qui soutient que « l'école est une institution dans laquelle se passe l'éducation dans la plénitude du terme, en donnant des connaissances et des expériences. Elle a comme préoccupation de préparer l'enfant, non seulement au travail, mais aussi et de plus en plus à la vie »⁽⁴⁷⁸⁾.

5. Le partenariat éducatif

Le système éducatif congolais, sans être décentralisé, reconnaît certains partenariats éducatifs⁽⁴⁷⁹⁾. La décentralisation est un mécanisme prévu pour rapprocher l'administration de la base, c'est-à-dire des bénéficiaires des services. Elle implique elle-même le développement des stratégies de participation de la base dans la prise des décisions.

⁴⁷⁷Loi-cadre de 2014, art. 14, 2-3.

⁴⁷⁸ Breuse Edouard (1965). *Vers une pédagogie des loisirs juvéniles*. Bruxelles : Ed. de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles, p.146.

⁴⁷⁹ L'art. 7(22) de la loi-cadre définit le partenariat éducatif comme mode de gestion par lequel l'Etat associe notamment les comités des parents d'élèves, les promoteurs des écoles privées agréées, les formations syndicales des enseignants, les confessions religieuses, les organisations non gouvernementales ainsi que les partenaires bi et multilatéraux pour résoudre les problèmes de l'éducation.

5.1. Le comité des parents

Un comité de parents est institué dans chaque établissement d'enseignement primaire et secondaire dans le but d'obtenir la collaboration entre l'école et les parents d'élèves⁽⁴⁸⁰⁾. En effet, considérant l'expérience unique dans le cadre de l'apport des parents, dans la prise en charge des frais scolaires de leurs enfants, ceux-ci doivent absolument être associés dans la gestion des écoles. Ainsi, selon l'arrêté ministériel du 02 septembre 2011, modifiant et complétant celui du 23 novembre 2007, du Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP), les comités des parents doivent collaborer avec les gestionnaires des écoles concernant la fixation des frais scolaires, la qualité des enseignements (devoirs et cours), etc.

Hormis ce que prévoient les statuts et le règlement intérieur de chaque association des parents d'élèves, les comités des parents d'élèves ont pour mission notamment de vulgariser les textes légaux relatifs au partenariat éducatif, de déposer régulièrement les rapports à la hiérarchie associative avec des propositions, participer à l'élaboration du budget de l'école et veiller à son exécution. Ils assurent la liaison et établissent le rapport de collaboration entre l'établissement scolaire et les parents d'élèves, enfin ils suivent au travers des travaux journaliers des enfants l'application du programme national d'enseignement, etc.⁽⁴⁸¹⁾.

De même un conseil de gestion, au sein duquel siège une représentation des parents, fonctionne dans chaque établissement d'enseignement maternel, primaire et secondaire⁽⁴⁸²⁾.

Le conseil de gestion est l'organe délibérant de l'établissement scolaire. Il a pour mission d'orienter et de contrôler le fonctionnement de l'école⁽⁴⁸³⁾. En d'autres mots, à travers le comité de parents et le conseil de gestion d'un établissement scolaire, les parents participent en principe au fonctionnement de l'école. A en croire André G. et Poncelet M. « *la généralisation des comités de parents n'a réussi à introduire ni qualité ni une quelconque transparence, et encore moins un pouvoir des usagers, mais une capacité limitée de négociation annuelle des droits divers à*

⁴⁸⁰ Voir Arrêté ministériel n° EPS/BCE/001/0202 du 26/09/1978 ; Arrêté Ministériel N° MINEPSP/CABMIN/0345/2007 du 23/11/2007.

⁴⁸¹ Arrêté ministériel N° MINEPSP/CABMIN/0799/2011 du 02 /09/2011 modifiant et complétant l'arrêté N° MINEPSP/CABMIN/0345/2007 du 23/11/2007 portant organisation et fonctionnement des comités des parents d'élèves au sein des établissements d'enseignement maternel, primaire et secondaire , art. 2.

⁴⁸² Voir Arrêté ministériel n° DEPS/CCE/Col/0153/82 du 18 août 1982.

⁴⁸³ Arrêté n° DEPS/CCE/001/00327/88 du 21/09/1988 et arrêté n° MINEPSP7CABIMIN.0311/2007 du 11/10/2007.

charge des parents, négociation sur laquelle les coordinations confessionnelles (« bureaux ») et administrations scolaires – et bien sûr les directeurs d'école – ont la haute main »⁽⁴⁸⁴⁾.

5.2. Comité des élèves

Comme autre mécanisme prévu pour assurer la participation des usagers, il y a le comité des élèves au sein des établissements scolaires dont le rôle est d'initier les enfants en milieu scolaire aux valeurs de la démocratie et de la bonne gouvernance, notamment l'éducation à la vie communautaire et à la paix, l'exercice des libertés, droits et obligations, l'esprit d'initiative et au sens de responsabilité, la cogestion des biens publics et communautaires.

⁽⁴⁸⁵⁾

Il s'agit de fixer dans le schème de la pensée des élèves congolais le symbolisme des valeurs de démocratie, de citoyenneté, de bonne gouvernance et de paix. Ainsi lorsqu'ils seront en âge de déterminer le destin de la nation, ils le fassent en toute responsabilité. Avec ce comité et sa participation à la gestion, l'EPSP a compris que l'éducation à la vie communautaire, au sens de responsabilité, l'exercice des libertés, droits et obligations, la cogestion des biens s'apprennent à l'école⁽⁴⁸⁶⁾.

Actuellement la RDC déploie d'énormes efforts non seulement de reconnaître les droits de l'enfant et de l'adolescent dans le contexte scolaire mais aussi et surtout de les respecter et de les promouvoir. On insiste également sur le rôle que doit jouer l'élève dans la prise de décision comme agent primordial et principal de sa formation. L'introduction de la notion du gouvernement scolaire des élèves dans les écoles sert à cet objectif : l'auto-responsabilité, l'auto-formation qui exige que l'enfant soit initié à s'autogérer en l'associant à la gestion de l'école et des biens publics.

Le but premier du Gouvernement Scolaire est **d'éduquer les enfants à la démocratie**. Il permet aux écoliers de se familiariser avec le fonctionnement d'une institution étatique, ainsi qu'à apprendre à débattre, à donner son opinion et à mettre sur pied des projets visant à **améliorer la vie de leur école**.

⁴⁸⁴ Voir André Gérardine et Poncelet Marc (2013) « *Héritage colonial et appropriation du pouvoir d'éduquer. Approche socio-historique du champ de l'éducation primaire en RDC* ». In **Ecole, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme**, Hors-thème.

⁴⁸⁵ Voir Arrêté ministériel n° MINESP/CABMIN/0310/2008 du 24/09/2008, portant institution du comité des élèves au sein des établissements scolaires d'enseignement primaire, secondaire et professionnel. Ce comité comprend les organes ci-après : le Président, le Parlement et le Gouvernement.

⁴⁸⁶ <http://radiookapi.net/actualite/2012/10/03rdc-les-eleves-ont-elu-leurs-presidents/> consulté le 24/10/2012.

Cette activité permet de former de « bons citoyens ». Le gouvernement scolaire, ou gouvernement des enfants, est avant tout **un outil de participation des enfants**. C'est une structure dans **laquelle les élèves apprennent concrètement le « vivre-ensemble », le défi de la démocratie, de la pluralité, de l'ouverture au monde**. C'est un cadre de réflexion et d'action permettant aux élèves de découvrir, de manière expérimentale, la société au sens large et de vivre leur citoyenneté.

6. Le Personnel de l'enseignement congolais

Suivant la loi-cadre de l'enseignement national de février 2014, le personnel employé par le système éducatif au niveau maternel, primaire et secondaire se répartit en trois catégories : le personnel enseignant, le personnel administratif et le personnel technique et ouvrier ⁽⁴⁸⁷⁾. Leur recrutement, leur maintien ainsi que leur promotion devraient être basés sur leurs compétences et leurs habiletés professionnelles.

En RDC, les conditions de recrutement, de maintien et de promotion de ce personnel sont, pour l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, spécifiées dans trois documents ci-après :

- la loi n° 81-003 du 3 juillet 1981 portant statut du personnel de carrière des services de l'Etat ;
- l'ordonnance-loi n° 91-231 du 15 août 1991 portant règlement d'administration relatif au corps des inspecteurs de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel ;
- l'ordonnance –loi n° 91-232 du 15 août 1991 portant règlement d'administration relatif au personnel des établissements publics d'enseignement maternel, primaire, secondaire et professionnel.

S'agissant du personnel enseignant du primaire et du secondaire, les critères de recrutement sont clairement définis à l'article 10 de l'ordonnance – loi n° 91-232 du 15 août 1991, selon lequel tout recrutement doit faire l'objet d'une publicité préalable qui doit être assurée par un avis d'appel aux candidats en vue de leur accorder un délai utile pour le dépôt des candidatures. Nul ne peut être recruté comme enseignant de carrière à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel : s'il n'est détenteur d'un titre

⁴⁸⁷ Loi-cadre art. 209

pédagogique requis et s'il présente des infirmités physiques incompatibles avec l'exercice de la fonction enseignante. Pour éviter le népotisme dans le recrutement, la loi insiste sur le fait que le recrutement des enseignants s'effectue sur concours dans le cas où le nombre de candidats dépasse celui des emplois à pourvoir.

Donc, le système éducatif de la RDC dispose des règles écrites pour le recrutement des enseignants et d'autres agents qu'il emploie. Les procédures à suivre en cette matière sont bien définies dans des instruments juridiques bien connus. Antérieures au contexte politique actuel, marqué par la démocratie, ces procédures ne comportent pas de dispositions particulières susceptibles de garantir la représentativité des groupes défavorisés, notamment les femmes⁽⁴⁸⁸⁾.

En outre, l'application de ces procédures pose problème aujourd'hui, parce que caractérisées par l'arbitraire. Cela a conduit à la situation désastreuse de l'enseignement national comme décrite par Lumeka : « ... *ce corps est une « terra incognita » fait de plusieurs visages : des jeunes et des vieux, du bon grain et de l'ivraie, des professionnels et des bricoleurs, des consciencieux et des non consciencieux, des qualifiés et des non qualifiés, des compétents et d'incompétents, ... L'enseignement ressemble ainsi à un champ non gardé ou à un pâturage non protégé. Quiconque est pris d'envie peut y paître* »⁽⁴⁸⁹⁾.

La valorisation du métier de l'enseignant en RDC doit s'accompagner de l'amélioration de leurs compétences. Celle-ci implique d'abord le renforcement de la formation initiale et de celle « *in itinere* ». Les compétences que les futurs enseignants se doivent de maîtriser sont ainsi regroupées :

- *les compétences générales* permettant aux enseignants d'agir en véritables mandataires de la société, de façon éthique et responsable, et de maîtriser la langue d'enseignement et la langue de communication du territoire ;
- *les compétences relatives à l'enseignement des branches* : elles se rapportent à la maîtrise des disciplines à enseigner, à l'acquisition d'une culture générale, à la conception et la mise en œuvre de l'enseignement, à l'organisation du travail de la classe, à la

⁴⁸⁸Voir Mokonzi Gratien et Mwindi Kadongo, RDC. *Fourniture efficace de Services dans le domaine de l'enseignement public. Une étude d'AfriMAP et de l'Open Society initiative for Southern Africa*, p. 88.

⁴⁸⁹ Lumeka Lua Yansaga et al.(1985). Op. Cit., p.75 Voir aussi Mokonzi Bambanota Gratien (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa*. Paris : L'Harmattan, p. 84.

gestion de la diversité des élèves et à l'évaluation des apprentissages de ces derniers ;

- *les compétences liées au rapport entre l'enseignant et le contexte général de son enseignement* : il s'agit ici de développer l'aptitude à travailler en équipe, à coopérer avec les parents et avec d'autres partenaires de l'école ainsi que de stimuler l'envie de se former tout au long du parcours professionnel ⁽⁴⁹⁰⁾.

Sur ce point, la RDC a accumulé un gros retard auquel il faut remédier si l'on comprend que la bataille du développement et de la démocratie sera gagnée avec un système éducatif efficace. L'existence d'une école favorable à la promotion des droits et des libertés des élèves à la participation requiert l'abandon des méthodes de communication pédagogique qui rendent l'apprenant objet de sa formation, des méthodes qui sont malheureusement trop en vogue dans le système éducatif de la RDC

Somme toute, malgré les multiples réformes qu'il a subies depuis 1960, le système éducatif ne s'est pas totalement défait des travers du système hérité de la colonisation. En dépit de ce qui le caractérise comme médiocrité, ce système comporte aussi quelques points forts qui lui permettent de résister contre vents et marées et l'empêchent de s'écrouler complètement. Il continue à se développer quoique lentement, malgré les bouleversements politiques de ces dernières années et la réduction remarquable du financement public depuis 1986. Bien qu'il ne soit pas proportionnel aux dimensions géographiques et à l'importance démographique du pays, le système éducatif congolais est suffisamment vaste et connaît d'année en année l'augmentation de ses effectifs.

En outre, la réduction du financement public a suscité la participation financière des ménages à tous les niveaux d'études, aussi bien dans le secteur public que privé, empêchant ainsi son effondrement et manifestant par là une forte demande pour l'éducation.

Malgré la dégradation du système qui n'épargne aucune de ses dimensions, il y a encore quelques écoles qui se distinguent nettement des autres dans toutes les provinces de la RDC et qui pourraient incontestablement être caractérisées d'écoles performantes. A côté de ces écoles, il y a aussi des enseignants, des directeurs d'écoles, des préfets, des

⁴⁹⁰ Une école forte de la qualité de ses personnels (2007). Une recherche du Ministère Education Nationale. http://media.education.gouv.fr/file/RAM_2005_2007/17/8/qualite_ram_2005_2007_271.pdf.

inspecteurs, des professeurs d'universités, des administratifs, des Eglises et d'autres personnes, physiques et morales, qui effectuent le travail d'éducation consciencieusement, avec dévouement et amour.⁽⁴⁹¹⁾

⁴⁹¹ Mokonzi Bambanota Gratien (2009). Op. Cit., pp.102-103.

Chap. 8 : Les indicateurs de participation en contexte scolaire

Ces dernières années, l'exigence de la mise en œuvre du droit de l'enfant à la participation a gagné du terrain. L'importance d'écouter les revendications des enfants et des adolescents est reconnue comme essentielle à leur dignité humaine, à leur développement harmonieux, à leur protection et à l'amélioration de leurs droits et des services dédiés à eux. Les termes et les organes participatif à cet effet ne cessent de voir le jour : assemblée ou parlement des jeunes, forum des jeunes, gouvernement scolaire des jeunes, école collective, comité des élèves, etc.

Dans cette même optique, certains outils ont été mis au point pour mesurer et évaluer les progrès en matière de promotion de ce droit. Mais, les outils disponibles à ces jours ont été généralement conçus pour évaluer l'implication des enfants et des adolescents dans la programmation et la réalisation de certains projets et activités, tout en négligeant que la participation est un droit indivisible et interdépendant à réaliser dans tous les domaines de leur vie.

Dans ce chapitre, il est question de déterminer les indicateurs pour mesurer la participation des enfants et des adolescents dans le domaine scolaire. Ce faisant, je ferai d'abord une analyse critique des outils d'évaluation existants, notamment l'échelle de participation de Roger Hart, les indicateurs élaborés par Gerisson Lansdown sur la base des orientations de l'International Save the Children Alliance et ceux proposés par la Division des droits des enfants et Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe. Ensuite, tout en m'inspirant de ces travaux des pionniers, j'exposerai les indicateurs que je considère en mesure d'évaluer les progrès du droit de l'enfant à la participation dans le domaine scolaire en RDC. Ce chapitre se conclura avec une brève présentation des critères que j'utiliserai dans l'interprétation de ces indicateurs dans mon étude de cas.

1. L'échelle de participation de Hart ⁽⁴⁹²⁾

En matière du droit à la participation, le modèle de promotion et d'évaluation le plus répandu est l'échelle de participation de Roger Hart ⁽⁴⁹³⁾. En effet, à travers ce modèle, Hart entend évaluer les activités planifiées avec et pour les enfants. L'échelle de participation est, d'après lui, un outil pour examiner de façon critique l'état des projets ou des initiatives de participation des enfants et des adolescents dans la réalisation d'un projet impliquant les enfants et les adolescents. L'objectif poursuivi par Hart ⁽⁴⁹⁴⁾ est d'éviter de tomber dans ce qu'il appelle une "*participation frivole*", une exploitation des enfants au service des objectifs des adultes.

L'échelle de participation de Hart se divise en huit échelons ou gradins, qui représentent les huit niveaux de participation des enfants dans des projets : les trois niveaux au bas de l'échelle sont dits de non-participation et les cinq autres de participation (*voir annexe 3*). Pour Hart, évaluer les progrès et les lacunes de la promotion du droit à la participation de l'enfant et de l'adolescent consisterait à trouver les indications se référant à ces huit échelons pour déterminer à quel degré ou niveau de l'échelle se situe l'implication des personnes de moins de 18 ans dans les activités réalisées avec ou pour eux.

1.1. Degrés de non - participation

La manipulation : notion qui décrit les situations où les enfants sont entraînés à participer à un projet conçu par les adultes sans comprendre les problèmes qui s'y posent et la finalité. Il s'agit de toutes les situations où les enfants sont amenés ou obligés à participer à des actions conçues et conduites par les adultes sans influence réelle sur les décisions. Leur présence est, en fait, utilisée pour parvenir à d'autres buts. Par exemple, les programmes, les campagnes publicitaires et promotionnelles de l'école planifiées par les dirigeants

⁴⁹² L'échelle de participation est un outil d'évaluation de la participation des enfants et des adolescents. Cet outil a été utilisé dans les domaines du développement environnemental et infrastructurel, dans la planification communautaire et dans le travail avec la jeunesse. Cet outil est un développement de celui réalisé précédemment par Sherry R. Arnstein. Le modèle proposé par cette dernière mettait l'accent de façon générale sur le renforcement des pouvoirs des citoyens. Le modèle de Hart est un outil de reconnaissance de la participation des adolescents.

⁴⁹³ Roger Hart, universitaire anglais travaillant aux États Unis, est un psychologue environnemental. Sa problématique est d'étudier la façon dont le milieu influe sur la personnalité et les comportements. Il s'est spécialisé dans l'étude de l'enfant, de la construction de la personnalité. Pour interpréter les phénomènes d'un monde qui nous est à peu près devenu étranger, il a eu recours aux enfants eux-mêmes et a commencé à considérer ses recherches sous l'angle de la participation. Travaillant en liaison avec l'UNICEF, il est indéniablement aujourd'hui l'un des plus éminents spécialistes de la participation des enfants.

⁴⁹⁴ Voir HART Roger (1992). *Monter l'échelle de participation, Les enfants d'abord*. UNICEF.

scolaires et les enseignants, et les élèves sont conduits à porter des affiches décrivant l'importance des politiques sociales et éducatives mais à titre d'usagers seulement.

La participation « décorative » : les enfants chantent, dansent, portent des T-shirts à l'occasion d'une manifestation en faveur d'une cause quelconque, alors qu'ils n'ont qu'une idée très vague des objectifs de cette manifestation. Les enfants donnent ainsi un semblant de légitimité à la manifestation. Ils sont sans doute les plus photographiés et les moins écoutés en tant qu'acteurs scolaires par exemple. En d'autres mots, les enfants et les adolescents sont inclus dans une activité pour représenter la jeunesse mais ne participent pas à l'organisation de la manifestation. On leur donne une place bien visible dans l'organisation mais ils ne remplissent aucun rôle significatif, en dehors de leur simple présence.

La participation symbolique ou la politique de pure forme : dans cette situation, les enfants prennent apparemment la parole mais ils n'ont pas pu choisir le sujet du débat ou le mode de communication. Et ils n'ont qu'une possibilité limitée d'exprimer leurs opinions. S'ils sont les représentants d'autres enfants, ils n'ont pas pu s'entretenir avec eux, au préalable, du thème du débat. On crée une fausse impression de participation des jeunes dans l'organisation, alors que ceux-ci n'ont aucun mot à dire sur leur contribution et sur ses modalités. Par exemple, on choisit les enfants intelligents et charmants qui s'expriment bien pour assister à une table ronde, à un jury, sans y avoir été au préalable suffisamment informés sur le thème du débat et sans avoir pu s'entretenir avec les autres enfants qu'ils sont censés représenter.

1.2. Degrés de participation

D'après Hart, la participation des enfants et des adolescents comprend cinq niveaux différents :

Information et délégation de certaines fonctions : les enfants et les adolescents sont conviés à remplir certaines fonctions spécifiques ou à réaliser certaines tâches dans l'organisation, mais ils sont aussi conscients des limites de leur influence réelle. Les enfants effectivement impliqués se portent volontaires après avoir pris connaissance des objectifs du projet, du pourquoi de leur participation et de leur rôle. Mais, l'activité est initiée et gérée par les adultes. Pour Hart, il s'agit d'une forme de participation pour eux.

Consultation et information : l'organisation ou l'activité sont initiées par les adultes, mais les jeunes apportent leurs avis et suggestions et sont informés de l'impact de leurs opinions sur les décisions finales ou sur les résultats. Ils ne peuvent pas intervenir autrement dans le projet. Les enfants comprennent le processus de réalisation du projet conçu et dirigé par des adultes. Par exemple, le dirigeant scolaire consulte les enfants sur une question spécifique et leurs opinions sont très sérieusement prises en considération dans le déroulement successif.

Initiative des adultes mais partage de la décision avec les jeunes : l'activité est initiée par les adultes mais les enfants et les adolescents sont invités à participer au processus de décision et à prendre des responsabilités en tant que partenaires égaux. Par exemple, une classe scolaire crée une pièce de théâtre/un spectacle de marionnettes/ et la ou le présente après une discussion et planification libre et mutuelle. Cette classe ne fait pas que réaliser les souhaits des adultes mais permet aussi aux élèves l'accomplissement de leurs propres idées.

Initiative et direction des jeunes : initiatives et idées viennent des enfants et des adolescents. Ces derniers invitent les adultes à apporter le soutien nécessaire, mais le projet peut être mené à bien sans leur intervention directe. Il s'agit, par exemple, d'une situation où les enfants produisent leur propre journal scolaire ou une transmission télévisée pour leur école.

Prise de décision commune : les enfants et les adolescents identifient d'eux-mêmes un problème de leur vie quotidienne ; ils initient ensemble un projet pour le résoudre et convainquent les adultes d'y participer en tant que partenaires.

Cet outil d'évaluation, comme on peut l'observer, permet de réfléchir à la participation des enfants en se focalisant non pas sur la relation enfants-enfants, mais sur la relation enfants-adultes (relation de pouvoir enfants-adultes). Il permet de faire la différence entre la manipulation, la démagogie, la consultation et la participation. Il évalue certains aspects du droit à la participation notamment la participation au processus décisionnel, la compréhension du processus entier dans lequel les enfants sont impliqués, l'expression des opinions et le partage des pouvoirs entre les personnes jeunes et les adultes dans un projet donné. Cet outil d'évaluation permet non seulement de mesurer le niveau d'engagement et de participation des enfants et des adolescents dans une activité mais aussi d'analyser la place des enfants dans certaines pratiques.

Dans ce sens, la participation est vue essentiellement comme un processus de partage des décisions qui affectent la vie d'une personne jeune et la vie de la communauté dans laquelle elle vit ⁽⁴⁹⁵⁾.

Cependant, cet outil d'évaluation a reçu des critiques comme nous l'expliquent Malone et Hartung. Le point le plus critiqué est que, d'après Hart, la participation se produit dans une séquence ⁽⁴⁹⁶⁾ ou encore que les différentes formes de participation peuvent être classées de manière hiérarchique ⁽⁴⁹⁷⁾. Et dans cette séquence, le projet « initié et dirigé par des enfants » ou plutôt « celui initié par les enfants, décisions prises en accord avec les adultes » devraient être les plus hauts niveaux de participation ⁽⁴⁹⁸⁾ tout en oubliant que ces différentes formes de participation peuvent coexister dans certaines circonstances dans le même projet ou dans la même activité.

En outre, bien que ce modèle soit représenté sous la forme d'une échelle, il est important de bien considérer qu'une étape franchie ne mène pas nécessairement à l'échelon supérieur et des jeunes personnes dans un même contexte ou service pourraient ne pas connaître le même niveau de participation en même temps.

Hart lui-même critique son échelle, car il estime qu'elle met trop l'accent sur une culture (étant conçue essentiellement à partir de son expérience aux Etats-Unis et au Royaume-Uni) et invite les autres chercheurs à trouver d'autres modèles pour combler les lacunes de son échelle :

« De mon point de vue, je vois l'échelle couchée dans l'herbe d'un verger à la fin de la saison. Il a atteint son but. Je me réjouis de la saison prochaine car je sais qu'il y a tellement de nombreux itinéraires différents à travers les

⁴⁹⁵ « The term 'participation is used in this Essay to refer generally to the process of sharing decision which affect one's life and the life of the community in which one lives ». Voir Hart Roger (1992) *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development centre Spedale degli Innocenti, p. 5.

⁴⁹⁶ Malone Karen et Hartung Catherine (2010) « *Challenges of participatory practice with children* ». In Percy-Smith, Barry et Thomas, Nigel. *A Handbook of children and young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London/New-York: Routledge, p. 28; Voir aussi Reddy Nandana et Ratna Kavita (2002). *A journey in Children's participation*. Vimanapura: The concerned for Working Children p. 18; Kirby Perpetua et Woodhead Martin (2003) « *children's participation in society* ». In Woodhead Martin et al. (éd.) *Book 4: Changing Childboods: Local and global*. Chichester: Open University Press, p. 243.

⁴⁹⁷ Voir Treseder Phil (1997) *Empowering children and Young People: Training manual*. London: Save the Children and Children's Rights Office.

⁴⁹⁸ Voir Ackermann Lianne et al. (2003) *Understanding and Evaluating Children's Participation: a review of contemporary literature*. London: Plan UK/Plan International. Voir aussi Melton Gordon (1993) « *Review of "children's participation: from tokenism to citizenship"* ». In **The International Journal of Children's Rights**, 1(1993), pp. 263-266.

branches et les meilleures façons de parler de la façon dont les enfants peuvent monter dans un sens, et dirons-nous fructueuse, les façons de travailler avec les autres »⁽⁴⁹⁹⁾.

Par conséquent, son utilisation abusive comme un outil complet pour la compréhension et l'évaluation des projets de participation serait également à critiquer. Ce modèle, dans sa simplicité de forme et dans sa clarté d'objectifs, permet à un large éventail de groupes et d'institutions professionnelles de repenser les moyens de s'engager avec les enfants mais qui n'exclut pas que d'autres appropriés aux contextes particuliers soient élaborés. L'échelle de participation de Hart permet de structurer la pensée et l'action. Cet avantage se tourne cependant facilement en inconvénient lorsque ce modèle devient un « prêt-à-porter »⁽⁵⁰⁰⁾ et remplace une réflexion plus poussée sur les enjeux de la participation.

La reconnaissance des limites de ce modèle a conduit à l'émergence de typologies alternatives, dont beaucoup furent similaires à l'échelle de Hart, ou carrément la prolongation de la métaphore de l'échelle plutôt qu'un reflet d'un cadre entièrement nouveau de la promotion du droit des enfants à la participation⁽⁵⁰¹⁾.

A mon avis, ce modèle ne contemple pas suffisamment la participation comme un droit individuel qui concerne tous les enfants, de tous les âges et tous les domaines de leur vie. Ce droit ne vise pas seulement les enfants impliqués dans les projets concrets de participation avec les adultes mais la capacité de chaque enfant à participer dans la vie quotidienne. La participation est un droit individuel et chaque enfant ou adolescent en jouit de manière diverse et elle ne peut être réduite à un aspect, si important soit-il.

En plus, cet outil ne permet pas de connaître les aspirations des premiers concernés sur la compréhension et l'entendement qu'ils ont de ce droit. Et par conséquent, il laisse de côté tous les autres éléments fondamentaux de ce droit tels que les capacités culturelles d'agir, de dialoguer avec les pairs et les adultes et d'accéder à toutes les informations et ressources culturelles de la société pour le développement de la propre personnalité, de l'identité et des compétences à être acteurs dans la société. Bref, la capacité de réclamer la réalisation de ses

⁴⁹⁹ « *From my perspective, I see the ladder lying in the long grass of an orchard at the end of the season. It has served its purpose. I look forward to the next seasons for I know there are so many different routes up through the branches and better ways to talk about how children can climb into meaningful, and shall we say fruitful, ways of working with others?* ». Voir Hart Roger (2008) « *Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children* » in Reid Alan et al. (eds). *Participation and Learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability*. Netherlands: Springer, p. 29.

⁵⁰⁰ Zermatten Jean et Stoecklin Daniel (2009) *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*, Sion : Institut International des droits de l'enfant, p. 50.

⁵⁰¹ Cinq principales alternatives seront présentées par : Westhorp 1987, Rocha 1997, Jensen 2000 ; Shier 2001, et Reddy et Ratna 2002.

droits dans tous les domaines de la vie. Le droit à la participation doit s'exercer tous les jours et dans tous les domaines. Partout où il y a une collectivité, il y a une nécessité de participer.

Pour finir, les huit niveaux de participation tels qu'expliqués ci-haut ne reflètent pas suffisamment l'indivisibilité et l'interdépendance des droits de l'homme. Et il devient même difficile à partir de cet instrument de relever la centralité des droits culturels, notamment le droit à l'éducation dans sa réalisation. D'où l'exigence de construire un instrument en mesure d'évaluer la mise en œuvre de ce droit en tant que capacité, liberté et responsabilité de chaque enfant.

2. La recherche des indicateurs spécifiques

Plusieurs penseurs et organismes ⁽⁵⁰²⁾ intéressés aux droits de l'enfance ont effectués des travaux pour répondre à ce besoin. En dépit de la difficulté de construire un système d'indicateurs universellement applicables étant donné la diversité des programmes, des domaines, des contextes et des cultures, mesurer les progrès dans la mise en œuvre du droit à la participation des personnes jeunes devenait une nécessité.

Ainsi Lansdown pose trois préalables pour l'évaluation de la mise en œuvre du droit des enfants à la participation. Il estime qu'il est important de définir des indicateurs clés qui permettraient de mesurer l'application de ce droit à partir de ces trois dimensions :

- d'abord, le ***climat culturel*** dans lequel le droit des enfants est fortement voulu ;
- ensuite, la ***nature (qu'est-ce qui est fait)***, la ***qualité (comment est-il fait ?)*** et ***l'impact (pourquoi est-il fait ?)*** de la participation réelle dans laquelle les enfants sont engagés ⁽⁵⁰³⁾.
- Enfin, les enfants eux-mêmes doivent être directement impliqués dans tous les processus de la mise en œuvre et de l'évaluation du droit à la participation.

Sans de telles précautions, il n'est pas possible de se livrer à une évaluation critique de ce qui se fait au nom de la participation ou, en effet, de savoir s'il a réellement un impact sur la

⁵⁰²Notamment Hart Jason, Ackermann Lisanne (2004) *Children Changing their world: Understanding and evaluating children's participation in development. Plan international. UK: Woking, Surrey,uk.*, Voir aussi les travaux de Lansdown Gerisson, de Bernard Van Leer Foundation et de International Save the Children Alliance.

⁵⁰³ Lansdown Gerisson, (2010) « *The realisation of children's participation rights. Critical reflections* ». In Percy-Smith, Barry et Thomas Nigel (eds). *A handbook of Children and Young People's participation. Perspectives from theory and practice*. London/New-York: Routledge, p. 20. Voir aussi Lansdown, Gerisson (2004) « *Criteria for the evaluation of Children's participation in programming* ». In Bernard Van Leer Foundation(ed.) *Early Childhood Matters*, November 2004, pp.35- 39.

vie des enfants. Donc, ce sont ces dimensions qui permettent, d'après Lansdown, de dégager des indicateurs appropriés pour évaluer la participation des enfants.

Concernant **la nature de la participation**, Lansdown démontre que les enfants peuvent participer à différents stades de la réalisation d'un programme (conception, réalisation et suivi) sur base de trois modalités : la consultation, la collaboration dans les décisions et l'autogestion.

En effet, dans la **participation consultative**, les adultes cherchent le point de vue des enfants afin de renforcer les connaissances et la compréhension de leur vie et de leur expérience mais ils ne les impliquent pas dans les processus de prise de décision. Ils reconnaissent l'expertise et les perspectives des enfants qui doivent éclairer la prise de décisions des adultes. La consultation demeure, de ce fait, un moyen approprié pour permettre aux enfants d'exprimer leurs opinions, par exemple, au moment d'entreprendre une recherche, dans les processus de planification, dans l'élaboration des lois, des politiques ou des services, ou dans les décisions individuelles concernant les enfants au sein de la famille, leurs soins de santé ou leur éducation, ou quand ils sont témoins dans les procédures judiciaires ou administratives ⁽⁵⁰⁴⁾.

Dans la **participation collaborative**, les enfants sont impliqués dans la conception et dans la réalisation des recherches, dans l'élaboration des politiques, dans l'éducation par les pairs ou dans la représentation au sein des conseils ou comités, dans les décisions individuelles au sein de la famille, par exemple, pour les problèmes des soins de santé. Ils sont pleinement associés aux processus de prise de décision. Cette forme de participation a l'avantage d'obtenir un plus haut degré de partenariat entre les adultes et les enfants, avec la possibilité d'un engagement actif à tous les stades d'une décision, d'une initiative, d'un projet ou d'un service. Donc, la participation comme collaboration offre la possibilité de prise de décision partagée avec les adultes et pour les enfants d'influer sur le processus et les résultats dans une activité donnée ⁽⁵⁰⁵⁾.

Et la **participation autogérée** a lieu lorsque les enfants bénéficient de l'espace et la possibilité d'identifier les sujets de préoccupation, de lancer des activités et de plaider pour eux-mêmes. Le but est de permettre aux enfants de définir et de réaliser leurs propres

⁵⁰⁴Lansdown Gerisson (2010) « *The realization of children's participation rights. Critical reflections* ». Op. cit., p. 20. Voir aussi Lansdown Gerisson (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Florence : UNICEF- Innocenti Insight, p.16.

⁵⁰⁵ Ibidem

objectifs et initiatives. Les enfants peuvent engager une action en tant qu'individus, par exemple, dans le choix d'une école, dans l'obtention d'un avis médical ou pour la réalisation de leurs droits devant les tribunaux en utilisant des mécanismes de plainte, ou encore en tant que groupe par la création et la gestion de leurs propres organisations aux fins de l'analyse des politiques, du plaidoyer, de la sensibilisation, à travers la représentation des pairs ⁽⁵⁰⁶⁾.

Dans cette optique, l'évaluation consiste à déterminer et à préciser la participation des enfants à toutes les phases du programme (l'analyse de la situation, la planification, la conception des programmes, la mise en œuvre et le suivi ou l'évaluation) selon ses indicateurs :

- La présence ou l'absence des enfants dans toutes les phases.
- Le mode de participation et l'existence des cadres favorisant l'expression des préoccupations, des priorités et des intérêts des enfants durant toutes les phases du programme.
- Le niveau de participation dans toutes les phases.
- L'existence de paramètres pour favoriser la participation de tous les enfants.
- L'adaptation des stratégies de participation aux caractéristiques des enfants.
- La gestion de certaines branches du programme par les enfants.
- Le choix des aspects du programme à évaluer a été réalisé avec les enfants.
- La participation des enfants à l'évaluation continue du programme.
- Les résultats de l'évaluation ont été objet de discussion avec les enfants concernés.

Ensuite, la **qualité** consiste à évaluer la participation des enfants par rapport à un ensemble d'indicateurs relatifs aux principes et aux normes, largement acceptés de représenter la pratique appropriée pour travailler avec les enfants. S'inspirant des standards de qualité élaborés par **International Save the Children alliance** ⁽⁵⁰⁷⁾, Lansdown traduit ces principes et ces normes par le fait que la participation des enfants doit être **transparente, accompagnée des informations adéquates, respectueuse, volontaire, pertinente,**

⁵⁰⁶ Ibidem

⁵⁰⁷ www.crin.org/docs/resources/publications/participationworkshop.pdf Il y a déjà un large consensus sur ces standards de qualité concernant la participation des enfants aux programmes.

adéquate, enrichissante pour les enfants, inclusive, sûre, sensible au risque et responsable. En effet, le processus de participation des personnes jeunes est transparent, équitable, honnête et éthique, lorsqu'il est animé par une seule préoccupation majeure : le meilleur intérêt de l'enfant. Lansdown propose ses indicateurs pour mesurer cette dimension :

- L'engagement du personnel à avoir une compréhension commune du droit des enfants à la participation des enfants.
- La compréhension par les enfants de ce à quoi ils sont invités à participer et des limites de ce qu'ils sont en mesure d'influencer.
- L'existence des principes communs sur la façon dont les gens se comportent les uns envers les autres.
- Les obstacles auxquels les enfants peuvent être confrontés dans leur participation –
- par exemple, l'éventuelle opposition des parents à la participation de leurs enfants dans certaines initiatives – sont- soigneusement analysés et affrontés à l'avance.

Le **consentement éclairé** : le processus de participation doit être accompagné des informations adéquates, et dans ce cas, ces deux indicateurs doivent être mis en place :

- Les informations adéquates sont fournies aux enfants afin qu'ils puissent comprendre les objectifs et les caractéristiques du programme ainsi que les domaines dans lesquels ils peuvent avoir une participation.
- Les informations fournies sont adaptées au niveau de compréhension des enfants, à leurs caractéristiques et aux arguments de participation.

Toujours pour répondre à la question de la qualité, le processus de participation exige qu'il ait un **environnement favorable, sûr, sécuritaire et accueillant**. Un environnement à mesure de l'enfant et qui lui permet de contribuer au mieux de ses capacités : bonne information, disponibilité des lieux, stratégies de support qui encouragent l'engagement de l'enfant plutôt que de l'entraver. La protection de l'enfant doit être considérée globalement comme un aspect relatif à la participation. Raison pour laquelle, la formation sur la protection de l'enfant devrait être fournie à l'ensemble de tous ceux qui travaillent avec les enfants. Ces indicateurs ci-dessous permettent de mesurer cette dimension du processus de participation :

- La création des espaces pour permettre aux enfants de faire évoluer leurs propres idées et les encourager à participer.
- La prise en considération des opinions recueillies auprès des enfants au cours de toutes les phases du programme.
- Le personnel est conscient, sensible et réceptif aux stratégies visant à promouvoir la participation des enfants
- Le personnel accorde aux enfants le temps nécessaire pour développer leur participation effective.
- La nécessité de rendre la participation agréable et amusante en utilisant même de formes ludiques de participation (par tous les professionnels travaillant avec les enfants directement ou indirectement).
- L'existence des normes et des règles qui expriment la reconnaissance du droit des enfants à être protégés de toute violence et abus durant leur processus de participation.
- Tous les professionnels travaillant avec les enfants directement ou indirectement ont reçu une formation adéquate sur la protection de l'enfant.
- Le personnel possède une compréhension appropriée des droits de l'enfant, y compris le droit de l'enfant à participer.

La qualité de la participation, c'est aussi l'**égalité des chances** pour tous les enfants. Les enfants ne sont pas un groupe homogène. La possibilité de participer devrait être ouverte à tous les enfants, indépendamment de leur âge, sexe, appartenance ethnique, nationalité ou statut social ou économique. Faire des efforts pour atteindre les couches de la communauté qui, autrement, pourraient être exclues. Cela devient effectif par la mise en place de ces indications :

- L'existence des dispositions garantissant la participation de tous les enfants, y compris les filles, les enfants handicapés, des enfants des minorités et des enfants pauvres.
- Le respect de tous les enfants dans le programme.
- La prise en considération de la gamme de besoins de tous les enfants.

- La sensibilité au background culturel de tous les enfants.

Pour être un droit, la participation des enfants doit être **volontaire**. Le droit des enfants à choisir librement de participer ou non devrait être reconnu. Ce qui peut être accompli par ces indications :

- Les enfants savent qu'ils peuvent retirer leur participation s'ils le souhaitent.
- Le programme est suffisamment souple en permettant aux enfants de se dédier à d'autres exigences dans la journée : volonté de leurs parents, devoirs à domicile, jeux, etc.

Enfin, la qualité de la participation exige la **responsabilité élargie**. Il s'agit de la création des liens durables avec les familles et les autres acteurs de la société. Les enfants ne vivent pas dans les vases clos de leurs familles, par conséquent les initiatives à la participation dans un domaine devraient promouvoir également l'implication des autres membres de la communauté afin d'encourager l'harmonie entre l'apprentissage de la participation qu'ils font et les attitudes auxquelles ils sont confrontés dans la vie quotidienne en dehors du programme. Lansdown propose ces indicateurs pour évaluer cette responsabilité élargie :

- Les parents sont au courant et conscients des objectifs du programme.
- Les parents sont sensibilisés aux droits et aux besoins des enfants et savent bien comment soutenir et protéger ces droits
- Le programme participatif intègre les structures, les traditions, les compétences, les connaissances et les pratiques locales.
- Les membres de la communauté locale, y compris les autorités, les chefs religieux et autres acteurs clés, sont informés et impliqués dans le programme.

Enfin, la troisième dimension à évaluer du droit des enfants à la participation est ***l'impact*** : les résultats attendus et produits. Ces effets peuvent être ressentis dans de nombreux domaines en termes de renforcement des capacités de participation et d'amélioration qualitative des services et structures pour les enfants.

D'après Lansdown, on peut dégager des indicateurs d'impact sur les enfants eux-mêmes, sur les parents et les autres membres de la famille, sur le personnel du programme, sur la communauté, sur les initiatives du programmes et autres institutions et sur la réalisation des droits de l'enfance.

Les enfants démontrent :

- Le renforcement de l'estime de soi et la confiance en soi.
- L'acquisition des compétences et des talents inhérents à la participation.
- Le renforcement des capacités pour un meilleur accès aux opportunités.
- La prise de conscience majeure de la part des enfants de leurs droits
- L'acquisition par les enfants de la capacité de déceler la transgression et les violations de leurs droits

Les parents, le personnel professionnel travaillant avec les enfants et les autres membres de la communauté démontrent par l'expérience et la pratique :

- Une meilleure compréhension des capacités de l'enfant.
- Une plus grande volonté de consulter et de prendre en compte les opinions de l'enfant.
- Une amélioration de la qualité de leurs relations avec les enfants considérés comme sujets de droits et acteurs.
- Une plus grande prise de conscience des besoins et des droits de l'enfant.

La communauté et les institutions démontrent :

- Des changements dans les attitudes et des améliorations des services faisant voir qu'ils ont mieux compris la situation et les besoins des enfants.
- Une plus grande sensibilité au sein de la communauté aux droits des enfants.
- Une plus grande volonté à agir pour le meilleur intérêt de l'enfant
- Une plus grande volonté d'ajuster les programmes et initiatives aux buts partagés et à une gestion plus contrôlée avec les enfants.
- une transformation dans la culture organisationnelle des collectivités locales, des programmes, des institutions ainsi que des bailleurs de fonds, qui reflète un plus grand respect pour les droits des enfants.

Les droits de l'enfant

Toutes interventions avec les enfants se caractérisent par :

- Les soins de l'environnement pour les enfants au sein de leurs familles et des communautés
- Une plus grande volonté de consulter et de tenir compte des opinions des enfants sur de nombreuses questions importantes pour leur vie.
- Une majeure possibilité pour les enfants à participer aux décisions au sein de leurs familles, de leurs écoles (maternelles, primaires et secondaires) et dans leur communauté
- les politiques, les règlements, les lois et les ressources allouées permettent un meilleur accès des enfants à une éducation et aux installations de loisirs, de promouvoir un plus grand respect des droits des enfants et de réduire les taux d'abus et de violence impliquant les enfants.

L'outil présenté par Lansdown intègre plusieurs dimensions du droit de l'enfant à la participation à travers trois termes : nature, qualité et impact. En ceci, il constitue une évolution de grande importance par rapport à l'échelle de participation de Hart consacré seulement à évaluer le degré de participation, c'est-à-dire un seul aspect de la participation, s'il faut parler en ces termes. Lansdown valorise la bilatéralité ou la bidirectionnalité de ce droit, c'est-à-dire ses effets sur l'enfant lui-même comme sujet de droit et sur la société et la qualité des institutions et des services dédiés aux enfants. Cet outil laisse aussi entrevoir sans trop insister la pluralité d'acteurs et de droits dans la mise en œuvre du droit de l'enfant à la participation. Mais, comme pour l'échelle de participation de Hart, ces indicateurs sur la nature, la qualité et l'impact du droit de l'enfant à la participation conduisent à considérer ce droit comme un processus à mettre en œuvre à la manière d'une procédure judiciaire ou dans un projet bien déterminé.

A mon avis, le droit de l'enfant à la participation évoque davantage le développement des enfants en tant qu'acteurs sociaux et l'exercice des libertés comme capacités à prendre part, à s'intégrer dans le flux de la communauté et à instaurer une communauté démocratique. En outre, la participation dans ce modèle se révèle être encore réduite à l'expression des opinions, sans lien majeur avec la maîtrise des langages, des traditions et des milieux, sans lien avec la participation culturelle et la curiosité créative, bref, un « *prendre part* » du type culturel. D'où l'exigence d'élaborer les indicateurs pour qu'ils soient en mesure de fournir ces informations sur la capacité de chaque contexte à promouvoir la participation des

enfants et des adolescents mieux à faire de ce droit un fruit d'une interconnexion des droits humains particulièrement du droit culturel à l'éducation.

3. Le tableau de mesure du Conseil de l'Europe ⁽⁵⁰⁸⁾

Cet outil d'évaluation a été élaboré pour fournir des indicateurs spécifiques et mesurables permettant aux Etats membres du Conseil de l'Europe de commencer à mesurer les progrès réalisés concernant la mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec (2012)2 sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans. Cet outil comprend 10 indicateurs de base classés par type : structurel ⁽⁵⁰⁹⁾, de méthode ⁽⁵¹⁰⁾ et de résultat ⁽⁵¹¹⁾.

N°	Indicateurs	type	Définition
1	La protection juridique du droit des enfants à participer	Structurel	<p>Un engagement ferme envers le droit des enfants de participer aux décisions qui les concernent doit être consacré dans la législation nationale primaire.</p> <p>La référence juridique au droit de l'enfant de participer doit être associée à une condition selon laquelle les opinions des enfants seront dûment prises en considération eu égard à leur âge et à leur</p>

⁵⁰⁸ Conseil de l'Europe (2013). *Outil d'évaluation de la participation des enfants. Indicateurs de mesure des progrès en matière de promotion du droit des enfants et des jeunes de moins de 18 ans de participer aux affaires les concernant*. Division des droits des enfants et Service de la jeunesse, pp. 8-17.

⁵⁰⁹ Les **indicateurs structurels** marquent un engagement à prendre des mesures. Ils renvoient à l'existence d'institutions et de politiques conformes aux normes du Comité des droits de l'enfant et du Conseil de l'Europe, et à la réalisation du droit des enfants de participer.

⁵¹⁰ Les **indicateurs de méthode** renvoient aux efforts entrepris et aux mesures adoptées, à la suite d'un engagement. Généralement, ils portent principalement sur des activités, des ressources ou des initiatives spécifiques mises en place pour garantir le droit des enfants de participer.

⁵¹¹ Les **indicateurs de résultat** renvoient à un changement mesurable résultant de la réalisation du droit des enfants de participer.

			<p>capacité, et compte tenu de l'intérêt supérieur de l'enfant.</p> <p>Cet engagement doit aussi figurer dans les lois spécifiques qui concernent directement les enfants dans les différents services.</p>
2	La participation des enfants est inscrite expressément dans une stratégie nationale intersectorielle de mise en œuvre des droits de l'enfant	Structurel/de méthode	Il convient d'intégrer expressément la participation des enfants à une stratégie gouvernementale plus large en matière de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation de la CDE et des autres instruments et conventions du Conseil de l'Europe.
3	Une institution indépendante de défense des droits de l'enfant est en place et protégée par la loi	Structurel	Un médiateur ou commissaire pour les enfants est en place et protégé par le droit avec un mandat spécifique et les ressources nécessaires (bureau, personnel, budget).
4	Il existe des dispositifs permettant aux enfants et aux jeunes d'exercer leur	Structurel, de méthode et de résultat	Information sur leurs droits, accès gratuit à un avocat, être entendu et pris

	droit de participer en toute sécurité aux procédures judiciaires et administratives		au sérieux et que les décisions qui les concernent doivent leur être expliquées de manière compréhensible.
5	Des procédures de plainte adaptées aux enfants sont en place	Structurel, de méthode et de résultat	Les procédures de plainte sont prescrites par la loi et sont facilement accessibles à tous les enfants dans divers contextes.
6	La formation en matière de participation des enfants est intégrée aux programmes de formation des professionnels qui travaillent avec et pour les enfants	De méthode et de résultat	Les informations et la formation axée sur les compétences en matière de participation des enfants et des jeunes sont intégrées aux programmes de formation des professionnels qui travaillent directement avec les enfants.
7	Les enfants disposent d'information sur leur droit de participer	De méthode et de résultat	Des programmes publics d'information et d'éducation sont en place pour sensibiliser le public, les enfants, les jeunes, les parents et les professionnels, au droit de participer des enfants, notamment au droit de former et de faire partie d'organisation d'enfants ou

			de jeunesse.
8	Les enfants et les jeunes sont représentés, notamment par le biais de leurs propres organisations, dans des organes consultatifs de gouvernance aux niveaux local, infranational et national	Structurel, de méthode et de résultat	Cet indicateur mesure le degré de participation des enfants et des jeunes à la gouvernance aux niveaux local, régional et national (notamment dans les conseils d'enfants/de jeunes, les conseils scolaires, les parlements d'enfants/de jeunes ou les forums d'enfants/de jeunes)
9	Des mécanismes de retour d'information sur les services publics, visant spécifiquement les enfants, sont en place.	De méthode et de résultat	Tous les services publics ont mis en place des mécanismes pour recueillir le retour d'information des enfants et des jeunes. Ces mécanismes peuvent comprendre des formulaires d'évaluation, des sondages ou des procédures de plainte qui sont facilement accessibles et adaptés aux enfants et aux jeunes de différents âges et origines.
10	Les enfants et les jeunes bénéficient d'une aide pour participer au suivi de la CDE et à	De méthode	Les enfants et les jeunes ainsi que les organisations qui les représentent bénéficient de ressources

	l'élaboration de rapports parallèles		financières et humaines pour participer au suivi de la mise en œuvre des instruments de droits de l'enfant.
--	--------------------------------------	--	---

Cet outil indispensable ouvre la voie à une évaluation sérieuse de la participation comme droit. La distinction introduit dans les indicateurs, structurel, de méthode et de résultat permet une meilleure conceptualisation terminologique qui va au-delà de celle de Lansdown : nature, qualité et impact. Toutefois, cet outil se caractérise par une approche purement formelle qui ne met pas en exergue l'apprentissage des compétences et la transmission des savoirs, l'interaction entre les acteurs et les institutions. Comme l'affirme Meyer-Bisch « toute stratégie de progrès social fonctionne en tenailles : elle doit jouer à la fois sur les hommes qui transforment les structures et sur les structures qui conditionnent les hommes » ⁽⁵¹²⁾.

4. La participation en contexte scolaire

Dans le cadre de ma recherche, mon objectif est d'élaborer des indicateurs adéquats à utiliser dans le domaine scolaire. En plus, je n'entends pas seulement mesurer le degré de participation des enfants dans un projet déterminé comme dans l'échelle de participation de Hart ni non plus évaluer seulement la participation dans un programme comme dans le cas de Lansdown. Je n'entends pas non plus évaluer seulement la dimension formelle du droit à la participation comme dans l'instrument proposé par la Division des droits des enfants et Service de la jeunesse du Conseil de l'Europe, mais plutôt les progrès et les lacunes dans la mise en œuvre et la promotion du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation dans le domaine scolaire.

Bien que l'échelle de participation de Hart reste incontestablement un modèle de réflexion sur la participation, les indicateurs élaborés par Lansdown et le Conseil de l'Europe constituent des ébauches sérieuses pour mesurer formellement la promotion du droit des enfants et des adolescents à participer. Il convient cependant de souligner la nécessité de partir de ceux-ci pour construire une batterie d'indicateurs en mesure de faire comprendre

⁵¹² Meyer-Bisch Patrice et al. (1995). *La culture démocratique : un défi pour les écoles*. Paris : Unesco, p.11.

la situation actuelle de la participation des enfants et des adolescents dans le domaine scolaire comme décrite dans les chapitres précédents.

Les propositions méthodologiques élaborées par l'Institut Interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'Université de Fribourg (IIEDH) auxquelles s'inspirent également ces réflexions demandent qu'on tienne également compte de l'interdépendance des droits dans le développement des libertés notamment les droits culturels. Cette approche a l'avantage, comme, écrit Bouchard, de mettre en évidence « *des connexions entre les ressources internes aux personnes et celles des institutions, des communautés et des savoirs auxquelles elles participent* »⁽⁵¹³⁾. Cette optique méthodologique a ensuite l'avantage de prendre transversalement en compte le culturel, notamment dans les secteurs social, éducatif, économique et de la citoyenneté. Enfin, elle vise spécifiquement les interactions : elle part de l'expérience de personnes sujets de droits ainsi que de celles qui prennent en charge la mise en œuvre de ces droits⁽⁵¹⁴⁾.

De ce fait, m'inspirant des outils présentés ci-haut et de toutes les réflexions découlant de la revue de la littérature sur ce droit présentée dans les chapitres précédents, j'ai retenu onze dimensions à évaluer, déclinées en 45 indicateurs pour mesurer les progrès et les lacunes en matière de mise en œuvre du droit de l'enfant à la participation en contexte scolaire :

- l'appropriation ;
- la représentation culturelle du droit de l'enfant à la participation ;
- les lieux adéquats de la participation de l'enfant ;
- la connaissance et la conscience de ses droits ;
- l'accès aux informations (droit à l'information) ;
- l'accès aux ressources culturelles de la société (droit à la participation culturelle) ;
- la liberté d'opinion et d'expression à l'école ;
- l'existence des associations et organisations des élèves ;
- le rôle des adultes ;

⁵¹³ Bouchard Neff, Johanne (2013) « *Mesurer les droits de l'homme et le développement : état des lieux* ». In Bouchard Neff Johanne, Gandolfi Stefania et Meyer-Bisch Patrice (dir). *Les droits de l'homme : une grammaire du développement*. Paris : L'Harmattan, p. 225.

⁵¹⁴ Meyer-Bisch Patrice (2012) *Observation participative de l'effectivité des droits culturels. Résumé d'une méthode*. Fribourg : IIEDH.

- La synergie entre institutions ;
- L'impact de la participation.

4.1. L'appropriation

C'est la manière dont les droits reconnus à l'enfant notamment ceux liés à la participation dans les différents textes législatifs internationaux sont appliqués. L'idée de l'enfant sujet de droits et acteur social a-t-elle été accueillie dans le système législatif congolais et scolaire ? Il s'agit de valeurs et règles institutionnelles en rapport avec la participation des enfants et des adolescents en contexte scolaire et processus à travers lesquels ils en jouissent.

Indicateurs	Type	Interprétation
1/a La protection juridique du droit des enfants de participer est-elle inscrite dans la législation nationale ?	Structurel	Intégration des valeurs du droit de l'enfant à la participation dans la législation nationale et dans les autres lois spécifiques relatives aux enfants.
1/b Tous les droits participatifs de l'enfant sont-ils expressément reconnus dans le système juridique congolais ?	Structurel	Inscription de toutes les libertés intimement liées à la participation de l'enfant dans la législation de base.
1/c Des dispositifs pour permettre aux enfants d'exercer leur droit de participer en toute sécurité sont-ils institués légalement ?	Structurel /de méthode/de résultat	L'existence des dispositifs ou des mesures applicatives pour la mise en œuvre du droit de l'enfant à la participation en contexte scolaire.
1/d. Les élèves ont-ils	Structurel/de méthode et	L'institution des procédures

accès de manière satisfaisante à des procédures de plainte appropriées contre les écoles, les enseignants et les services scolaires qui ne prennent pas leur droit de participer en considération ?	de résultat	de plainte par la loi et les normes scolaires et l'accès facile pour faire garantir la justiciabilité de ce droit.
---	--------------------	--

4.2. La représentation culturelle du droit à la participation

Cette dimension concerne les perceptions et les voix de différents acteurs (élèves, enseignants et dirigeants scolaires) sur le sens qu'ils accordent au droit de participation de l'enfant. En effet, la conscience et la compréhension de la part des élèves et des autres acteurs que les enfants ont le droit de faire valoir leurs opinions, des capacités et des compétences ; surtout le droit d'en réclamer la prise en considération et la réalisation constituent un point crucial dans la mise en œuvre de ce droit.

La participation des enfants a toujours posé des problèmes implicites : ceux des compétences requises pour être considéré comme un ayant-droit à l'expression, à l'opinion et à la revendication de ses droits, que ce soit pour l'adulte ou pour l'enfant. Les conceptions de l'enfant et de son rôle diffèrent, et peuvent encourager ou limiter la participation des enfants dans les divers contextes de vie. Toutes les sociétés ne favorisent pas de manière égale l'expression de l'opinion de tous les membres même si la CDE a renversé ces prémisses en exigeant de la part des adultes qu'ils considèrent l'enfant comme capable de participation jusqu'à preuve du contraire.

Il est aussi évident que le degré de participation des enfants varie selon les contextes culturels et les sujets à propos desquels l'opinion de l'enfant est nécessaire. Avec cette catégorie, j'entends vérifier ce que participation comme droit inscrit dans les textes internationaux, régionaux et nationaux veut dire pour les élèves, les enseignants et les parents, étant donné que son adéquation au contexte culturelle fait partie de la substance de tout droit humain.

Indicateurs	Type	Interprétation
2/a Les enfants, les enseignants et les dirigeants scolaires disposent-ils d'informations sur le droit de l'enfant et de l'adolescent de participer. ?	De résultat	Les perceptions, la connaissance et l'entendement du droit à la participation auprès des élèves, des enseignants et des dirigeants scolaires.
2/b Quelles sont les compétences jugées nécessaires pour participer de manière satisfaisante à la vie et à toutes les activités scolaires ?	De méthode/ de résultat	Des indications détaillées sur les compétences pour jouir de son droit de participer d'après les interlocuteurs.
2/c Quelles sont les libertés ou les droits vécus et développés au sein de l'école nécessaires à l'exercice du droit de participer ?	De méthode	Il s'agit de déterminer les capacités nécessaires à transmettre aux élèves pour qu'ils soient acteurs à l'école et dans la société.

4.3. Les lieux et acteurs adéquats de la participation de l'enfant

L'observation Générale n° 12 (2009) stipule que le droit de l'enfant à la participation de l'enfant doit être mis en œuvre dans les divers contextes et situations dans lesquels les enfants grandissent, apprennent et se développent ⁽⁵¹⁵⁾. Et ces contextes sont aussi ceux dans lesquels les libertés nécessaires à la participation se transmettent. En effet, bien que l'Etat soit le débiteur majeur de la promotion des droits de l'enfant, l'accompagnement des enfants et des adolescents dans la construction des capacités de revendiquer leurs droits

⁵¹⁵ CRC/C/GC/12, § 89

aux porteurs d'obligations implique également une pluralité d'acteurs et le concours de plusieurs contextes. C'est l'inter- public et l'inter lieux dont parle Meyer – Bisch ⁽⁵¹⁶⁾.

Indicateurs	Type	Interprétation
3/a Où pouvez-vous mieux vivre votre droit à la participation ? (Quels seraient les contextes les plus appropriés à la participation des enfants selon vous ?)	Structurel/de méthode	Les lieux d'apprentissage et d'application du droit à participer.
3/b Qui sont les agents promoteurs du droit des enfants et des adolescents à la participation ?	Structurel/de méthode	La responsabilité et l'engagement pour la promotion du droit de l'enfant à la participation.
3/c La formation en matière de participation des enfants est-elle intégrée aux programmes de formation des enseignants et des parents ?	De méthode et de résultat	L'organisation des informations et de la formation axées sur les compétences en matière de participation des enfants et des adolescents en faveur des enseignants, des parents et des personnes en contact direct avec les enfants.
3/d Quels sont les sujets sur lesquels les avis des enfants sont plus que	De résultat	Les domaines et les sujets considérés comme apanage de la participation des

⁵¹⁶ Meyer-Bisch Patrice (2012) *«Qu'est-ce qu'un peuple. Le droit à l'interdépendance et au développement des libertés»*. Documents de travail. Intervention faite au Colloque de la Chaire UNESCO de l'Université de Bergamo, 25-27 octobre 2012.

nécessaires ?		élèves.
3/e La dernière fois qu'une décision a été prise en famille en tenant compte de l'avis de l'enfant était à propos de :	De résultat	Les avis des enfants et des adolescents et leur influence dans la famille.

4.4. La connaissance et la conscience des propres droits

Sans connaissance et conscience de ses droits, il est difficile d'en réclamer la réalisation. Conformément aux articles 17 et 42 de la CDE, les Etats parties devraient faire figurer les droits de l'enfant dans les programmes scolaires. La réforme scolaire de 2005 et la loi-cadre en vigueur évoquent cette nécessité de former les élèves aux valeurs et aux droits humains. Dans cette sous-dimension, je me propose d'analyser comment le système éducatif congolais aide les élèves à connaître et à prendre conscience de leurs droits.

En effet, on apprend pour agir. Comme le dit Howard Gardner, les disciplines représentent la tentative la plus sérieuse de réponse concertée à des questions précises ⁽⁵¹⁷⁾. Toutes les disciplines scolaires sont porteuses des savoirs de toutes sortes permettant d'élargir la vision du monde, de structurer l'identité et de développer le pouvoir d'action ⁽⁵¹⁸⁾. En d'autres termes, chaque discipline scolaire développe la personnalité de l'apprenant, augmente ses capacités et compétences de participation et suscite son goût d'apprendre. L'enseignant construit la personnalité et l'esprit de l'élève avec les mathématiques, l'histoire, la géographie, la sociologie, etc.

Par conséquent, les droits doivent être, d'abord, connus des adolescents à travers une éducation aux droits humains en général et aux droits de l'enfant en particulier pour devenir vie. Et comme on le sait, la meilleure école des droits est leur exercice, en permettant aux enfants et aux adolescents de faire l'expérience de la manière de revendiquer leurs droits. Les indicateurs ci-dessous mesurent la capacité de l'école à faire

⁵¹⁷ Gardner Howard (2001). *Sapere per comprendere: discipline di studio e discipline della mente* (trad. di Rodolfo Rini). Milano : Feltrinelli, p. 30.

⁵¹⁸ *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant.

connaître et favoriser la promotion des droits de l'enfant en général et le droit à la participation en particulier.

Indicateurs	Type	Interprétation
4/a Quelles matières scolaires expliquent les libertés et droits reconnus aux enfants ?	De méthode et de résultat	Des programmes scolaires d'information et d'éducation en rapport avec les droits de participation sont-ils mis en place pour sensibiliser le public, les enfants, les jeunes, les parents et les professionnels au droit de participer ?
4/b Quels sont les objectifs poursuivis par la matière scolaire que vous enseignez ?	De méthode et de résultat	Cet indicateur entend observer comment chaque enseignant se préoccupe de transformer les savoirs dispensés en capacités d'agir, compétences et libertés.
4/c Existe-t-il un cours consacré aux droits de l'enfant dans le programme scolaire ?	De méthode	La connaissance par les enfants de leurs droits.
4/d Quelle est l'attitude des adultes enseignants face aux avis et aux opinions des élèves ?	De résultat	La réceptivité envers les avis des élèves de la part des adultes enseignants, la promotion du dialogue entre eux et la mise en œuvre de la participation.

4.5. L'accès aux informations

Les informations nécessaires, adéquates et appropriées aux enfants et aux adolescents les aident à s'exprimer à bon escient et à se former des opinions. Une information adéquate permet aux personnes d'exercer leurs libertés, d'être à l'abri d'une désinformation. Le respect du droit de l'enfant à l'information, conformément à l'art.17 de la CDE est, dans une large mesure, une condition préalable à la réalisation du droit de l'enfant à la participation. En effet, les enfants doivent avoir accès à l'information sous une forme adaptée à leur âge et à leurs capacités sur toutes les questions qui les préoccupent et concernant leur vie dans la société. Une information adéquate signifie, ici, l'information nécessaire à la connaissance de ses droits. Il ne s'agit pas de la richesse des moyens à disposition, mais de la capacité culturelle de communiquer. C'est la capacité de recevoir mais aussi de diffuser l'information.

Si l'école entend promouvoir la participation des élèves par un consentement éclairé par les informations adéquates doit disposer d'un système scolaire d'information adapté au contexte et aux caractéristiques des élèves et fournir les informations adéquates aux élèves ; c'est-à-dire, informations en mesure de faire participer les élèves, nécessaires, compréhensibles, suffisantes, utiles et inclusives. Elle doit doter les élèves d'un instrument pour diffuser des informations dans la langue qu'ils maîtrisent et développer leur capacité à décortiquer les langages des médias.

Indicateurs	Type	Interprétation
5/a Existe-t-il un système scolaire d'information actualisé (tenant compte des NTIC) ?	De méthode et de résultat	L'accès aux informations adaptées et utiles par les élèves.
5/b Quelles sont les informations les plus fréquentes que l'école met à la disposition des élèves et de quelle manière ?	De méthode et de résultat	L'indicateur mesure la capacité de l'école à apporter à l'élève le degré de culture générale indispensable au plein exercice de ses droits et libertés.

5/c Les informations sont-elles adéquates aux caractéristiques des élèves ?	De méthode et de résultat	Les informations doivent être mises à disposition dans des formats adaptés aux enfants, être accessibles aux enfants de différents âges et capacités, et dans des formats appropriés pour les enfants qui ont des besoins particuliers.
5/d L'école utilise-t-elle la langue en mesure d'atteindre tout le monde ?	De méthode	Les informations doivent être fournies dans la langue que tout le monde comprend.
5/e Existe-t-il des mécanismes de retour d'information sur les services auxquels les enfants ont accès ?	De méthode et de résultat	L'école a mis en place des mécanismes pour recueillir le retour d'information des enfants et des adolescents : formulaires d'évaluation, des sondages, etc., Et ces mécanismes sont-ils accessibles à l'ensemble des élèves ?

4.6. L'accès aux ressources culturelles de la société

C'est l'exigence scolaire d'intégrer les personnes jeunes dans leur contexte culturel de vie par les savoirs et le patrimoine culturel mais également le droit de l'enfant à participer pleinement à la vie culturelle et artistique en favorisant l'éclosion d'activités culturelles, artistiques, récréatives et de loisirs appropriés et accessibles à tous⁽⁵¹⁹⁾. En effet, chaque lieu valorise certains savoirs et capacités et demande d'être habité et compris par ceux qui y

⁵¹⁹ CADBE, art 12, 2

habitent ou veulent y vivre. Cet aspect de la participation en contexte scolaire exige que les contenus d'enseignement soient aussi puisés dans son milieu culturel de vie.

L'école dans ses multiples fonctions a aussi le devoir d'aider les élèves à habiter et à comprendre leur milieu de vie pour renforcer en eux le sens d'appartenance nécessaire à l'engagement social.

C'est aussi l'exigence d'avoir accès à un savoir qui pousse les enfants et les adolescents à s'engager dans le quotidien et fait naître la curiosité en eux : une connaissance dont ils peuvent expérimenter les principes et vérifier les résultats dans leur milieu. C'est l'interdiction de dispenser un savoir passe – partout qui laisse indifférents les élèves. Donc, rendre l'enfant sujet actif dans son milieu se prépare à l'école à travers son intégration libre dans une lignée culturelle dont il convient qu'il adopte librement les valeurs, les croyances, les modes de vie et les comportements.

Indicateurs	Type	Interprétation
6/a L'école fait-elle participer régulièrement les élèves à certaines manifestations culturelles de la communauté ?	De méthode et de résultat	La capacité de l'école à développer le sentiment d'appartenance à une communauté culturelle.
6/b L'école facilite-t-elle les visites d'études de certains lieux importants de la région ?	De méthode et de résultat	Le développement des capacités environnementales et de la curiosité des élèves.
6/c L'école à travers ses programmes et ses activités enseigne-t-elle aussi les proverbes et légendes caractéristiques de la culture locale ?	De méthode et de résultat	Transmission des marqueurs du temps propres au groupe d'appartenance.
6/d L'école possède-t-elle	De méthode et de résultat	Contribution au bien-être

un projet scolaire à propos du travail manuel collectif ?		sociale et l'acquisition des valeurs de collaboration, de solidarité, d'altruisme et du sens du bien commun.
6/e Existe-t-il à l'école une initiation aux métiers traditionnels locaux ?	De méthode et de résultat	Connaissance et valorisation des métiers du territoire à l'école comme manière de perpétuer la mémoire.

4.7. La promotion de la liberté d'opinion et d'expression

La promotion de la capacité de l'élève de se former des opinions sur n'importe quels sujets de sa vie et la possibilité de les exprimer librement passe par la valorisation de sa parole, la prise en considération de ses avis et caractéristiques, le développement de son esprit d'initiative et de sa créativité, l'implication dans les décisions à l'école, dans la gestion et dans la programmation scolaires et l'existence d'un cadre fonctionnel d'expression de la satisfaction (évaluation) auquel il participe.

Ces indicateurs entendent démontrer la manière dont l'école à travers ses pratiques et ses méthodes promeut la liberté d'opinion et d'expression.

Indicateurs	Types	Interprétation
7/a Quels sont les arguments enseignés à l'école tenant compte des caractéristiques et des propositions des élèves ?	De méthode et de résultat	Indication sur la manière d'enseigner et sur la reconnaissance aux élèves de certaines capacités et compétences comme dimension fondamentale du droit à la participation.
7/b Y-a-t-il des activités scolaires organisées selon	De méthode et de résultat	Indication sur la fréquence et la qualité des

les propositions et les idées des élèves ?		contributions des élèves dans les questions touchant la gestion de l'école.
7/c Quelles sont les initiatives permises aux élèves à l'école sans l'intervention des adultes ?	De méthode et de résultat	Le développement de l'esprit d'initiative des élèves en contexte scolaire.
7/d L'école dispose-t-elle d'un journal scolaire ouvert aux élèves ?	De méthode et de résultat	La promotion de la capacité d'exprimer ses idées et ses pensées.
7/e Les organes décisionnels scolaires admettent-ils la participation des élèves ?	Structurel et de méthode	Cet indicateur mesure le degré de participation des enfants et des adolescents à la gestion scolaire avec leurs opinions.
7/f Quel est le poids des avis des élèves dans les décisions et la gestion de votre école ?	De méthode et de résultat	Le pourcentage des enfants qui considèrent que leurs opinions et leurs perspectives sont écoutées par les dirigeants scolaires.
7/g Existe-t-il des cadres fonctionnels d'expression d'opinions et de la satisfaction des élèves sur les matières étudiées et sur la gestion scolaire ?	Structurel et de méthode	L'existence des organes d'expression et d'écoute des opinions des élèves dans les écoles congolaises.
7/h Pendant les heures de leçons des activités telles que la rédaction libre, des	De méthode	Le développement de la créativité des élèves et de l'auto- expressivité.

thèmes ou articles volontaires par les élèves sont-elles organisées ?		
7/i L'école organise/soutient-elle quelques transmissions radiophoniques ou télévisées réalisées par les enfants eux-mêmes ou avec leur participation ?	De méthode et de résultat	L'espace réservé aux enfants dans les médias locaux et à leurs droits.

4.8. L'appartenance à des associations et des organisations

C'est le développement de la capacité de créer les liens sociaux et d'entrer à faire partie d'un groupe ou d'une communauté.

Indicateurs	Type	Interprétation
8/a Quelles sont les associations et les organisations des élèves promues par l'école ?	Structurel et de méthode	La promotion du droit de l'enfant à s'associer dans le domaine scolaire.
8/b Les élèves appartiennent-ils effectivement aux groupes et aux associations ?	De résultat	Le pourcentage sur les affiliations des élèves.
8/c L'école prévoit-elle des espaces pour ces groupes et associations des élèves ?	De méthode et de résultat	Indication sur la dotation en ressources matérielles

4.9. Le rôle des adultes

L'école devrait favoriser la circulation des savoirs détenus par les différents acteurs, surtout par les adultes de la communauté et former les apprenants à une interaction qui va au-delà d'une simple relation duale enseignant-élève. Elle doit être une école de dialogue avec la communauté d'appartenance et prête à valoriser les connaissances provenant des autres acteurs, si elle veut être promotrice du droit à la participation de l'enfant.

En ce sens, elle développe les capacités d'interagir, de tisser les liens sociaux avec les acteurs culturels adultes. « *L'intergénérationnel*, écrivent André-Fustier et Aubertel, est avant tout une transmission parlée et pensée par le sujet en relation directe avec son interlocuteur. C'est une transmission d'éléments conscients. C'est l'histoire, la mémoire d'une famille racontée par les grands-parents ou par une génération précédente : celle que nous nommons la troisième génération. C'est encore la passation d'un savoir, d'une technique ancestrale qui se transmet de 'génération en génération' selon l'expression consacrée. Enfin, l'intergénérationnel, en tant que méta-organisation familiale, fonde une idéologie familiale possédant des fonctions : - identificatoires : 'elle propose/impose une image de la famille empreinte d'idéal et inscrite dans une histoire, emblème mobilisateur et identifiant', -organisatrices : 'elle assigne rôle, places et statut ...', - de contenance : 'elle délimite un dehors et un dedans, et instaure un espace refuge »⁽⁵²⁰⁾. Don Diègue dans le «*Cid*» de Pierre Corneille ne rappelle-t-il pas à son fils la prédominance de l'honneur sur les sentiments personnels⁽⁵²¹⁾.

Chaque société doit faire de sorte que ses valeurs plus importantes – quelles qu'elles soient – la prouesse militaire, l'amour pour la paix, la bonté, l'inexorabilité, le pluralisme ou l'uniformité, - et en dépit de changements rapides- soient transmises et vécues avec succès par les nouvelles générations, lesquelles, à leur tour, devraient les transmettre à celles successives⁽⁵²²⁾.

L'école constitue un véritable lieu d'intégration culturelle. Elle permet d'amener l'élève à établir un rapport avec lui-même, les autres et le monde. Elle lui donne également accès à un héritage culturel, telles les grandes œuvres et réalisations humaines, les savoirs. Les indicateurs ci-dessous entendent évaluer les capacités de l'école à perpétuer la continuité, la

⁵²⁰ André-Fustier Francine et Aubertel Françoise (1997) « *La transmission psychique familiale en souffrance* » chap.3. In Eiguier Alberto et al. *Le générationnel*. Paris : Dunod, p.117.

⁵²¹ Voir Corneille Pierre. *Le Cid*, (une pièce de théâtre tragi-comédie en vers dont la première représentation eut lieu le 5 janvier 1637.

⁵²² Gardner Howard (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina*. Milano : Feltrinelli, p.23.

filiation générationnelle et à construire le dialogue intergénérationnel avec les adultes où l'inter-public et l'inter-temps se confondent.

Indicateurs	Type	Interprétation
9/a Quelles sont les attentes des enfants et des adolescents envers les adultes et les enseignants en matière de participation ?	De méthode et de résultat	Cet indicateur mesure la considération envers les adultes dans l'imaginaire des enfants et des adolescents surtout dans la promotion du droit à la participation.
9/b. Quelles sont les personnalités non enseignantes rencontrées à l'école ?	De méthode et de résultat	La capacité de l'école à organiser le croisement des savoirs disséminés à travers différents acteurs culturels et briser le rapport dual enseignant- élève.
9/c Que demandez-vous aux anciens et adultes du village ou du quartier dans le cadre de votre éducation à l'école ?	De méthode et de résultat	Le rôle des anciens et des adultes dans l'imaginaire collectif des enfants et des adolescents.

4.10. L'impact de la participation en contexte scolaire

Parmi les fonctions de la participation analysées dans le deuxième chapitre de ce travail, il y a celle de socialisation et d'apprentissage. La participation des enfants non seulement renforce la confiance en leurs capacités et leur estime de soi mais aussi contribue à l'amélioration de la qualité des services où ils sont impliqués. En effet, la participation permet de transmettre aux enfants et aux adolescents des attitudes, des compétences en mesure d'être mobilisées par eux, par exemple, dans le cadre de leur citoyenneté. Participer

fait acquérir des compétences et des connaissances. Cet aspect sera évalué à travers les indicateurs suivants :

Indicateurs	Type	Interprétation
10/a D'après vous, qu'est-ce que vous avez appris grâce à la participation au Comité des élèves ?	De résultat	Cet indicateur mesure les effets de la participation sur la dignité, sur les compétences, les capacités et les ressources des élèves (la dimension constitutive du droit à la participation).
10/b Quelles sont les retombées positives et négatives de la mise en œuvre du droit des enfants et des adolescents à la participation à l'école à travers le Comité des élèves ou le conseil de discipline ?	De résultat.	La dimension instrumentale ou l'impact sur la réalisation des autres droits et sur l'environnement.

4.11. La synergie avec d'autres institutions

Le seul travail scolaire ne suffit pas pour changer la situation des enfants mais le concours et la collaboration de plusieurs institutions sont plus que nécessaires afin de créer un réseau et une synergie en mesure de rendre plus visible et réelle la participation des enfants. Tout système social qui a tendance à se cloisonner, se stérilise et se vide de son contenu. C'est l'exigence de l'inter-institution pour le développement des libertés. De ce fait, il convient dans les efforts pour promouvoir la participation des enfants dans tous les domaines de chercher à créer cette synergie avec les autres institutions et structures.

Indicateurs	Type	Définition
11/a L'école compte-t-elle sur quelle autre institution pour la diffusion et la mise en œuvre des droits de l'enfant en général et du droit à la participation en particulier ?	De méthode	La prise de conscience que tout acteur public peut contribuer à l'effectivité des droits de l'enfant.
11/b La contribution de ces institutions dans la diffusion des droits de l'enfant : <ol style="list-style-type: none"> 1. TV 2. Radio 3. Famille 4. Journaux 5. Internet 6. Livres 7. Autorités locales 	De méthode	Le pourcentage que les enseignants et les élèves accordent à certains acteurs culturels dans la promotion des droits de l'enfant.

5. Critères d'opérationnalisation des indicateurs

N'étant pas en mesure de mettre en jeu l'évaluation de tous les domaines, ma recherche se concentrera sur la participation des enfants et des adolescents à l'école. Ces indicateurs ci-haut serviront de base pour l'élaboration du contenu de mes différents questionnaires, ainsi que les lignes directrices des entretiens. A partir de ces indicateurs, je me suis proposé de déterminer la nature des données à obtenir, c'est-à-dire l'information que les réponses aux questions posées doivent contenir. Les onze dimensions mises en lumière et déclinées en

plusieurs indicateurs respectifs sur la base de la revue de la littérature des chapitres précédents permettront de voir les modifications lorsqu'il existe une prise en considération du droit à la participation des élèves.

Ensuite, chaque indicateur sera interprété selon les critères d'évaluation de résultat fournissant des informations utiles permettant de déterminer si les acteurs scolaires eux-mêmes considèrent que l'indicateur est atteint dans leur vie quotidienne. L'intérêt d'utiliser ces indicateurs est d'explicitier les progrès réalisés et les lacunes dans la voie du respect et de la promotion des obligations envers les enfants concernant leur droit de prendre part active à l'école et dans la société. Il ne s'agit pas d'un jugement ni d'une comparaison des écoles dans leur rôle de former les acteurs du développement mais d'une recherche exploratoire sur la manière d'optimiser et d'améliorer la participation des enfants.

Ces indicateurs montrent que je considère la participation essentiellement comme un droit individuel de tous qu'on peut aussi exercer collectivement, c'est-à-dire capacité et liberté de tous les enfants et non pas de quelques-uns d'entre eux et que son lien avec l'éducation me semble inséparable. Ma recherche à partir de ces indicateurs devra, par ailleurs, permettre de savoir si certaines mesures excluent directement ou indirectement certains groupes d'enfants ou si tous les enfants peuvent accéder à leur droit de participer sur un pied d'égalité.

En conclusion, j'ai opté pour l'analyse de ces onze dimensions comment pouvant être modifiées par la mise en œuvre de la participation dans un établissement scolaire. Je les ai déclinées en plusieurs indicateurs chacun reprenant les principes formulés dans la reprise critique de la littérature sur la participation.

Chap. 9 : La recherche dans les écoles secondaires de Kananga

1. Problématique de recherche

L'idée à la base de ce travail est d'explorer ce que peut bien signifier et impliquer la participation des enfants et des adolescents en contexte scolaire et selon quelles modalités celle-ci pouvait être mise en œuvre. En effet, pour définir cette notion de participation en contexte scolaire, je me suis basé sur la conception de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Mon hypothèse principale est celle-ci : la participation est un instrument en mesure de rénover voire d'innover aussi bien la manière d'éduquer que la manière d'être citoyen et acteur social.

Cette dynamique exige, par conséquent, la création d'espaces réels de parole aux élèves comme premier acte de leur possibilité de participer à la vie de l'école et aussi, la reconnaissance de leurs droits, capacités, libertés en tant qu'enfants et élèves, au sein de cet espace. Comme j'ai eu à le démontrer dans ce travail, pour la mise en œuvre du droit de l'enfant à la participation trois conditions sont indispensables : il faut qu'existent des possibilités, des compétences individuelles ainsi que des soutiens au sein de l'école.

Bien plus qu'aux discours, les enfants et les adolescents sont sensibles aux actes posés par les adultes (enseignants et dirigeants scolaires), à l'usage qui est fait de leurs droits et obligations au sein de l'école, si jamais ils les connaissent, et de la réciprocité, réelle ou supposée, qui existe entre eux et les adultes.

Ma recherche dans les établissements scolaires de la RDC s'appuie enfin sur leur longue expérience de responsabilisation et de participation des élèves dont le cadre légal et le contenu ont été réaffirmés par l'arrêté ministériel de 2008 ⁽⁵²³⁾. En effet, selon cet arrêté ministériel, tous les établissements scolaires devraient se munir d'un dispositif de participation appelé communément le Comité des élèves. Un dispositif participatif qui a toujours existé dans toutes les écoles primaires, secondaires et professionnelles bien avant cet arrêté de 2008 mais auquel le Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et

⁵²³ MINESP/CABMIN/0310/2008 du 24/09/2008.

professionnel a voulu donné un cadre juridique et un contenu éducatif : initier les élèves à la démocratie.

Mon objectif dans cette recherche est triple :

- Identifier s'il existe des dynamiques inhérentes à l'effectivité du droit de l'enfant à la participation qui accompagnent ce dispositif participatif scolaire en mesure d'en faire vraiment un instrument formatif à la citoyenneté active et démocratique.
- relever les changements provoqués par l'intégration de la dimension participative dans le fonctionnement des établissements scolaires, dans la conception des programmes et des méthodes scolaires, dans les relations interpersonnelles, dans le rapport aux savoirs, etc.
- démontrer le rapport étroit entre éducation, participation et citoyenneté démocratique.

Les 11 principales dimensions relevées précédemment ainsi que les 45 indicateurs qui en découlent (*Voir chap. 8*) pour l'effectivité de la participation des enfants et des adolescents dans le domaine scolaire me serviront de cadre de mesure. Pour dire le tout net, je vais évaluer si l'école congolaise est un lieu idéal d'éducation à la participation, mieux à la citoyenneté active et démocratique.

Certes, la participation des enfants dépend bien sûr de la mise sur pied d'un dispositif de participation, mais aussi de leurs capacités propres et des conditions de l'environnement scolaire, c'est-à-dire des opportunités mises en place par les adultes enseignants. « *Si on leur fournit l'assistance appropriée, l'information adéquate et la possibilité de s'exprimer de façons qui leur conviennent, tous les enfants peuvent participer à des questions importantes pour eux* » déclare Lansdown ⁽⁵²⁴⁾.

Ce travail s'intéresse également au rapport existant entre l'éducation et la participation et au soutien dont celle-ci nécessite comme l'écrit Philippe Meirieu, pour qui la participation « est impensable en dehors du processus éducatif qui l'accompagne » et qui définit les droits de l'enfant comme la pleine reconnaissance d' « un enfant [...] comme sujet mais qui a besoin d'être éduqué pour devenir citoyen » ⁽⁵²⁵⁾. Tous ces éléments renvoient au concept de

⁵²⁴ Lansdown Gerisson (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Florence : Centre de recherche Innocenti, p. 8.

⁵²⁵ Meirieu Philippe (2002). *La pédagogie et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu*. Paris : Editions du Tricorne/Association Suisse des amis du Dr J. Korczak, p. 43.

capabilité développé par Amartya Sen ⁽⁵²⁶⁾ qui conjugue potentialités individuelles et ouvertures de l'environnement.

Il a été cependant mis en lumière, par nombre d'observateurs du système scolaire africain en général et congolais en particulier, que les styles, les méthodes et les contenus éducatifs, encore plus enclin à la transmission paternaliste et autoritariste des savoirs et à l'obéissance des plus petits envers les adultes seraient moins favorables à la reconnaissance et à la promotion des droits des enfants et des adolescents à être acteurs.

En Afrique, écrit à ce propos Pierre Erny, « *l'école ouvre sur un monde purement imaginaire* » ⁽⁵²⁷⁾. Cette école « *tour d'ivoire, cette école ghetto d'ébène ... est là un peu comme un cheveu sur la soupe, un kyste dangereux, une tumeur dont le diagnostic révèle trop souvent qu'elle est cancéreuse* », renchérit J. Ki-zerbo ⁽⁵²⁸⁾. En d'autres termes, aux élèves à qui il n'est pas permis de poser des questions, de prendre des initiatives, de participer au processus décisionnel, de critiquer ou de mettre en œuvre leurs connaissances, leurs capacités et compétences acquises, peuvent-ils participer réellement en dépit de l'existence des dispositifs participatifs scolaires ?

2. Présentation du contexte de la recherche

Ma recherche s'est déroulée dans sept écoles secondaires de la ville de Kananga ⁽⁵²⁹⁾. Kananga est une ville, chef-lieu de la région du Kasai Occidental, située au centre de la République Démocratique du Congo entre 5° 23' de latitude sud et 22°25' de longitude. Elle compte cinq communes (Kananga, Katoka, Lukonga, Ndesha et Nganza) et vingt-sept quartiers. En ce qui me concerne, mon travail est centré principalement sur les écoles secondaires de la commune de Kananga et quelques-unes des quartiers de Katoka et de Ndesha. La ville de Kananga s'étend sur une superficie totale de 847 km², et la commune de Kananga, avec ses 300 km², est la plus grande commune tandis que Katoka est la plus

⁵²⁶ Voir Sen Amartya (1980). « *Equality of What ?* ». In McMurrin S. (Ed.). *The Tanner Lecture on Human Values* Vol.1. Cambridge : University Press, pp. 197-220.

⁵²⁷ Erny Pierre (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*. Paris : L'Harmattan, p. 11.

⁵²⁸ Ki-zerbo Joseph (1973). *Perspectives de l'éducation*. CODIAM – Promotion collective, p. 4.

⁵²⁹ L'origine de cette ville remonte à la découverte de la rivière Kasai par les explorateurs allemands : POGGE et WISSMANN. Le fait marquant de cette exploration fut l'implantation, le 10 novembre 1884 dans le village du chef Mukenge Kalamba situé sur la rive gauche de la rivière Luluwa, d'un centre appelé « POGGE STATION », transféré ensuite de son point de départ sur la colline Malandji à l'endroit actuel et rebaptisé du nom de « Luluabourg. Elle est ensuite élevée au rang de ville par l'ordonnance N° 12/357 du 6 septembre 1958 du Gouverneur Général du Congo Belge, M. Petillon, puis chef-lieu de la province du Kasai Occidental depuis le 24 juin 1967. En 1966, Mobutu rebaptisa la ville Kananga, appellation d'origine et ignorée par le pouvoir colonial, célèbre pour sa bonté et son sens de la justice.

petite avec 24 km². Son altitude moyenne est de 657 m (données fournies par la Coopération Technique Belge (CTB) en 2012).

Kananga est une ville hétérogène. Elle dispose d'une population de près de 1 130 100 habitants, et d'une douzaine d'ethnies (Lulua, Kete, Kuba, Luntu, Songo, Bindi, Salampasu, Tshiokwe, Baluba, Anamongo, Pende et Lele). Les Kanangais parlent principalement, en plus du français, le tshiluba, mais aussi le swahili, le Lingala et l'Otetela. Même si Kananga est une ville multi-ethnique, l'ethnie la plus nombreuse est le Bena-Lulua qui partage la même langue (Tshiluba) avec les Luba du Kasai Oriental et les Luba-Shankadi du Katanga.

C'est dans les sept écoles secondaires conventionnées catholiques de cette ville que ma recherche s'est réalisée à partir du mois de novembre 2013 au mois de février 2014. Il s'agit de :

- Collège Saint Louis (Ecole secondaire conventionnée catholique mixte. Options : Littéraire, Scientifique et Nutrition) ;
- Complexe Scolaire Dipa (Ecole secondaire conventionnée catholique mixte. Options : Pédagogie générale et Secrétariat Informatique) ;
- Institut Technique Agricole de Tshibashi (Ecole conventionnée catholique mixte) ;
- Institut technique industriel et professionnel de Katoka (Ecole conventionnée catholique mixte) ;
- Lycée Bwena Muntu (Ecole secondaire conventionnée catholique pour filles seulement. Options : technique coupe-couture ; Biochimie et Hôtellerie et restauration) ;
- Lycée Disuminyina (Ecole secondaire conventionnée catholique pour filles seulement. Option : Commerciale administrative) ;
- Lycée Mamu wa Ditekemena (Ecole secondaire privée catholique pour filles. Option : Technique coupe-couture).

2.1. Justification du choix du contexte

Le choix de ma recherche au fait que l'école représente l'espace public par excellence pour acquérir les compétences et l'expérience nécessaires à la participation sociale active et démocratique.

En plus, le thème de la participation des enfants et des adolescents à l'école est particulièrement intéressant dans le sens que l'école, au moins jusqu'à l'accomplissement de l'âge de majorité, est potentiellement l'unique milieu fréquenté par de nombreux enfants et adolescents congolais pour diverses raisons. D'abord, l'école se présente comme un endroit qui forme les acteurs du développement pour toute la société congolaise, qui fournit aux élèves la possibilité d'apprendre le sens et la signification culturelle de la participation. Cette finalité évidemment inhérente à la mission institutionnelle de toute école, constitue la question fondamentale de l'enseignement et de la didactique au niveau secondaire. Et les orientations ministérielles en RDC ont toujours mis en exergue cette exigence : éduquer à la citoyenneté active. C'est un devoir particulier du système scolaire secondaire de poser les bases de l'exercice d'une citoyenneté active. L'éducation à la santé, à l'affectivité, à la citoyenneté, à l'alimentation, à l'environnement, etc. sont abordés essentiellement en termes de savoirs fondamentaux pour aider l'apprenant à se prendre en charge et à participer à son autoréalisation.

L'école représente aussi un lieu où l'on prépare les élèves à assumer leurs responsabilités présentes et futures dans la société. C'est le lieu de la socialisation des enfants. C'est un refrain pour les enseignants : l'enfant au centre de tout. La pédagogie nouvelle semble théoriquement le mode d'enseignement dans ces écoles.

Enfin, en dépit de certaines difficultés matérielles et financières des familles, beaucoup de jeunes congolais voient en l'école un moyen de rachat, d'émancipation et de mobilité sociale. Raison pour laquelle même les parents pauvres se font violence malgré les maigres ressources économiques à leur disposition pour faire étudier leur progéniture en espérant un futur divers pour eux.

2.2. Caractéristiques de la population cible

Cette étude intéresse certains établissements scolaires post-primaires (école secondaire) de Kananga, concrètement la recherche concerne un échantillon de garçons et filles fréquentant la première, la deuxième et la troisième année du cycle secondaire, les enseignants, les dirigeants scolaires et les parents. En fait, il a été tenu compte dans le choix de la population cible du principe de la pluralité d'acteurs dans la mise en œuvre de tout droit de l'homme. Le choix de ces trois classes exprime mon désir de m'entretenir seulement avec les élèves de 12 à 15 ans.

2.2.1. Elèves

Au total, mes entretiens ont effectivement intéressé 525 élèves, filles et garçons de 12 à 15 ans. Le choix du groupe d'âge est justifié non seulement par ce qu'il représente, selon la psychologie du développement, une étape fondamentale de transition dans l'acquisition de responsabilité, d'identité et de compétences, mais aussi par le fait que c'est justement autour de cet âge 12 à 15 que le droit attribue aux enfants certains espaces significatifs pour l'exercice de la capacité d'agir. Le graphique ci-dessous (Fig.1) présente la répartition par tranche d'âge et par classe.

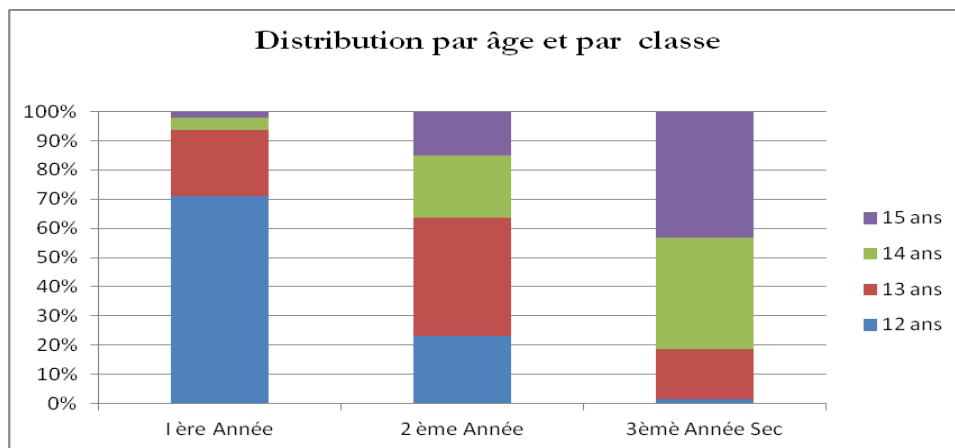


Fig. 1 : Distribution des élèves par âge et par classe

Il émerge de ce tableau une des caractéristiques de la composition des classes dans les écoles congolaises : dans chaque classe on retrouve tous les âges. Dans chaque classe, il y a des élèves de 12, de 13, de 14 et de 15 ans. Ce qui rend difficile d'attribuer un âge spécifique à une classe en R. D. Congo à cause des retards accumulés pour différentes causes.

Il ressort également que tous les enfants et adolescents ayant été interrogés, 54,3% étaient des garçons et 45,7% des filles, provenant de diverses écoles impliquées dans cette recherche (Fig. 2).

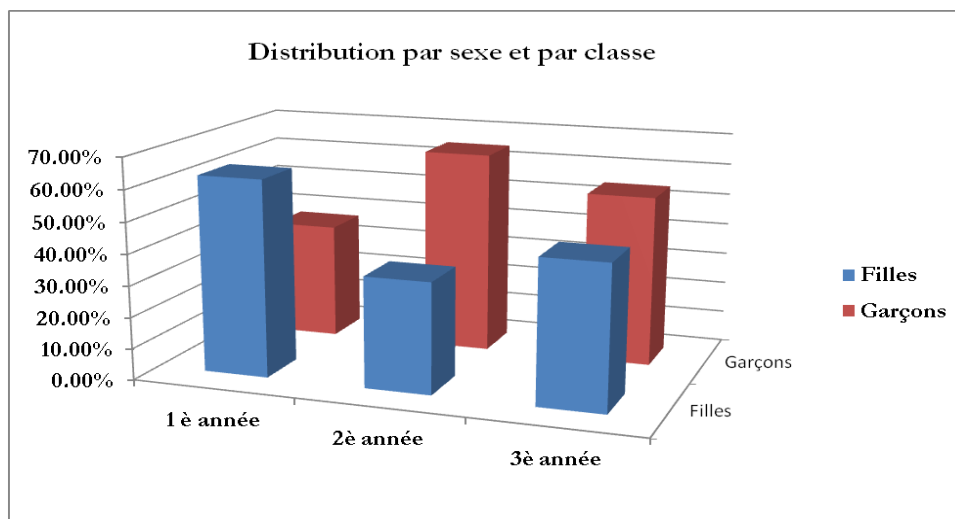


Fig. 2 : Distribution des élèves par sexe et par classe.

En première année secondaire, les filles sont nombreuses par rapport aux garçons, moins nombreuses en deuxième année et légèrement inférieures aux garçons en troisième année. Mais ces données, bien qu'insuffisantes démontrent encore combien l'accès à l'école des filles soit loin d'atteindre la parité étant donné que sur sept écoles visitées, quatre étaient mixtes (filles et garçons) et trois pour les filles. On imaginerait de trouver plusieurs filles dans l'échantillon.

2.2.2. Enseignants et dirigeants scolaires

Pour ce qui concerne les enseignants, ceux-ci ont été choisis en fonction de quelques matières enseignées. Mon objectif était d'interroger tous les enseignants de : - *Education civique et morale* (ECIMO), - *Education à la vie*, - *Français*, - *Histoire* et - *Mathématique*. D'abord, parce que ces matières se retrouvent dans toutes les sections scolaires en R D Congo et ensuite selon le regroupement des matières scolaires dans le bulletin des points des élèves, il a été pris deux matières du premier groupe (Education civique et morale et Education à la vie), deux matières du deuxième groupe (Français et Mathématiques) et une matière du troisième groupe (histoire). Ensuite, certaines matières parmi celles choisies ont été les plus citées comme prédisposées à expliquer les droits et les libertés aux enfants et aux adolescents.

Par ailleurs, pour les dirigeants scolaires, chaque préfet de l'école a fait partie de l'échantillon, sauf dans une école (Lycée Mamu wa Ditekemene) où le directeur des études

a demandé explicitement de participer en répondant à notre questionnaire. Ainsi, au lieu de sept dirigeants scolaires, il y en a huit.

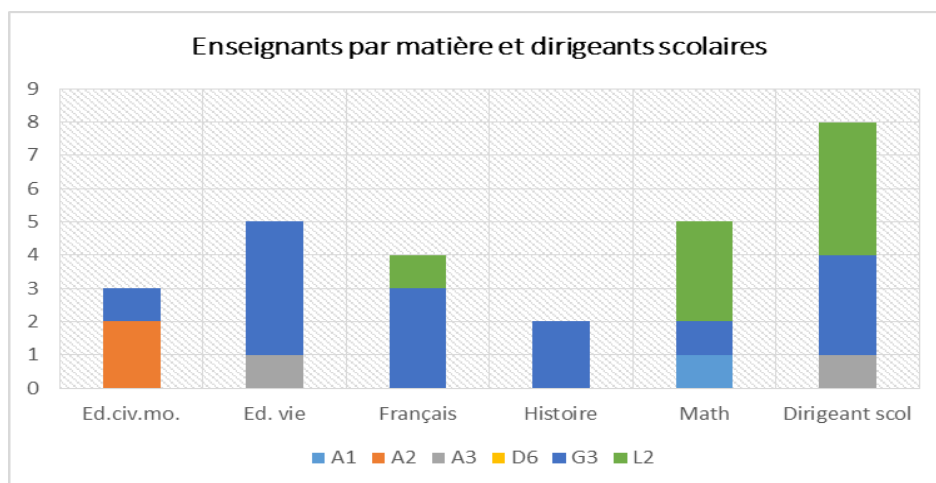


Fig. 3 : Certains enseignants interrogés, matières enseignées, grades et dirigeants scolaires.

Comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessus, tous les enseignants ciblés n'ont pas accepté de se soumettre à l'entretien avec moi et cela pour trois raisons principalement. La première, ils prétendaient un salaire au terme de l'entretien ; la deuxième raison, ils pensaient que parler de la participation dans le contexte scolaire risquait de nuire à l'image de leur école, si jamais les résultats déconcertants étaient publiés, et la dernière raison était l'indisponibilité et le manque de temps à dédier à l'entretien. La plus forte résistance, par manque de temps, venait surtout de la part des enseignantes qui, outre à exiger un salaire, se disaient très occupées par leur travail. Au total 19 enseignants ont accepté de répondre positivement : 3 enseignants d'Education civique et morale ; 5 enseignants d'Education à la vie ; 4 enseignants de Français, 2 enseignants d'Histoire et 5 enseignants de Mathématique. (Voir Fig.3). Donc, cette deuxième catégorie d'interlocuteurs comprend au total 27 répondants (19 enseignants et 8 dirigeants scolaires)

Aucune enseignante parmi les enseignants répondants. Par contre, trois dirigeants scolaires sont femmes (religieuses). Considérant leur grade, il y a une confirmation que l'école

secondaire congolaise est un fourre-tout : on y trouve de : A1, A2, A3, D6, G3 et L2. ⁽⁵³⁰⁾. Les uns ont accepté de parler directement avec moi et les autres ont préféré retirer le questionnaire pour aller travailler seuls à la maison.

2.2.3. Parents

La troisième catégorie d'interlocuteurs, ce sont les parents. Pour eux, il n'y avait aucun critère de sélection et ce fut les dernières personnes à être interrogées. La plupart d'entre eux, je les ai rencontrés à la sortie des célébrations eucharistiques de dimanche. Les autres ont été interpellés devant les écoles où étudiaient leurs enfants. Au total, ils sont 68 (Fig. 4), de professions diverses et différents quartiers urbains et périphériques de la ville de Kananga, dont 21 femmes et 47 hommes.

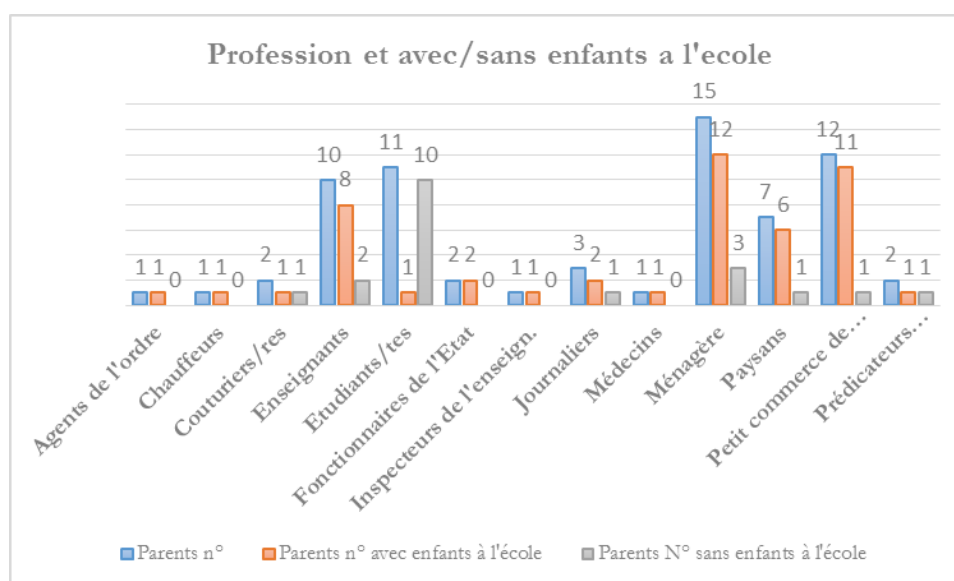


Fig. 4 : Parents, leurs professions, avec ou sans enfants à l'école.

⁵³⁰ A1 : trois ans de formation technique postsecondaire ; A2 : diplôme technique du cycle long (six ans d'études techniques post- primaires) ; A3 : diplôme technique du cycle cours (quatre ans post- primaires) ; D6 : diplôme des humanités scientifiques ou littéraires (six ans d'études post-primaires), G3 : gradué (trois d'université) ; L2 : licencié (cinq ans d'université).

Il n'était pas possible de faire des entretiens sur tous les thèmes avec eux comme pour les deux précédentes catégories parce que beaucoup d'entre eux avaient de difficultés à comprendre les questions et la notion même de participation. Il faut souligner que l'analphabétisme très élevé parmi eux et surtout le manque d'intérêt à ce qui se fait à l'école, ont été pour beaucoup dans cette situation.

3. Méthode de recueil de données et limites

3.1. Une démarche qualitative

Dans cette recherche sur la participation des enfants et des adolescents dans le contexte scolaire, j'ai souhaité avant tout pouvoir donner la parole aux acteurs scolaires sur la façon dont ils perçoivent et vivent ce droit. Il m'a semblé nécessaire de faire de la parole des acteurs ma principale ressource. C'est pourquoi j'ai opté pour une démarche de recherche qualitative basée essentiellement sur les perceptions, observations et comportements déclarés des acteurs. J'ai fait du droit de l'enfant à la participation, le socle de ma recherche. Raison pour laquelle une analyse des textes législatifs concernant ce droit et surtout sa mise en œuvre dans le contexte congolais sera également objet de cette recherche.

3.2. Des outils méthodologiques utilisés

Mes données ont été récoltées par le biais d'entretiens semi-directifs individuels avec les élèves, les enseignants, les dirigeants scolaires et les parents. Quelques fois, j'ai utilisé aussi des entretiens de groupe avec certains groupes d'élèves mais sans grands résultats.

En effet, on entend par entretien, « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé »⁽⁵³¹⁾. Deux éléments de cet outil exigent une attention particulière : l'aspect à la fois technique et relationnel. En effet, si l'objectif de cette recherche va déterminer un certain nombre de paramètres liés à la façon de mener les entretiens, la simple mise en interaction de plusieurs individus que suppose cet outil provoque de se confronter « aux problèmes de relations interpersonnelles auxquels se heurtent plus ou moins tous les humains dans leur vie journalière »⁽⁵³²⁾.

⁵³¹ Grawitz Madeleine (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Hachette Education, p. 644.

⁵³² Ibidem, p. 657.

Dans ce type d'entretien, le chercheur détermine les aspects et les dimensions dont il veut rechercher l'influence et établi un cadre de questions ou guide d'interview. L'enquêteur reste libre quant à la façon de poser les questions, leur libellé, leur ordre, il peut en ajouter, mais il est tenu de recueillir les informations exigées par sa recherche. Ces informations seront composées des réactions subjectives des enquêtés à la situation que l'on veut analyser⁽⁵³³⁾. Cette situation suscite une question : « quel est l'état d'information du sujet lui-même vis-à-vis du problème ? »⁽⁵³⁴⁾.

Cette question devient de plus en plus vive lorsque les entretiens ont lieu avec des enfants ou des adolescents, et renvoie à la question de leur capacité de discernement ainsi qu'à la réflexivité dont ils peuvent faire preuve en fonction de nombreux éléments tels que leur âge ou leur degré de développement. La Convention aussi bien que d'autres études sur l'enfance affirment que l'on doit fondamentalement « ignorer » la variable d'âge, et par conséquent, « les qualités spécifiques propres aux enfants ne devraient pas influencer le choix des méthodes et des techniques de la recherche »⁽⁵³⁵⁾.

L'entretien reposant sur l'idée d'une « communication-information »⁽⁵³⁶⁾ ou « pour savoir ce que les gens pensent ou éprouvent, il suffit de leur demander »⁽⁵³⁷⁾, l'élaboration du questionnaire et la recherche de la question juste représentent des étapes essentielles. Selon Grawitz, « le questionnaire est l'outil par lequel le double but de l'interview doit être atteint : d'une part, motiver, inciter l'enquêté à parler, d'autre part obtenir les informations adéquates pour l'enquêteur »⁽⁵³⁸⁾.

Dans ma recherche, j'ai eu aussi à utiliser la technique de l'entretien centré en groupe ou focus group, pour travailler avec les enfants et les adolescents, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que les entretiens centrés en groupe sont moins intimidants que les entretiens individuels⁽⁵³⁹⁾. Ensuite, c'est également un moyen pour générer un éventail large de réponses⁽⁵⁴⁰⁾.

⁵³³ Grawitz Madeleine (2001). Op. Cit. , p. 647.

⁵³⁴ Ibidem, p. 650.

⁵³⁵ Di Paola Ronfani et Roberta Bosisio(2003) «L'indagine sui pre-adolescenti nella scuola». In Baraldi Claudio Maggioni Guido et Mittica Paola (a cura). *Pratiche di partecipazione. Teorie et metodi di interventi con bambini e adolescenti*. Roma: Donzelli editore, p. 132.

⁵³⁶ Grawitz Madeleine (2001). Op. cit., p. 651.

⁵³⁷ Ibidem, p. 653.

⁵³⁸ Ibidem, p. 676.

⁵³⁹ Cohen Louis, Manion, Lawrence et Morrison Keith (2000). *Research Methods in Education*, 5th Edition. London & New York : Routledge/Falmer, p. 287.

⁵⁴⁰ Ibidem, p. 287.

Mon objectif, ici, était de faire émerger les points de vue des élèves au moyen de leurs interactions, lors de l'entretien. Cette technique consiste en des entretiens en groupe semi-directifs, qui permettent d'obtenir des informations sur un sujet ciblé. Cet outil me semblait le plus approprié avec les enfants et les adolescents, car comme l'explique Morgan, « la discussion en groupe génère une compréhension approfondie des expériences et des avis des participants »⁽⁵⁴¹⁾.

Vu les difficultés enregistrées dès les premiers jours de ma recherche, j'ai dû l'abandonner ; il était difficile de les faire parler et de participer à la discussion. Et j'ai compris que le manque d'expérience et d'habitude influençait beaucoup sa mise en pratique. C'est ainsi que je me suis résolu de continuer ma recherche avec les entretiens semi-directs individuels même pour les élèves. Certains ont répondu seuls au questionnaire reçu de leurs enseignants. Quatre mois d'intenses contacts entre les enseignants, les élèves et moi-même.

En effet, après avoir déterminé la date et l'heure des entretiens avec les élèves et leurs enseignants, je me rendais dans les écoles respectives, où une salle avait toujours été mise à disposition. J'introduisais brièvement la séance avec tous les élèves en expliquant les buts de l'entretien et je présentais quelques règles de base (notamment le critère d'âge), afin d'assurer un déroulement adéquat. Ensuite, ceux qui voulaient participer venaient à tour de rôle pour s'entretenir avec moi dans la salle et ceux qui avaient décidé de le faire seuls retiraient le questionnaire préparé, tout en restant disponibles pour les explications chaque fois qu'ils en retenaient utile. Afin de laisser émerger le point de vue des élèves, les questions étaient ouvertes émanant de onze dimensions d'analyse présentées dans le chapitre précédent.

Concernant l'analyse du contenu de l'ensemble de ces entretiens, j'ai fait une recherche systématique d'éléments de sens en fonction des questions posées (indications de promotion de la participation). Ainsi, je me suis concentré sur les éléments en lien direct avec les indicateurs.

4. Résultats de la recherche et analyse

Ce point a comme objectif de présenter les résultats en fonction des 11 dimensions d'analyse et 45 indicateurs qui en découlent. Il convient de signaler que cette analyse se base sur les résultats des entretiens avec les élèves, les enseignants, les dirigeants scolaires, les

⁵⁴¹ Morgan L. David (1998). *Planning focus groups*. Calif : SAGE Publications, p. 98.

parents et sur l'exploitation des documents législatifs nationaux et scolaires inhérents aux droits participatifs des enfants et des adolescents.

4.1.L'appropriation du droit de l'enfant et de l'adolescent à participer

Il s'agit de l'intégration des valeurs du droit à la participation dans la législation nationale et scolaire (1/a et 1/b), notamment dans la constitution de la RDC (2006), la loi n° 09/001 portant protection de l'enfant du janvier 2009, la loi-cadre de l'enseignement national (de 1986 puis de 2014), les arrêtés ministériels et le Règlement d'ordre intérieur (ROI).

En RDC, la Constitution de 2006 stipule en ses articles 22 à 25 que : « *Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion...* » (Art 22) ; « *Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit implique la liberté d'exprimer ses opinions ou ses convictions, notamment par la parole, l'écrit et l'image, sous réserve du respect de la loi, de l'ordre public et des bonnes mœurs* » (Art.23) ; « *Toute personne a droit à l'information. La liberté de la presse, la liberté d'information et d'émission par la radio et la télévision, la presse écrite ou tout autre moyen de communication sont garanties sous réserve du respect de l'ordre public, des bonnes mœurs et des droits d'autrui* » (Art. 24) ; « *la liberté des réunions pacifiques et sans armes est garantie sous réserve du respect de la loi, de l'ordre public et des bonnes mœurs* (Art.25).

En plus, dans la loi n° 09/001 du 10 janvier 2009, portant protection de l'enfant, le législateur congolais déclare que « *Tout enfant capable de discernement a le droit d'exprimer son opinion sur toute question l'intéressant, ses opinions étant dûment prises en considération, eu égard à son âge et à son degré de maturité* » (art. 7) ; « *L'enfant a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. Les parents et, le cas échéant, la personne exerçant l'autorité parentale fournissent à l'enfant des orientations dans l'exercice de ce droit d'une manière compatible avec l'évolution de ses capacités et de son intérêt* » (art.26) ; « *L'enfant a droit à la liberté d'expression, sous l'autorité des parents et sous réserve du respect de la loi, de l'ordre public et de bonnes mœurs. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant* » (art.27) ; L'article 28 ajoute que « *L'enfant a droit à l'information. L'Etat veille à l'application effective des textes légaux garantissant la diffusion de l'information qui ne porte pas atteinte à l'intégrité morale ni au développement intégral de l'enfant. L'Etat encourage les médias à diffuser une information saine et des programmes qui présentent une utilité sociale, culturelle et morale pour l'enfant. Toute personne exerçant l'autorité parentale sur l'enfant veille sur la qualité de l'information à laquelle l'enfant accède* ». Enfin, la loi portant

protection de l'enfant congolais stipule que ce dernier « *a droit à la liberté d'association et des réunions pacifiques, sous la responsabilité des parents et sous réserve du respect de la loi, de l'ordre public et de bonnes mœurs* » (art.29).

La RDC, comme état moniste, a intégré dans sa législation tous les droits participatifs et les libertés intimement liés à la participation (1/b). Un peu moins le droit à la participation culturelle. Toutefois, deux ajouts dans la formulation de ces droits attirent l'attention de tout observateur attentif. En effet, l'enfant doit exercer et vivre toutes ces libertés « *sous la responsabilité des parents* » et « *sous réserve du respect de la loi, de l'ordre public et de bonnes mœurs* ». « *Sous la responsabilité des parents* », sans minimiser le rôle d'accompagnement et de guide de l'adulte, cette expression peut faire venir à l'esprit l'idée que l'adulte/parent/enseignant sait mieux que l'enfant son meilleur intérêt qui est à la base parfois de certains abus comme cela a été analysé dans le premier chapitre de ce travail.

Mais avec les précisions que proviennent des enfants eux-mêmes à l'indication (9/a) de savoir ce qu'ils demandent aux adultes en rapport avec leur participation, je pense qu'on puisse arriver à une meilleure interprétation de ces expressions.

En plus, « *sous réserve du respect de la loi, de l'ordre public et de bonnes mœurs* » semble traduire la persistance de la suprématie de la collectivité sur l'individu qui caractérise les traditions africaines et congolaises. Autrement dit, les droits individuels doivent être toujours subordonnés aux droits de la collectivité (voir les chapitres 4 et 5 de ce travail). La crainte demeure de voir sacrifier et de torturer les droits participatifs reconnus à l'enfant à cause de ces clauses dans le cas où elles seraient mal interprétées et rendre aléatoires les droits participatifs subjectifs de l'enfant.

De son côté, la loi-cadre de l'enseignement national tout en réaffirmant de tenir compte d'une part, des instruments juridiques internationaux dûment ratifiés par la RDC et d'autre part, de la Constitution de la République Démocratique du Congo, de la loi portant protection de l'enfant ainsi que des recommandations des états généraux de l'éducation (1996), reconnaît les droits et libertés de participation des apprenants mais à travers des formules qui laissent plus de confusion que de clarté (1/c).

En effet, dans la section intitulée « ***Des droits et obligations des apprenants*** », l'art. 203, alinéa 6 et 7 de la loi-cadre, stipule que les apprenants ont l'obligation notamment de « *participer à toutes les activités éducatives organisées par les établissements d'enseignement national* » et

de « rayonner dans la société ». Puis, à l'article 204, elle ajoute que « tout étudiant a droit à l'information et jouit de la liberté d'expression dans les enceintes et locaux des établissements de l'enseignement supérieur et universitaire dans la mesure où l'exercice de cette liberté ne nuit pas au fonctionnement normal de ces établissements, à la vie communautaire estudiantine ainsi qu'aux activités du personnel enseignant, administratif, technique et ouvrier ». Enfin, aux articles 205 et 206, elle déclare que « l'étudiant participe à la gestion de l'établissement qui l'accueille et des services d'œuvres sociales dans les conditions déterminées par voie réglementaire. Il participe également à l'organisation des activités culturelles et sportives dans les cadres d'associations régulièrement constituées et fonctionnant conformément à leurs statuts. Ces associations peuvent bénéficier du soutien matériel et financier de l'Etat. Dans le cadre des lois et règlements en vigueur, les étudiants peuvent se constituer en associations ou organisations ayant pour objectifs de défendre leurs intérêts ».

Comme on le voit ce qui devrait être droits et obligations de tous les apprenants semble devenir dans ces articles réservés à certaines catégories d'apprenants. En effet, on a l'impression qu'à tous les apprenants, incombe l'obligation de participer à toutes les activités scolaires, non pas comme acteurs, et de rayonner dans la société. Quant aux droits à l'information, à la liberté d'expression et d'association, cela semble réservé aux étudiants de l'enseignement supérieur et universitaire.

Et pourtant, le ministère de l'enseignement, considérant la nécessité d'assurer l'éducation des élèves à la démocratie, à la citoyenneté et à la paix, avait déjà institué au sein de tous les établissements de l'Enseignement National Primaire, Secondaire et Professionnel de la RDC un comité des élèves comme « organe de représentation et de régulation de bonnes pratiques et des relations entre élèves d'une part, ainsi qu'entre ces derniers et le personnel administratif et enseignant des écoles d'autre part »⁽⁵⁴²⁾.

A mon avis, sans faire allusion explicite aux droits participatifs, ce comité qui existe jusqu'à ces jours, constitue un cadre concret pour la mise en œuvre des droits participatifs de l'enfant. En effet, ce comité des élèves, souligne l'arrêté, « a pour rôle l'initiation des enfants en milieu scolaire aux valeurs de la démocratie et de la bonne gouvernance, notamment l'éducation à la vie communautaire et à la paix, l'exercice des libertés, droits et obligations, l'esprit d'initiative et au sens de responsabilité, la cogestion des biens publics et communautaires » (art.4). Il comprend les organes ci-après : un président, un parlement et un gouvernement avec des attributions respectives

⁵⁴² Arrêté ministériel n° MINESP/CABMIN/0310/2008, art. 2.

(art 5-6). Cependant, le règlement intérieur des élèves ⁽⁵⁴³⁾ toujours en vigueur ne fait aucune mention des droits participatifs de l'enfant au sein de l'établissement scolaire.

Aucun service de recours n'est prévu en contexte scolaire. Les élèves en difficultés avec les enseignants s'adressent à la direction scolaire. Ce qui fait de ce droit des élèves un droit aléatoire, dans les mains des adultes enseignants (1/d).

4.2. La représentation culturelle du droit de l'enfant à la participation

La fig. 5 représente les perceptions et les voix des enfants et des adolescents (EL) et des enseignants et des dirigeants scolaires (EDS) sur le sens qu'ils accordent au droit des enfants et des adolescents à la participation (2/a). La définition du droit à la participation pour les élèves est comprise entre « *les enfants et les adolescents réclament la mise en œuvre de leurs droits* » (30,66%) et « *les adultes suivent les avis des enfants et des adolescents* » (4,57%). Il ressort que les élèves sentent vraiment le besoin de la mise en œuvre de leurs droits. Cette définition peut révéler deux choses : soit les enfants connaissent bien leurs droits et ils en réclament la réalisation, soit les enfants veulent qu'on leur parle de leurs droits. Prenant en considération les autres options qui ont recueilli respectivement 13,33%, 12,38% et 10% (fig.5), on dirait que ces enfants et ces adolescents reconnaissent posséder certaines capacités et compétences et détenir des avis différents de ceux des adultes. Raison pour laquelle, ils souhaitent une confrontation et une oreille attentive de la part des adultes. L'écoute de la part des adultes reste encore moins perceptible dans l'entendement de nos interviewés EL. Donc, pour les enfants et les adolescents, la participation est un droit qui leur permettrait de réclamer leurs droits, d'être protagonistes (acteurs) à l'école et de faire preuve de leurs capacités. Les réponses des enfants semblent s'approcher de l'interprétation transversale du droit de l'enfant à la participation (cfr. Chap. 1).

Par contre, les enseignants et les dirigeants scolaires soulignent pour la plupart l'écoute des avis des enfants et des adolescents (18,68%) - une vision proche de l'interprétation stricte du droit de l'enfant à la participation – (cfr.chap.1), la discussion avec les enfants et les adolescents sur leurs avis (18,68%) mais aussi la contribution de ces derniers au bon fonctionnement de l'école, de la famille et de la communauté (18,68%). Donc, même les enseignants et les dirigeants attribuent aux élèves quelques capacités et compétences et les reconnaissent comme acteurs et interlocuteurs. Mais cela semble pour eux plus une

⁵⁴³ Arrêté Ministériel n° MINEPSP/CABMIN/00100940/90 du 01/09/1990.

procédure didactique qu'un droit reconnu aux enfants. C'est pourquoi la participation comme droit à revendiquer la réalisation des droits de l'enfant recueille seulement 15,38% (fig. 5). Comme pour les enfants, l'option « *les adultes suivent les avis des enfants et des adolescents* » est soutenue seulement par 7,69. Il est évident qu'il s'agit d'une réalité non envisageable dans la société et dans l'école en RDC.

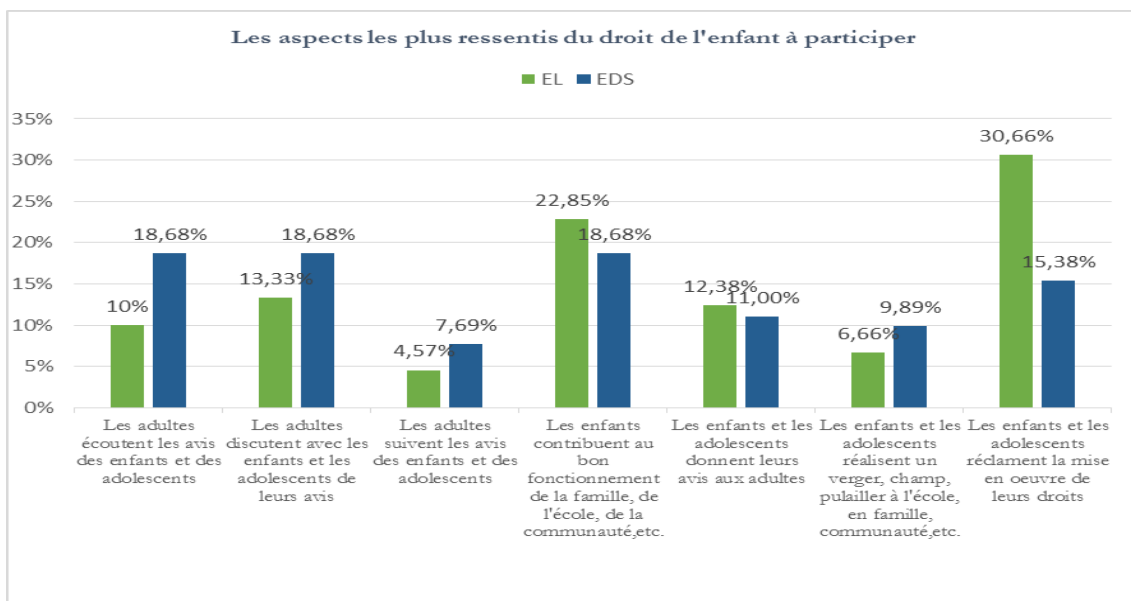


Fig. 5. La compréhension des acteurs scolaires du droit de l'enfant à la participation (2/a)

Il faut noter que cette question a été enlevée des entretiens avec les parents étant donné les difficultés démontrées par eux pour comprendre ce qu'on entend par droit de l'enfant à la participation.

Parmi les compétences nécessaires à l'exercice du droit à la participation ou ce qui favorise de participer dans le contexte scolaire (2/b), les enseignants et les dirigeants scolaires mentionnent (fig. 6) :

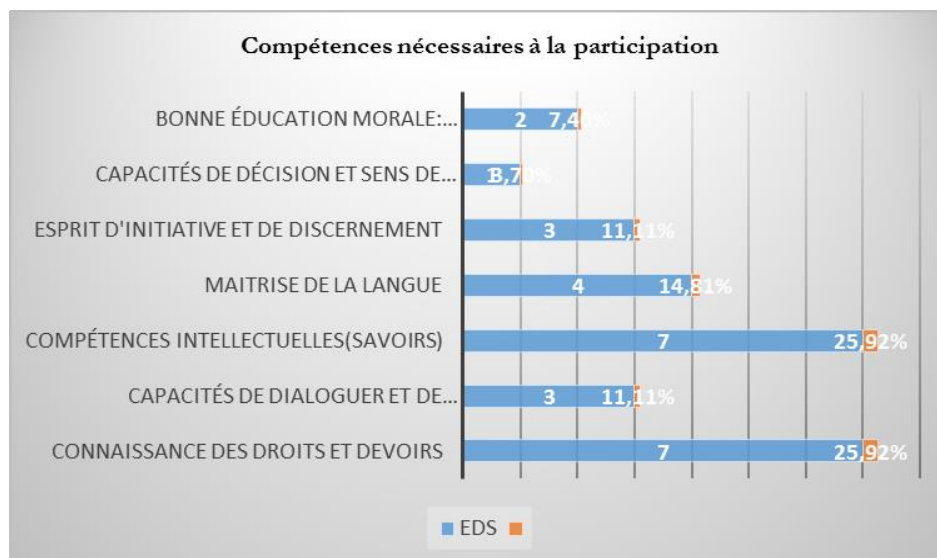


Fig.6 : Les compétences nécessaires à la participation selon les EDS (2/b)

L'analyse de ces réponses révèle que, d'après les EDS, les compétences intellectuelles (connaissances des droits et devoirs et les savoirs transmis en général) sont déterminantes dans l'exercice du droit à la participation (plus de 50%). Ensuite, viennent les compétences linguistiques, communicationnelles et relationnelles (plus de 25 %). Le reste se divise entre l'esprit d'initiative et de discernement (11,11%), les bonnes manières (7,40%) et les capacités de décision et sens de responsabilité (3,70%). Les EDS ne font pas explicitement mention de compétences liées à l'évolution et à l'âge de l'enfant. La participation se confirme être un résultat culturel, c'est-à-dire liée aux apprentissages et aux acquisitions. Mieux, l'exercice effectif du droit de l'enfant à la participation relève à la fois du développement des savoirs intellectuels et des compétences communicationnelles et relationnelles.

Cette même question, je l'ai posé aux enfants et adolescents rencontrés dans les écoles mais en ces termes : « *Qu'est-ce qui favorise, selon vous, la participation à la vie et aux activités de l'école ?* ». (2/b). Le registre des EL est dominé par une exigence intellectuelle, affective et relationnelle (Fig.7) : ils demandent plus d'informations (19,80%) : « *c'est lorsqu'on m'informe objectivement sur les matières en question que je peux participer* » ; plus de temps de réflexion (19,68%) et plus d'affection (16,00%). La dimension affective et communicationnelle est aussi remarquable par d'autres recommandations des enfants et des adolescents notamment

la demande de débattre ensemble (par exemple, pour les frais scolaires, les élèves exigent un débat ouvert avec les dirigeants scolaires et les enseignants) (12,96%), l'instauration d'un climat de confiance et de respect (9,96%) et la croyance que leurs avis seront pris en considération (8,88%).

On le voit, les enfants et les adolescents non seulement expriment leur volonté d'avoir un autre rapport avec les enseignants que celui d'enseignant/enseigné, mais aussi retiennent comme fondamental dans l'exercice de leur droit à la participation le climat de l'école marqué par le partage des informations sur tous les arguments les intéressant, la confiance et l'estime pour eux-mêmes et pour leurs opinions et capacités.

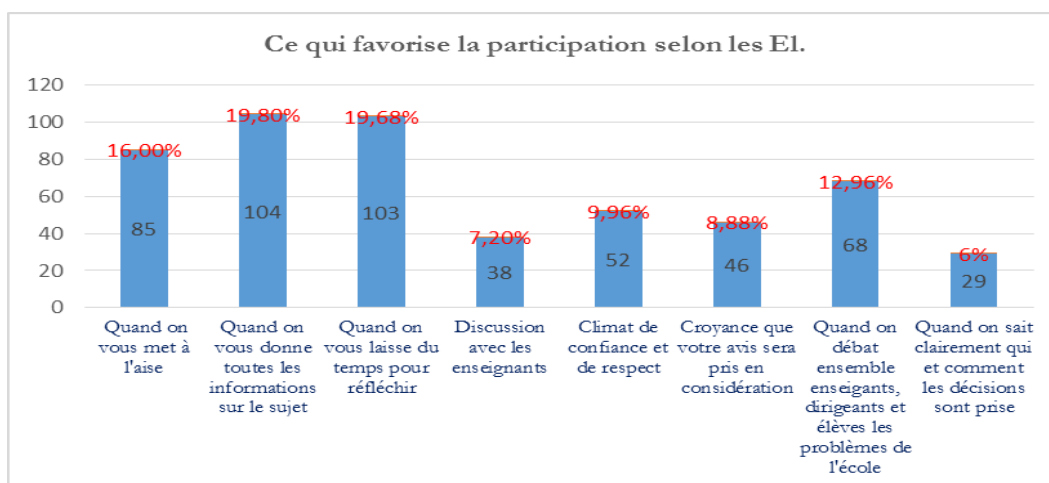


Fig. 7. Ce qui favorise la participation dans le contexte scolaire selon les EL. (2/b)

Aux parents, il a été aussi demandé de dire comment l'école peut promouvoir la participation des élèves à la vie de l'école (2/b). La plupart des parents (64,28% soit 44 parents) soutiennent que les réunions régulières entre dirigeants- enseignants et élèves sous forme d'un forum sur la gestion de l'école aideraient les élèves à devenir conscients de leurs activités citoyennes et à acquérir des compétences proches de celles demandées dans la société. Ensuite, pour les autres parents, l'écoute des élèves et de leurs problèmes serait un élément fondamental pour les rendre participatifs (23,80% soit 16 parents). Enfin, pour environ 12 % des parents, il faut responsabiliser les enfants dans les différents domaines de

la vie scolaire pour augmenter leurs capacités de participation. Pour les parents, c'est plus l'aspect organisationnel qui favoriserait la participation des enfants aux activités et à la vie de l'école.

Quelles sont les libertés ou les droits vécus et développés au sein de l'école nécessaires à l'exercice du droit de l'enfant à la participation ? (2/c)

Pour les enfants et les adolescents (EL), les libertés nécessaires à la participation, selon leur importance, sont (fig.8) : droit à l'information (26% soit 137 élèves), liberté de pensée (24% soit 125 élèves), liberté de réunion et d'association (20 % soit 105 élèves), liberté d'opinion (16,7% soit 88 élèves) et liberté d'expression (12,6% soit 66 élèves). Seuls quatre élèves n'ont pas mentionné une quelconque liberté. Les élèves sont restés cohérents par rapport à l'indicateur précédent à retenir le droit à l'information comme un droit fondamental à l'effectivité de leur participation sans oublier, bien sûr, les autres libertés.

Pour les enseignants et les dirigeants scolaires (fig. 8), le droit à l'information (26,78%) est aussi contemplé comme un droit fondamental pour la participation des enfants ; suivies de la liberté d'opinion (21,42%), de la liberté d'expression (13,39%), de la liberté de pensée (10,71%) et de la liberté de réunion et d'association (7,14%). Un fait remarquable : « pas de réponse » atteint 20% des EDS. Il est probable que quelques enseignants et dirigeants scolaires ne soient pas encore prêts à connecter la participation des enfants aux autres libertés reconnues aux enfants.

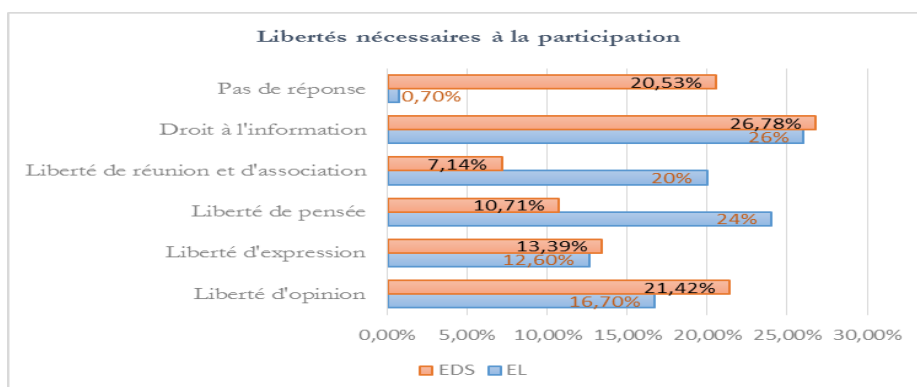


Fig. 8 : Les libertés nécessaires à la participation, vécues et développées au sein de l'école.

Il y a une quasi-unanimité sur le droit à l'information comme droit intimement lié à la participation. Les élèves ainsi que les enseignants et les dirigeants scolaires le considèrent fondamental dans la promotion de la participation des enfants et des adolescents au sein de l'école. A ce propos, les propositions des élèves et des enseignants rejoignent néanmoins la thèse selon laquelle le contenu du droit à la participation implique un panier des libertés qui se développent réciproquement comme un corps personnel et social, celles relevant du for interne (liberté d'opinion, de pensée) mais aussi du for externe (liberté d'expression, d'association, d'information) développée dans le troisième chapitre de ce travail.

4.3. Les lieux adéquats à la participation des enfants et des adolescents

A la question : « où pouvez-vous mieux vivre votre droit à la participation ? »(3/a), plus d'un tiers des enfants et des adolescents (EL) retiennent que le lieu privilégié pour le vivre et le pratiquer, c'est l'école (37%), ensuite la famille avec 30%. La paroisse a été aussi indiquée par 22% et le quartier ou la communauté par 10%. Il faut noter que le groupe d'amis recueille seulement 1% : probablement entre eux les enfants, acteurs égaux, ils ne sentent pas le besoin de revendiquer ce droit qu'ils vivent déjà. Le droit à la participation à la lecture des réponses de mes interviewés semble être un droit compris par les enfants comme devant être exercé en face et à l'égard des adultes (Fig.9). Le choix des espaces le certifie et est cohérent avec les définitions de participation exprimées dans le graphique de la fig.5 de l'indicateur 2/a.

Raison pour laquelle, la participation dans le groupe d'amis vient en dernière position pour eux. Néanmoins, on peut conclure que la participation des enfants est une nécessité dans différents domaines de leur vie.

Pour les enseignants et les dirigeants scolaires (EDS), la communauté ou le quartier (26%) est le premier milieu où ils verraient mieux les enfants et les adolescents vivre leur droit à la participation. La famille et l'école sont en deuxième position avec respectivement 22% et la paroisse (19%). Les EDS revalorise aussi le groupe de pairs comme lieu de participation. (Fig. 9 : EDS). La préférence de la communauté et du quartier rejoint pratiquement une des définitions proposées des EDS, du droit de l'enfant à la participation : « *les enfants contribuent au bon fonctionnement de la famille, de l'école, de la communauté, etc.* » (voir Fig. 5).

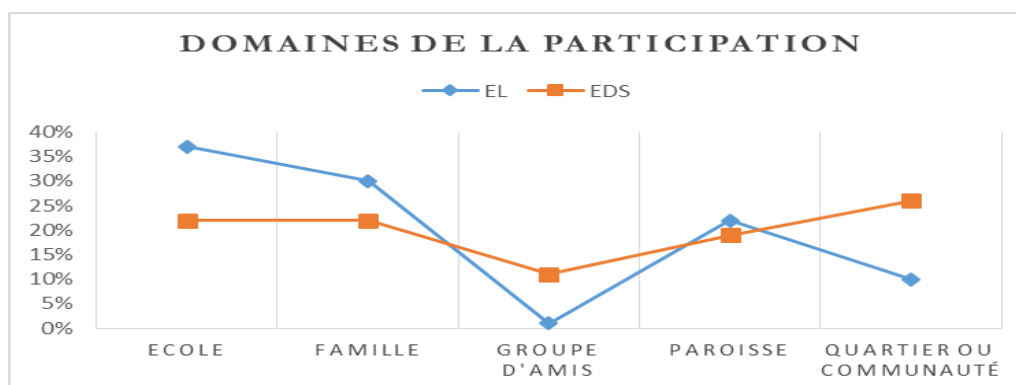


Fig. 9 : Domaines pour apprendre et vivre la participation

Comme je l'ai déjà affirmé à plusieurs reprises au cours de ce travail, la formation à la participation et à la citoyenneté des enfants et des adolescents, constitue « a social and educational challenge »⁽⁵⁴⁴⁾. Dans ces réponses, il est clair pour mes interlocuteurs que la participation active des enfants, indispensable à la construction de la société démocratique, est un processus pédagogique qui évolue selon le temps, les lieux et les circonstances. L'école, la famille, la communauté, la paroisse, etc. deviennent alors des lieux privilégiés d'éducation citoyenne et d'apprentissage. Il est clair que ce droit ne s'acquiert et ne s'exerce que dans le cadre d'une pédagogie participative, « *that people learn through interactive experience and communication* »⁽⁵⁴⁵⁾.

Voulant préciser ces affirmations précédentes, l'indicateur 3/b entendait vérifier si mes interlocuteurs reconnaissent également les agents opérant en ces lieux comme médiateurs de la participation. Parents, enseignants, dirigeants scolaires mettent en évidence d'abord le rôle des enseignants et des éducateurs, des parents, des activistes des DH, des Ong et des journalistes. Donc, la mise en œuvre du droit à la participation est une responsabilité élargie : chacun reconnaît sa responsabilité et son devoir. Et parmi les réponses reçues, je n'ai pas vu l'habituelle réponse : c'est le devoir l'Etat. C'est un développement de la culture du droit par la base.

⁵⁴⁴ De Winter Micha (1995). *Children as fellow citizens : participation and commitment*. Oxford & New York : Radcliffe Medical Press, p. 32.

⁵⁴⁵ De Winter Micha (2003). « *Participation : A right for children and a duty for adults* ». In *Understanding Children's Right*, 7. Ghent University : Verhellen/Weyts, p. 147.

A propos de l'intégration dans la formation des enseignants et des parents des thématiques liées à la participation (3/c), tous déclarent être venus au courant de ce droit par l'autoformation et aussi grâce à la sensibilisation des agents de la MONUSCO (mission de l'organisation des Nations Unies pour la stabilisation en R. D. Congo) et des Ong. Et à la question « *Quels sont les sujets sur lesquels les avis des enfants sont plus que nécessaires* » (3/d) :

D'après les parents interrogés à ce propos, les enfants et les adolescents devraient nécessairement donner leurs points de vue sur les sujets suivants : l'organisation des enseignements et leur formation (leurs études), tous les problèmes et activités de la famille, leurs besoins primaires : manger, boire, se vêtir, etc., l'évaluation des enseignements scolaires, le règlement d'ordre intérieur, les loisirs, les amitiés, le choix de l'école, etc. Comme on peut l'observer, il s'agit des réponses générales.

La dernière fois qu'une décision a été prise en famille en tenant compte des avis des enfants était à propos de ... (3/e) :

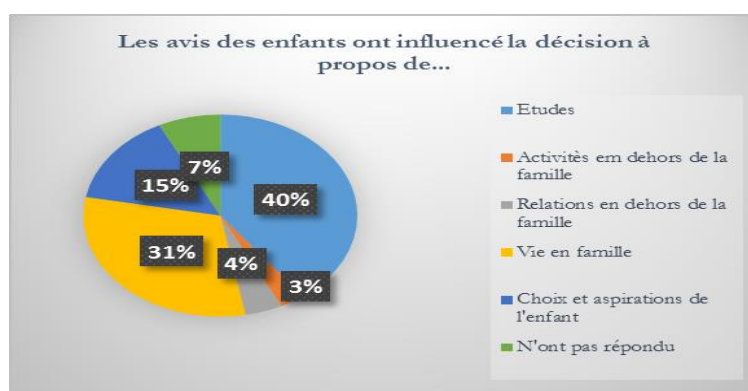


Fig. 10: Les parents ont tenu des avis des enfants à propos de ...

Ces deux indicateurs (3/d et 3/e) posent un problème fondamental : les enfants peuvent-ils se prononcer sur tout ou seulement sur certains arguments ? J'ai préféré poser cette question aux parents seulement pour éviter les réponses très subjectives des élèves, des enseignants et des dirigeants scolaires.

Pour les parents, les enfants et les adolescents peuvent exercer leur droit à la participation à l'école, en famille, en dehors de la famille de préférence sur ces aspects : les études, la vie en famille surtout pour les besoins primaires, les amitiés, les loisirs, les choix et les aspirations, etc. Ils ne semblent pas théoriquement poser des limites d'âge, de capacités ou de matières à l'exercice de ce droit.

4.4. La connaissance et la conscience des propres droits

À la question « *quelles matières scolaires expliquent les libertés et droits reconnus aux enfants ?* » 4/a (Fig.11), les EL indiquent prioritairement l'Education civique et morale (63,87% soit 335 élèves), comme matière scolaire qui leur parle de leurs droits, libertés et responsabilités. Elle est suivie par l'Education à la vie (26,32% soit 138 élèves). Les enfants et les adolescents interrogés ne croient pas que toutes les matières scolaires soient des vecteurs pour expliquer les libertés et les droits.

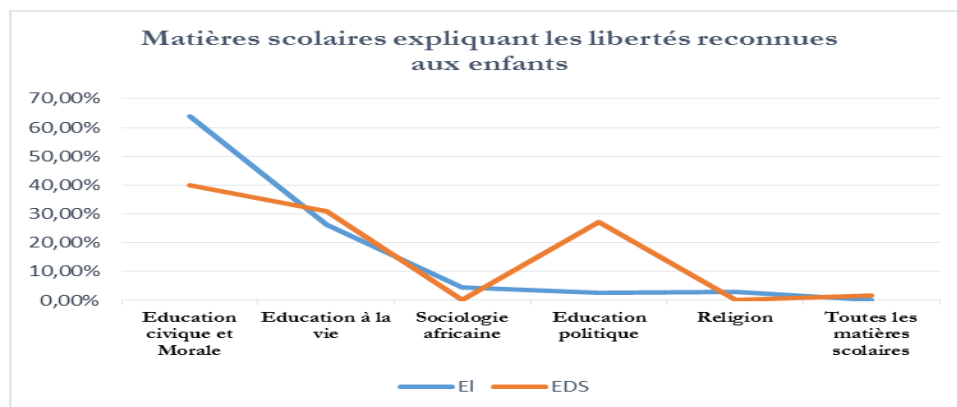


Fig.11: Les matières en rapport avec les droits, les libertés et les responsabilités.

Les enseignants et les dirigeants scolaires indiquent également l'Education civique et morale avec 40%, l'Education à la vie, 30,90% et l'Education politique avec 27,27%, comme matières scolaires principales qui parlent aux élèves de leurs droits, libertés et responsabilités. Une infime partie des EDS reconnaissent que toute matière scolaire peut être un canal pour la compréhension des droits et des libertés des enfants (1,81%).

Ici, on est encore loin de la conception qui veut que chaque savoir soit utile à renforcer les capacités et les compétences participatives des enfants et des adolescents. Non seulement le contenu, mais aussi l'organisation de la salle et la manière d'enseigner.

Afin de vérifier comment chaque enseignant entendait transformer les savoirs dispensés en capacités d'agir pour ses élèves, j'ai demandé à certains enseignants de dire les objectifs poursuivis dans leurs matières (4/b). Et les réponses recueillies démontrent que les matières scolaires sont orientées plus dans la logique d'instruction que de l'éducation pour agir et être acteur dans la vie. Deux enseignants des mathématiques sur cinq interpellés donnent ce qui suit comme objectifs poursuivis : - *être capables de connaître ce qu'est une entreprise et connaître comment installer, gérer une exploitation agricole selon les normes étatiques* (on voit très bien qu'il s'agit des enseignants de mathématique à l'Institut Technique Agricole ; - *être capables de reproduire et d'expliquer aux autres les leçons apprises* ; - *développer les capacités intellectuelles des enfants*. On vise le développement de l'intelligence de l'élève.

Un enseignant d'Education à la vie sur quatre interpellés déclare comme objectifs de son cours : - *former un homme responsable et utile* ; - *être capables d'émettre un jugement de valeur* ; - *nouer des relations saines avec les autres* ; - *contribuer par le travail productif*, - *assurer convenablement l'éducation des enfants*.

Trois enseignants d'Education Civique et Morale interpellés donnent comme objectifs à leur cours : - *acquérir les connaissances, le savoir* ; - *enseigner les autres* ; - *assurer l'éducation complète des enfants* ; - *former l'élève à être responsable et avoir un jugement de valeur* ; - *former un homme capable de promouvoir les valeurs qui déclenchent librement le développement intégral de la société*, - *former un homme utile à sa société*.

En lisant ces réponses, j'ai eu la curiosité d'aller vérifier ce que prévoit le programme national d'Education Civique et Morale. En effet, d'après ce dernier « *le cours d'Education Civique et Morale permet de développer les aptitudes de l'apprenant pour son intégration sociale à l'école, en famille et dans la société. Il instruit l'apprenant sur ses devoirs et obligations, sur le respect des droits des membres de la communauté et sur la nécessité d'entretenir d'excellentes relations avec les autres. L'apprenant devra comprendre que les droits ne doivent pas seulement être enseignés mais doivent plutôt être vécus. Ce cours initie l'apprenant à pratiquer les bonnes habitudes que recommandent le civisme, le patriotisme et le nationalisme. Bref, l'Education Civique et Morale développe le savoir et le savoir-être des*

apprenants pour un bon savoir-vivre dans la société, par le respect des lois et dans la mise en pratique des principes ou la mise en œuvre des valeurs sociales »⁽⁵⁴⁶⁾.

Un professeur de Français sur trois interpellés décline comme objectifs de ce cours ce qui suit : - *amener les élèves à maîtriser le français avec sa rigueur, sa richesse et ses nuances comme langue de communication ; - aider les élèves à communiquer efficacement avec l'univers sans peur.*

Dans le programme national de l'enseignement du français au secondaire, la Direction des programmes du ministère affirme que ce dernier vise à :

« - faire acquérir aux élèves la maîtrise de la langue française ; - former un homme complet ayant intégré des valeurs morale, civiques »⁽⁵⁴⁷⁾.

Enfin, deux professeurs d'histoire présentent ces objectifs pour leur cours : *« - connaître le passé de tous les hommes ; - mesurer les efforts fournis par eux pour conserver les sociétés ; - chercher à faire connaître aux nouvelles générations le degré de leur engagement contre les forces destructrices afin d'assurer une vie meilleure et d'élever le niveau des élèves ; - faire prendre conscience de l'héritage commun ».*

Pour le Ministère, le cours d'histoire *« constitue pour les élèves de l'enseignement secondaire et professionnel, une occasion propice pour acquérir, maîtriser un ensemble de compétences intellectuelles et sociales ainsi que de connaissances particulièrement historiques, plus concrètement le cours d'Histoire doit :*

1. permettre aux élèves de développer trois compétences intellectuelles essentielles : l'esprit scientifique, l'esprit historique et l'esprit critique ;

2. apporter aux élèves un bagage intellectuel susceptible non seulement d'améliorer leur connaissance et leur compréhension du passé, du présent et de l'avenir, mais aussi d'accroître leur créativité et leur maturité sur différents plans ;

3. permettre aux élèves de maîtriser le langage technique ainsi qu'une série de notions de base en histoire »⁽⁵⁴⁸⁾.

Ce débat a aidé les enseignants à réfléchir sur comment leurs matières pouvaient renforcer les capacités d'action des élèves et être utiles pour leur vie.

⁵⁴⁶ Direction des Programmes scolaires et Matériel didactique (2007). *Programme national d'Education civique et morale. Enseignement secondaire* (Toutes sections). Kinshasa : Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, p. 5.

⁵⁴⁷ Direction des Programmes scolaires et Matériel didactique (s.d). *Programme Nationale de Français au secondaire*, p. 8.

⁵⁴⁸ Direction des Programmes scolaires et Matériel didactique (2005). *Programme national d'Histoire. Enseignement secondaire*. Kinshasa : Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, p. 2.

Cependant, tous mes interlocuteurs ont aussi indiqué qu'il n'existe pas un cours spécifique consacré aux droits de l'enfant dans leurs écoles (4/c). En fait, ce n'est pas le fait d'avoir un cours consacré aux droits de l'enfant qui implique leur connaissance et mise en œuvre, si l'organisation scolaire et la vie des enfants en dehors de l'école ne reflètent pas l'esprit de ces droits. Le meilleur cours des droits de l'enfant, c'est la pratique et l'organisation reflétant une culture fondée sur ses droits et inspirée par eux.

Concernant la réceptivité des adultes enseignants envers les avis et les opinions des enfants, élément fondamental dans la promotion du droit de l'enfant à la participation (4/d), les élèves qui ont accepté de parler, révèlent ce qui suit : l'attitude des enseignants et des dirigeants scolaires face à leurs avis et leurs opinions est essentiellement positive. Seuls 40 élèves soit 8 % disent que les EDS ne sont pas d'accord et 27 élèves soit 5% n'ont pas su donner une réponse (voir Fig. 12a). Un faible pourcentage (6%) soit 31 élèves affirme qu'ils ne tiennent pas compte des avis et des opinions des élèves dans les décisions. Le reste avec quelques nuances démontre l'attitude favorable des enseignants et des dirigeants scolaires à leurs opinions et avis.

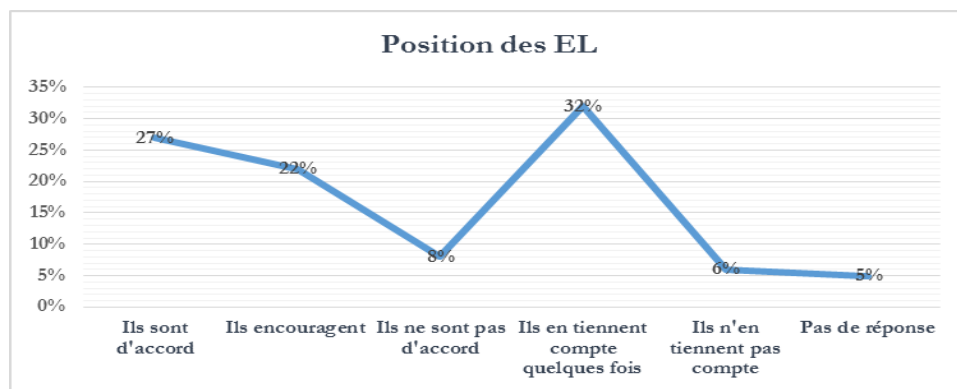


Fig. 12a: les attitudes des EDS face aux avis et opinions des EL.

Paradoxalement à l'opinion généralement répandue des enseignants fermés à toute proposition provenant des élèves, ici, ceux-ci confirment un sentiment d'écoute de leurs enseignants.

Pour les parents interpellés à ce propos, 58 d'entre eux disent que les avis des enfants et des adolescents sont importants sans donner trop de justification. Par contre, 10 parents seulement affirment que « *l'enfant n'a pas de mot à dire car il est encore enfant* ». Ce qui n'est l'avis des enseignants et des dirigeants scolaires (fig. 12bis).

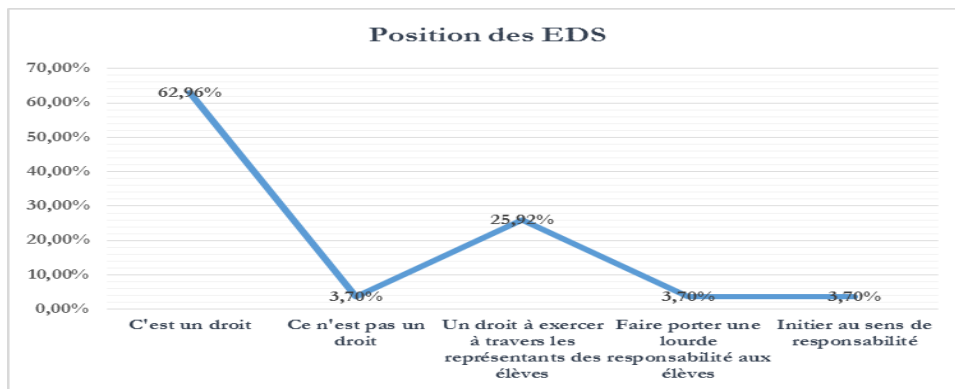


Fig. 12b : Attitude des EDS aux avis et opinions des EL.

Les enseignants et les dirigeants scolaires confirment cette tendance positive relevée par les élèves. Dans l'ensemble, on peut conclure à la lumière de ce graphique, que la plupart des EDS considèrent que l'expression des opinions et des avis de la part des enfants et des adolescents dans le contexte scolaire est un droit (62,96%), à exercer à travers les représentants des élèves (25,92%). Cependant 3,70 % pense qu'il n'en est pas ainsi ; un autre groupe soit 3,70% croit que c'est faire porter une lourde responsabilité aux élèves leur demander d'exprimer leurs opinions et enfin 3,70% affirme que c'est une manière d'initier les élèves au sens de responsabilité.

4.5. L'accès aux informations

Tous les interlocuteurs ont affirmé que leurs écoles ont un système d'information (5/a) notamment : un cahier de communication (plus utilisé), communications faites au rassemblement matinal, journal de classe, tableau de communication, téléphone pour les cas urgents. Et parmi les informations régulièrement mises à la disposition des élèves (5/b),

mes interviewés, ont souligné entre autres : les décisions concernant les frais scolaires (l'information la plus fréquente), les critères d'admission, d'exclusion et de passage de classe, l'horaire scolaire, le programme scolaires (jours de vacances, examens, etc.). Difficilement, l'école donne des informations sur les contenus des cours et sur le choix des enseignants. Ces informations sont fournies de la même manière pour tout le monde, sans se préoccuper des catégories vulnérables d'élèves (enfants de la rue, handicapés, malades, absents, ceux qui ne comprennent pas la langue, etc. (5/c). D'habitude, elles sont données en français (5/d), langue de l'enseignement mais utilisée très peu dans la vie quotidienne par les élèves ⁽⁵⁴⁹⁾ et quelques fois en Ciluba. Il n'existe pas de mécanismes pour recueillir le retour d'informations (5/e) : pas d'évaluation, pas de sondages, etc.

Comme on peut le déduire, le système d'information est unidirectionnel. Les autres acteurs scolaires, surtout les élèves sont dans l'obligation de consommer et d'assumer ce que les dirigeants scolaires et les enseignants disent et décident. Ils sont consommateurs mais ils n'ont pas d'opportunités pour en produire à leur tour. Et pourtant, selon cette enquête, le droit à l'information est revenu comme le droit le plus senti par les enfants et les adolescents parmi ceux dits participatifs.

4.6. La participation culturelle

L'accès aux ressources culturelles de la société contribue également à l'intégration des personnes jeunes dans leur contexte de vie et à la pleine participation à la vie de leur société. A la question de savoir comment l'école entendait réaliser ce droit des élèves, mes interlocuteurs ont mentionné que les élèves participent régulièrement aux fêtes de la paroisse, aux célébrations de l'anniversaire d'indépendance du pays le 30 juin et d'autres manifestations ponctuelles organisées par la société (6/a).

La participation a d'autres événements culturels est facultative parce que non prévue et sans espace dans le programme scolaire établi. La connaissance et la visite de certains lieux (6/b) comme moyen pour le développement des capacités d'admiration et de la curiosité des enfants et des adolescents ne sont pas organisées dans presque toutes les écoles visitées. On parle théoriquement aux enfants de leur territoire. Quelques lieux connus des enfants et

⁵⁴⁹ Dans la fiche de présentation de chaque élève, j'avais demandé de mentionner la langue qu'il utilise pendant les heures de leçon et celle utilisée pendant les temps libres à l'école, pendant les jeux entre compagnons scolaires et à la maison. La plupart des élèves (environ 76%) ont indiqué que, en dehors de la salle de classe, ils parlent souvent leurs langues locales. Parfois certains pendant les heures de leçon entre eux ils parlent également en langues locales.

des adolescents grâce à l'école, ce sont : le sanctuaire marial de Malandji parce que le diocèse organise un pèlerinage chaque année pour les jeunes des écoles conventionnées catholiques et le cimetière du Grand Séminaire de Malole où tous les consacrés morts sont ensevelis.

Concernant l'apprentissage et la transmission des marqueurs culturels du temps propres au groupe d'appartenance (6/c), il y a un trou noir. Les proverbes et les légendes traditionnelles n'ont presque plus droit de cité dans les écoles et beaucoup d'élèves affirment qu'elles ne sont plus utiles à ces jours. Pour certains enseignants, « *cet apprentissage n'est plus nécessaire dans une société multiethnique* ». Par contre, pour les autres, c'est « *le cours d'histoire qui devrait répondre à cette nécessité, perpétuer la culture de la société, connaître le passé pour pouvoir influencer le présent* ». Enfin, quelqu'un n'hésite pas à déclarer que « *l'étude des légendes, proverbes et autres traditions du terroir est inutile à la participation* ». On voit très bien que sur la question d'un contenu lié au milieu dans lequel vit l'enfant, l'école congolaise est dans la confusion totale. Elle continue à être une école au contenu désincarné (idéalisme du programme).

A propos du projet éducatif scolaire sur le travail manuel des enfants (6/d), les réponses des enseignants et des dirigeants scolaires peuvent être ainsi rendues (fig.13) :

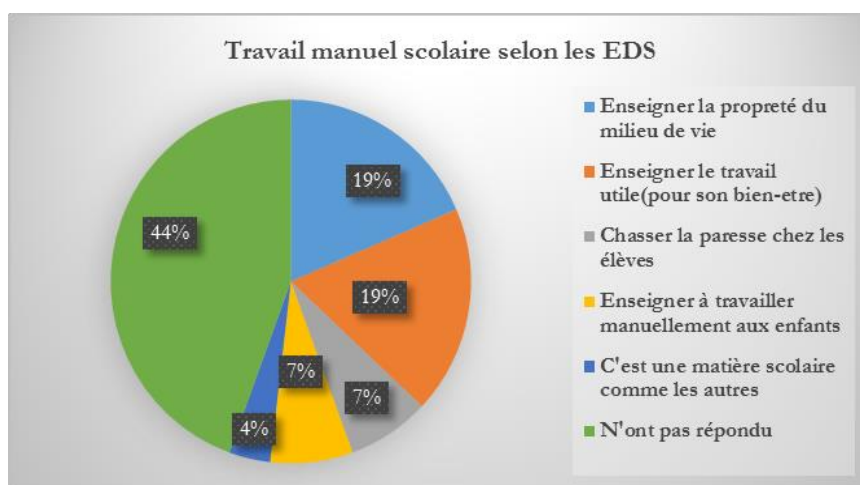


Fig.13: Acquisition des valeurs par le travail manuel scolaire

Comme on peut l'observer dans ce graphique, c'est chaque enseignant et dirigeant qui tente d'attribuer une finalité au travail manuel, signe qu'il n'y a pas de projet éducatif commun sur la pratique du travail manuel au niveau national. En effet, 44% de ceux qui n'ont rien dit sur cette pratique témoignent de cette lacune.

Néanmoins des autres options, on voit qu'à travers le travail manuel, source de dignité et d'intégration, on transmet des valeurs sociales. Cela me pousse à affirmer que l'école en RDC comme milieu de formation intégrale, pour apprendre des savoirs et des savoir-faire, pour apprendre les valeurs ne semble pas avoir compris que le travail manuel est aussi un canal pour apprendre certaines valeurs sociales et personnelles : autodiscipline, accomplissement et dépassement de soi, la construction de la personnalité sociale (le sens d'avoir accompli quelque chose), la contribution au développement de sa société, etc.

De même, pour la connaissance et la valorisation des métiers du territoire (6/e), l'école congolaise ne semble plus avoir cet objectif. Elle est tournée à une autre forme de société, sans lien avec les traditions et les coutumes du lieu. On s'est éloigné de l'école comme instrument qui intègre les élèves au milieu social et culturel. Participer à la vie culturelle de la communauté à travers le développement de la capacité d'admiration et l'accès aux traditions et cultures, c'est avoir accès aux témoins de la dignité humaine « déposée » par des générations précédentes pour devenir un maillon de cette chaîne.

4.7. La liberté d'opinion et d'expression

D'après la formule selon laquelle « l'école ne peut pas fonctionner en contradiction avec les normes, valeurs et principes qu'elle prétend enseigner »⁽⁵⁵⁰⁾, il s'agit de voir au sein de celle-ci des conditions permettant aux élèves d'expérimenter au quotidien les valeurs telles que la participation, la créativité, la spontanéité, la libre expression des opinions, la promotion des initiatives des élèves, le sens critique, etc. Il est donc important d'observer la manière d'enseigner de l'école congolaise sur la base de ces principes et surtout la place de l'enseigné dans son processus éducatif. Bref, il s'agit d'un plaidoyer pour une école qui intègre les perspectives des enfants et des adolescents et reconnaît réellement leurs idées, leurs compétences et leurs capacités.

⁵⁵⁰ Audigier François (2003). *Postface*. In Perrenoud Philippe. *L'École est-elle encore le creuset de la démocratie ? Éducation à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique sociale, p. 184.

Selon les principes de l'éducation nouvelle, pour que le travail scolaire fasse sens dans l'esprit des enfants dans la classe, il faut partir quelques fois de leurs questionnements. Ce n'est pas seulement la parole de l'enseignant mais c'est parfois ce que vont dire et écrire les enfants qui pourrait composer la matière à partir de laquelle le travail éducatif va commencer (la langue, la connaissance de phénomènes, la nécessité d'apprendre à rédiger et à compter, à classer, à comprendre le monde pour avancer dans la curiosité.)

A ce propos, il s'est avéré pour l'école secondaire en RDC, selon les dires des élèves et des enseignants eux-mêmes, qu'aucun argument d'enseignement n'est dispensé sur proposition des élèves (7/a). Les matières d'enseignement sont décidées par les autorités sans prendre en considération les caractéristiques de la classe et ses membres. Ni le contexte, ni les caractéristiques des enseignés n'ont aucun impact dans le choix des matières. Il s'agit encore de la grande didactique de Comenius ou l'art universel de tout enseigner à tous⁽⁵⁵¹⁾ qui considère encore l'enfant ou l'adolescent comme un être sans besoins, sans intérêts, sans énergie créatrice, sans capacités et sans compétences. Passer la porte de l'école signifie traverser une véritable frontière du savoir. Les élèves ne sont pas sujets de l'éducation mais bénéficiaires et destinataires des savoirs. Et pourtant, cet aspect du droit à la participation ferait plutôt du processus éducatif scolaire une manière de « transmettre » la culture à partir des forces vives de l'élève et permettre le développement des forces immanentes à l'enfant.

Néanmoins, disent certains enseignants, les élèves ont la liberté de poser des questions et de se faire expliquer les points incompréhensibles. Aucune école parmi celles visitées n'admet l'intégration au programme scolaire des propositions et des exigences provenant des élèves, ni au règlement d'ordre intérieur (ROI). La prise en considération des opinions et des avis des élèves, comme exigence pédagogique et méthodologique, n'est pas une pratique effective dans plusieurs écoles congolaises.

Certes, certaines activités scolaires sont organisées avec le concours des élèves notamment du gouvernement des élèves (7/b). Les domaines où ce concours est le plus réel sont les suivants :

- La propreté des locaux ;
- Les manifestations culturelles et sportives : théâtres, sports, jeux, etc.

⁵⁵¹ Voir Comenius Jan Amos (2002). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous (1627-1632)*, trad. De Marie – Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jplobert, 2^e éd. revue et corrigée. Paris : Klincksieck, 2002.

- Les célébrations religieuses, etc.

C'est également dans ces domaines que les élèves sous la coordination du gouvernement des élèves ou des chefs des promotions ont le droit de prendre des initiatives sans recourir à l'intervention des adultes enseignants (7/c).

Dans les sept écoles conventionnées catholiques visitées, aucune n'organise un journal scolaire ouvert aux élèves (7/d), comme espace d'expression des idées et des opinions sur l'école. Et parmi les organes décisionnels scolaires admettant la participation des élèves (7/e), mes interlocuteurs mentionnent : le conseil de discipline (obligatoire dans toutes les écoles mais pas toujours opérationnel) ; l'équipe liturgique et culturelle ; le comité sportif. Certaines écoles (deux au total) ont souligné le fait qu'elles invitent aussi les délégués des élèves au conseil de gestion pour certaines questions les concernant directement. A la question : « *Quel est le poids des avis et des opinions dans les décisions et la gestion de votre école ?* » (7/f), 283 élèves soit 53,7%, plus de la moitié de l'échantillon, disent que leurs avis et leurs opinions n'ont aucun poids dans les décisions et dans la vie de l'école quand bien même les enseignants et les dirigeants scolaires les consultent souvent. En outre, 188 élèves soit 35,8% affirment le contraire, c'est-à-dire qu'ils voient que leurs avis et opinions conditionnent certains choix et décisions des dirigeants scolaires et des enseignants. Enfin, 54 élèves soit 10,2% sont indécis (Fig. 14). Ils ne se prononcent pas sur cet argument que, de l'avis de certains d'entre eux, exige qu'on analyse cas par cas pour voir quel poids a eu leurs avis. « *Il est difficile, disent-ils, de déterminer le poids de leurs avis, parce qu'ils ne participent pas au moment de la décision ; parfois ce qui est vu comme influence de leurs avis ne peut être que le point de vue des enseignants coïncidant avec celui des élèves et dans d'autres cas, ils tiennent compte de ce que nous disons ; mais il est difficile de l'évaluer si nous ne sommes pas là quand ils décident et rien ne nous est communiqué avec clarté ?* ».

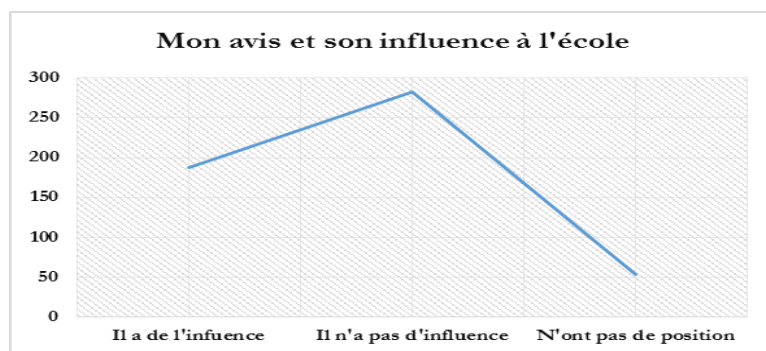


Fig.14. le poids des avis des élèves à l'école (tous les domaines confondus)

Le droit de l'enfant à la participation ne dit pas que les décisions doivent être prises par ou avec les enfants, mais pose le problème d'écouter leurs opinions, de les prendre en considération pour que les adultes décident de manière conséquente. Dans ce sens, le processus décisionnel devient formatif même pour eux.

Par ailleurs, concernant les cadres fonctionnels d'expression et d'évaluation, les normes scolaires, notamment l'arrêté ministériel n° MINESP/CABMIN/0310/2008 du 24/09/2009, préconisent l'installation dans chaque école publique de certains organes pour recueillir les opinions et les avis des élèves (7/g). En effet, il s'agit du comité des élèves à instituer au sein de tous les établissements scolaires d'enseignement primaire, secondaire et professionnel.

Ce comité, comprend les organes ci-après : le président, le parlement et le gouvernement. Le président a comme rôle, entre autre, de « *définir et conduire le programme d'activités du comité des élèves* », d'« *assurer l'interface entre le Comité des élèves et la Direction de l'école (direction de discipline), (...), et de donner, après consultation de son gouvernement, ses avis sur les grandes décisions projetées par la Direction de l'école* » (art.6, 6.1).

Le parlement scolaire, de sa part, doit, entre autre « *communiquer au gouvernement les aspirations et les préoccupations des élèves de l'école* » (art.6, 6.2). Enfin, le gouvernement est chargé d'« *exécuter le programme d'activités du Comité des élèves* » (art.6, 6.3). Il est dirigé par le président du Comité des élèves et composé de cinq ministères dont le ministère de l'ordre et de la Bonne Gouvernance, le ministère des ressources financières et matérielles, le ministère de la culture, le ministère du genre, santé et environnement et le ministère des jeux, sports et

loisirs (art. 6, 6.3). En dépit de l'existence de ce cadre, beaucoup d'interlocuteurs élèves affirment que cette structure ne fonctionne pas bien, parce qu'ils se réunissent quand les dirigeants scolaires décident, leurs délégués ont parfois peur de parler ouvertement et souvent ils sont convoqués sans savoir les points à l'ordre du jour et sans avoir consulté préalablement les autres élèves.

Pour ce qui concerne le cadre d'expression de la satisfaction sur les matières étudiées, la plupart des élèves interpellés en ignorent l'existence (environ 75%) et les autres ne savent pas exactement ce qu'est l'évaluation (plus ou moins 22%). Les enseignants et les dirigeants scolaires, 74% disent que cela dépend de chaque enseignant ou de chaque dirigeant scolaire d'organiser une séance d'évaluation, 18,5% affirment carrément que cela ne se fait pas et 7,4% ne fournissent aucune réponse à cette question.

Il a été aussi demandé à ces derniers (enseignants et dirigeants scolaires) de dire si pendant les heures de leçons, ils organisaient des activités telles que la rédaction libre, des thèmes ou la rédaction volontaire des articles par les élèves (7/h). La plupart d'entre eux disent que le temps imparti pour les leçons est insuffisant pour qu'ils les intègrent. Mais ils demandent aux élèves de le faire comme devoirs à domicile et de venir les exposer en classe pour leur apprendre à s'exprimer en public sans crainte. Un faible pourcentage (7,4%) dit que ce sont des activités réservées aux classes terminales (5^è et 6^è années secondaires).

Concernant l'espace réservé aux enfants dans les médias (7/i), les élèves interviewés reconnaissent leur participation à quelques émissions. C'est le cas notamment de :

- **Parole d'enfants** de la Radio Okapi de la Mission de l'ONU en RDC (MONUSCO) où les enfants sont régulièrement interrogés sur différents arguments de la vie de la société pour donner leur point de vue. Du website de cette radio, avec les élèves nous avons pu observer certains arguments abordés par cette émission. Pour le mois d'Août 2014, les enfants ont été, par exemple, interrogés sur ces thèmes : *l'union fait la force* (29 août) ; *les fréquentations* (25 août), *l'intelligence et la sagesse* (21 août) ; *le mensonge* (18 août) ; *le cadre idéal pour l'éducation* (15 août) ; *Rose sans épine* (14 août) ; *le Congo de demain* (8 août) ; *les vacances* (07 août) et *le choix* (04 août) ⁽⁵⁵²⁾.

⁵⁵² <http://radiookapi.net/congo/emissions-2/parole-denfant/>.

Tous les élèves étaient contents que tout le monde puisse lire leur vision du monde sur ces arguments. Toutefois, ils regrettaient du fait que pour cette émission, il n’y avait que quatre ou cinq enfants pour représenter tous les enfants congolais.

- ***Culture générale*** sur les chaînes KHRT et CMB, émissions dans lesquelles les enfants répondent aux questions sur la culture générale ;

- « ***Bukwabana sankayi*** » de la Radiotélévision nationale de la RDC (RTNC) portant sur les contes et fables du terroir ;

- et enfin les émissions pour présenter les vœux aux parents et aux amis sur toutes les radios locales à l’occasion des fêtes de Noël, de Nouvel An et de Pâques.

Il n’y a pas d’émissions spécifiquement réalisés par les enfants ou en collaboration avec les écoles ; ce sont des transmissions généralement élaborées par les adultes mais avec l’implication des enfants et des adolescents. Ces émissions parlent très peu de leurs problèmes et de leurs droits.

4.8. Le droit de s’associer et de se réunir

Pour tous les acteurs interrogés, en dehors du comité des élèves, la chorale (liturgique), l’équipe sportive, l’équipe culturelle sont les seules associations et organisations des élèves promues par les écoles congolaises (8/a). La figure n° 15 montre le type d’association libre et le pourcentage des élèves qui y appartiennent (8/b). Plus de deux tiers des élèves n’ont pas de réponse. Parmi ceux qui ont affirmé de faire partie d’un groupe, 14 % appartiennent à un groupe religieux, 13 % à un groupe sportif, 3% à un groupe culturel et 1% à une organisation ou un mouvement qui défend une cause sociale souvent en dehors de l’école.

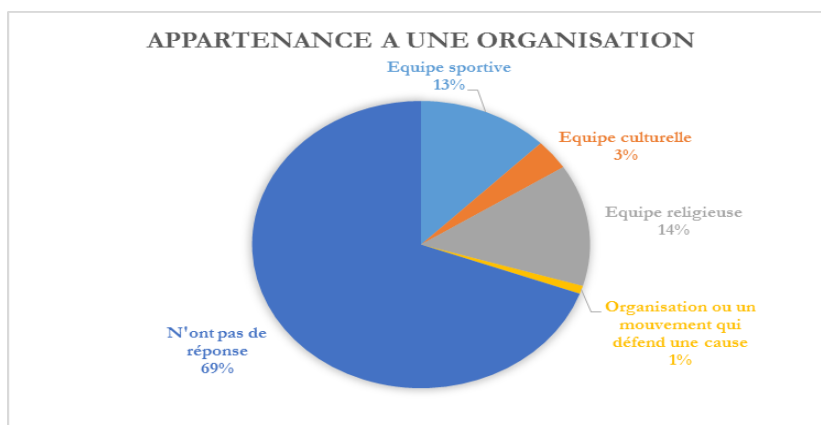


Fig. 15: le pourcentage sur les affiliations des élèves aux associations

Dans l'ensemble, on peut conclure à la lumière de ce graphique que l'appartenance à une association reste encore faible et soumise à une sélection de la part des élèves ou des adultes responsables pour le comité des élèves, le parlement ou le gouvernement. On voit aussi que plus ou moins 30 % des élèves sont liés à la vie religieuse et culturelle et un faible pourcentage au service social (1%). Face à ce tableau, certaines questions se posent : combien sont sensibilisés dans un cadre favorable à une approche de droits des enfants et des adolescents notamment sur le droit à la participation ? Et les méthodes socio-éducatives utilisées sont-elles favorables ? L'école éduque-t-elle à s'engager dans le social ?

En outre, au sein des écoles, il n'y a pas d'espaces prévus pour les réunions de ces organisations (8/c). Quand il y a des adultes enseignants qui sollicitent ces réunions, ils se réunissent dans les salles de classe ou dans d'autres salles de l'école, autrement les élèves s'arrangent dans la cour de l'école, stades ou autres endroits disponibles.

4.9. Le rôle des adultes

L'une des craintes que l'on entend parfois de quelques adultes et enseignants, quand on parle de promouvoir la participation des enfants et des adolescents, est celle d'être eux-mêmes oubliés ou leur autorité non reconnue. Le graphique suivant (fig. 16) est une révélation des sentiments des enfants envers les adultes.

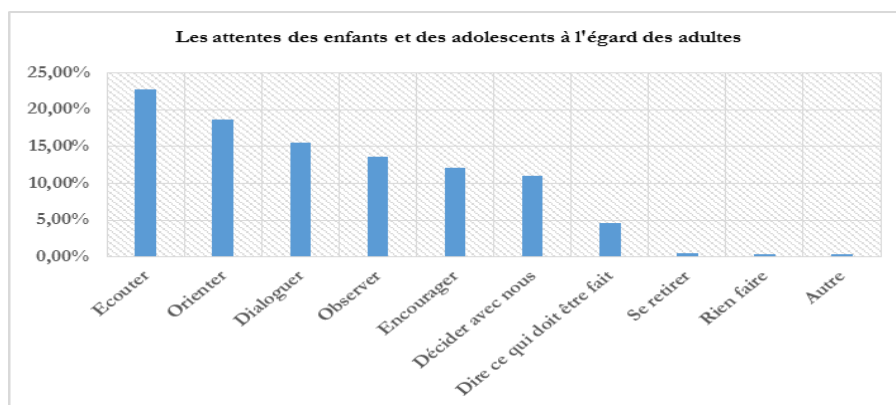


Fig.16: Qu'est-ce que les adultes et les enseignants peuvent faire pour promouvoir la participation des enfants et des adolescents ?(9/a)

Cet indicateur montre les diverses attentes que les enfants et les adolescents ont par rapport aux adultes (9/a), notamment l'écoute (22,8%), l'orientation (18,6%), le dialogue (15,5%). Ils ne veulent pas que les adultes soient ni éloignés(0,6%), ni passifs (0,4%).

En ce qui concerne l'intervention des personnalités non enseignantes à l'école comme volonté de faire profiter aux élèves de tous les savoirs disséminés dans les différents acteurs sociaux (9/b), les enfants et les adolescents citent seulement les inspecteurs de l'enseignement, les coordinateurs des écoles conventionnées catholiques, les médecins, les agents de l'UNICEF, la police de proximité, les activistes des droits de l'homme et les stagiaires.

On le voit, on n'est pas totalement sorti du monde autour de l'enseignement et de l'enfant pour reconnaître les savoirs disséminés dans les autres acteurs culturels et rompre le primat de la relation duale Enseignant –Elève. Et la question spécifique : *Que demandez-vous aux anciens du village ou du quartier ? (9/c)*, dans toutes les écoles, la réponse revenue plusieurs fois chez les élèves est celle-ci : « *qu'ils nous orientent et conseillent* ».

Pour les parents ainsi que pour les enseignants et les dirigeants scolaires à qui la même question a été posée, ils disent que le rôle des adultes(parents) et des anciens auprès des enfants est d'« *accomplir leurs devoirs des parents et des adultes envers les enfants : nourrir, éduquer et protéger* ». Une réponse classique.

4.10. L'impact de la participation des élèves à la vie de l'école

Cet indicateur a été préparé explicitement pour les enfants délégués au comité des élèves pour mesurer les effets de la participation. Les délégués dans les dispositifs scolaires ont cité plusieurs acquisitions (10/a) grâce à leur participation aux dispositifs participatifs scolaires, notamment: *savoir prendre position, argumenter, adapter son langage au public en face, parler en public pour défendre les intérêt de tous, s'affirmer, être neutre, ne pas s'énerver, créer un réseau de relation, s'autoréaliser*, etc. A travers la pratique, ils ont aussi appris leur rôle come délégué, à rencontrer les enseignants et les dirigeants scolaires et à parler avec eux. Ils remarquent qu'il y a des enseignants compétents pour enseigner et d'autres qui ont juste beaucoup de savoir, ou les deux.

D'après les élèves délégués dans les dispositifs participatifs scolaires (10/b), leur champ d'action ne couvre pas tous les aspects de la vie scolaire mais certains aspects seulement. Le champ des savoirs strictement scolaires (matières à enseigner, programmes et contenu des cours) ainsi que la composition du corps enseignant ne relèvent pas de leurs compétences. Ils sont plus sollicités pour négocier les frais scolaires, la propreté de la cour scolaire et la discipline à l'école. Les délégués peuvent relayer les problèmes ou demandes de leurs camarades sur certaines questions, mais ne participent pas au processus de décision. Des demandes peuvent être initiées de leur part, sans le concours des enseignants et des dirigeants scolaires, mais au final, les décisions qui sont prises le sont toujours par ces derniers.

Quelques fois, ils réussissent à faire changer quelque chose. Mais le fait d'être membres du comité des élèves, du parlement, du gouvernement ou du conseil de discipline a amélioré qualitativement leur rapport avec les enseignants et les dirigeants scolaires. Etre délégués leur a permis de fonctionner en quasi-égalité avec les enseignants, alors qu'il leur paraît évident que « *pour ceux qui ne sont pas délégués, honnêtement, les enseignants sont là pour la discipline seulement* ». Certains se considèrent déjà comme des adultes parce qu'ils se sentent respecter : « *il ne s'agit pas de relations égalitaires, mais elles ne se caractérisent pas non plus par un rapport de conflit permanent* ». Ce contact avec les adultes enseignants leur a permis de déconstruire les préjugés qu'ils avaient envers ces derniers.

Si majoritairement, les élèves délégués considèrent que les enseignants et les dirigeants scolaires sont là pour les écouter plutôt que pour les juger, pour d'autres « *ils sont seulement ouverts mais ça ne veut pas dire qu'ils changeront quelque chose* ». Par conséquent, ils reconnaissent une certaine asymétrie de connaissance entre eux et leurs professeurs. Cependant, tous ils ont exprimé le sentiment d'être écouté.

Il apparaît clairement que les élèves délégués ont acquis certaines compétences supplémentaires par rapport aux non-délégués notamment grâce à leur exercice tout au long de l'année. Les non-délégués voient en leur délégués seulement des médiateurs.

Les élèves non-délégués interpellés estiment que leurs délégués servent de moyen indirect de prise de décision au sein de l'école. Mais, ils disent que tous les champs de la vie scolaire ne leur sont pas ouverts : « *tout ce qui est scolaire, ce n'est pas discutable* ». Ils considèrent le comité des élèves et ses structures comme un instrument qui leur permet d'avoir du poids sur ce qui se passe dans l'école : « *c'est un peu notre voix au sein de l'école* ». Ces élèves pensent que l'attitude de leurs professeurs à leur égard (aidant ou non au niveau de leur travail scolaire) dépend de cas en cas, en fonction de plusieurs facteurs humeur du jour, relation qu'ils entretiennent avec eux et depuis combien de temps ils se côtoient, caractère, attitude de l'élève. Ils regrettent que leur liberté d'expression est limitée, autrement « *on perturbe le cours quand on essaie de s'exprimer* ». Et cela risque d'énerver les professeurs.

Les élèves délégués et non sont d'accord que la prise en considération de leur droit à la participation à l'école aiderait les élèves à être davantage intéressés par les enseignements, à avoir confiance en eux-mêmes, à se comprendre mieux avec les enseignants et ces derniers à connaître leurs aspirations et leurs problèmes.

Les enseignants et les dirigeants scolaires retiennent la dimension des relations interpersonnelles comme le résultat le plus palpable de la pratique de la participation de la part des élèves délégués des élèves que ce soit sur le plan de la qualité des relations ou sur le plan de la place accordée à la parole des élèves. Négativement, ils soulignent le fait que certains délégués en profitent pour ne plus obéir aux ordres des enseignants et croire qu'ils ont toujours à dire sur toutes les matières.

4.11. La synergie entre acteurs culturels

Il convient de rappeler que si l'école a un rôle clé à jouer dans l'encouragement et la promotion de la participation et de l'éducation citoyenne des enfants et des adolescents,

celle-ci ne doit pas agir seule. L'effectivité du droit de l'enfant à la participation exige le concours et la collaboration de plusieurs institutions (responsabilité élargie). En dehors de l'école et la famille déjà abondamment citées, les interviewés retiennent aussi que la télévision, la radio, l'Eglise, les journaux, l'internet mais également les livres sont aussi des instruments utiles (11/a) pour l'enracinement de leur droit à la participation. Le graphique suivant (fig.17) révèle le pourcentage que les répondants (élèves, enseignants, dirigeants scolaires et parents) ont donné à certains acteurs culturels en termes de contribution à la problématique des droits de l'enfant en général et du droit de l'enfant à la participation (11/b).

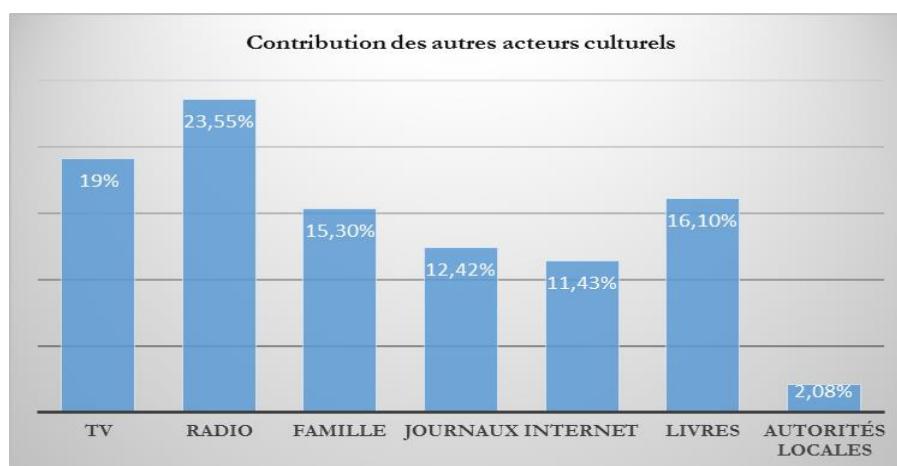


Fig. : contribution des autres acteurs culturels en matière de participation des enfants

Il appert de leurs réponses que la radio reste le moyen le plus coté pour la diffusion des droits de l'homme, suivie de la télévision, de livres, de la famille et de journaux. Donc, les médias occupent une grande place (TV, Radio, Famille, Journaux et Internet) dans la diffusion des droits de l'enfant selon mes interlocuteurs. Ce qui confirme de nouveau que l'information et la formation sont deux aspects fondamentaux du droit à la participation pour les élèves, les enseignants et les dirigeants scolaires. L'absence curieuse dans cette liste des ong et des activistes des droits de l'homme traduit combien leur lien avec l'école demeure encore très faible et très imperceptible. Autre fait frappant, le faible pourcentage accordé aux autorités locales témoignent bien du manque de visibilité de ces acteurs dans la vie sociale en général et en particulier dans la mise en œuvre des droits de l'enfant.

5. Observations conclusives

L'analyse des données qui précède m'amène à certaines observations. Le système éducatif congolais a osé, en dépit de plusieurs contradictions, une révolution éducative qui aurait dû faire de son école, un lieu de formation à la vraie citoyenneté pour les enfants et les adolescents. Malheureusement, cette intuition d'installer les comités des élèves comme dispositif participatif dans chaque établissement n'a pas été accompagnée d'une réflexion sérieuse et exigeante sur les implications pouvant changer la finalité, les méthodes, la conception de l'enfant, les programmes, la vision de l'école, le rôle de l'enseignant et le type de pédagogie sur la base de la participation comme droit interconnecté de l'enfant.

Il est clair que la mise en œuvre du droit de l'enfant à la participation en contexte scolaire a certainement un impact sur le fonctionnement institutionnel de l'école, sur les relations interpersonnelles, sur le rapport aux savoirs, sur la manière d'enseigner, sur le sens d'être acteurs et citoyens dans la société, sur les compétences sociales et relationnelles des enfants et des adolescents, sur la manière de vivre ces droits dans la société ...mais son effectivité en contexte scolaire congolais laisse encore trop à désirer comme source de son innovation et instrument pour former un bon citoyen.

Les droits à la formation et à l'information se révèlent être deux droits fondamentaux dans la promotion de la participation. A cet effet, ce travail a démontré le rôle spécifique de l'éducation comme droit qui donne accès aux autres droits et l'école, agence éducative, comme milieu idéal pour la promotion des droits de l'enfant en général et de son droit à la participation en particulier ayant un impact sur sa vie dans la société. Si le droit à la participation a besoin de l'éducation et de l'information pour se matérialiser, l'éducation et l'information ont besoin du droit de à la participation pour être une éducation et une information de qualité.

Plusieurs élèves à l'école secondaire interrogés ne savaient pas, par exemple, que le comité des élèves, le parlement, le gouvernement, le conseil de discipline étaient de dispositifs pour leur permettre d'exercer leur droit à la participation. A ce propos, l'école congolaise comme milieu par excellence de l'éducation des jeunes générations devrait devenir ce pont ou ce lieu où les enfants apprennent à incarner les droits dans leur réalité. La participation des enfants dans un contexte scolaire n'est pas seulement une exigence d'installer des structures mais d'abord un droit de l'enfant à incarner, à vivre, à comprendre et à exercer, c'est-à-dire se doter de capacités culturelles nécessaires pour le vivre réellement. Un établissement

scolaire, dans lequel les enfants et les adolescents seraient en mesure d'apprendre à formuler leurs besoins, idées et problématiques par eux-mêmes, de recevoir des informations et un enseignement qui pousseraient à l'action parce qu'en référence avec le milieu et les problèmes concrets des enfants et des adolescents, les engagerait à l'expérimentation et à la vérification et favoriserait l'effectivité de leur droit à la participation.

Cette recherche a permis également d'observer les motivations et les craintes des principaux acteurs impliqués, enfants et adultes, ainsi que leurs perceptions sur la participation des enfants à l'école et dans la société. Bien que se réclamant de la pédagogie nouvelle et fonctionnelle, centrée sur l'élève, l'école secondaire congolaise se caractérise encore par le primat du maître qui partage son savoir avec ses élèves et modèle à imiter. Comprendre que la participation n'est pas un droit théorique ou droit seulement des délégués des élèves mais de tous les élèves pourrait aider davantage le système éducatif congolais à changer ses contenus, ses méthodes et sa finalité pour devenir utile à la formation d'une citoyenneté démocratique dont le pays a tant besoin.

En effet, la promotion du droit de l'enfant et de l'adolescent à la participation en contexte scolaire implique un changement de conception, de rôle et de fonction pour tous les acteurs scolaires: les élèves ne seront plus la cire molle qu'on peut pétrir à son gré, mais des êtres en développement qui ont des dons, des besoins, des appétits intellectuels, des curiosités, « une énergie créatrice et assimilatrice »⁽⁵⁵³⁾. Pour l'éduquer, il ne suffira plus seulement la transmission des savoirs mais aussi la vie, l'organisation du milieu conformément aux principes acceptés par tous. La participation est un « principe majeur sur lequel doit s'appuyer l'éducation à la responsabilité et à la citoyenneté »⁽⁵⁵⁴⁾.

Ensuite, l'enseignant mais aussi tout adulte sera celui qui écoute les élèves, les orientent, dialogue avec eux ... c'est un guide. Il est l'observateur attentif de ce que font les enfants et les adolescents et peut ainsi les aider à grandir avec son savoir. Enfin, la finalité de l'éducation ne visera plus seulement l'intelligence de l'enfant mais la formation intégrale d'un citoyen, sujet de droits et en mesure de relever les défis de sa vie et de sa société.

⁵⁵³ Bloch Marc-André (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 33.

⁵⁵⁴ Le Gal Jean, op. cit., p. 60.

Somme toute, la promotion du droit de l'enfant à la participation en contexte scolaire exige qu'on prenne en considération l'interdépendance de tous les droits de l'enfant en général et ses droits culturels en particulier.

Conclusion générale

Le Conseil Pontifical « *Justice et Paix* » citant le pape Jean – Paul II affirme que « *la doctrine sociale de l'Église indique constamment l'exigence de respecter la dignité des enfants : 'Au sein de la famille, communauté de personnes, une attention très spéciale sera réservée à l'enfant, de façon à développer une profonde estime pour sa dignité personnelle comme aussi un grand respect pour ses droits que l'on doit servir généreusement. Cela vaut pour tous les enfants, mais c'est d'autant plus important que l'enfant est plus jeune, ayant besoin de tout, ou qu'il est malade, souffrant ou handicapé'. Les droits des enfants doivent être protégés par des normes juridiques. Avant tout, la reconnaissance publique de la valeur sociale de l'enfance est nécessaire dans tous les pays : aucun pays du monde, aucun système politique ne peut songer à son propre avenir autrement qu'à travers l'image de ces nouvelles générations qui, à la suite de leurs parents, assumeront le patrimoine multiforme des valeurs, des devoirs, des aspirations de la nation à laquelle elles appartiennent, en même temps que le patrimoine de toute la famille humaine* »⁽⁵⁵⁵⁾.

Ce travail modeste entend répondre à cet idéal : élever le plus haut possible l'enfant et l'adolescent. En effet, la mise en œuvre du droit à la participation, comme porteur des valeurs et des principes en mesure d'influer sur plusieurs dimensions de la vie de l'enfant et de l'adolescent, contribue largement à cette finalité. En fait, le droit à la participation dit quelque chose de la confiance de base de soi, de la reconnaissance juridique et de la possibilité de voir les actions des enfants et des adolescents respectées et acceptées comme une expression universellement de leur propre autonomie.

La participation c'est le droit des enfants et des adolescents à être protagonistes de leur vie et de leur territoire. Ce droit permet de sortir de la logique de la protection pour considérer le bien-être des enfants et des adolescents non seulement en fonction de l'absence de problèmes mais aussi de la capacité des enfants d'être partie active de la société. C'est concrètement apprendre à prendre soins de soi, des autres et de l'environnement. Le droit à la participation implique de créer et de promouvoir chez les enfants et adolescents des styles de vie et de relation adéquats en vue de développer les compétences dans la prise en charge et de décision.

⁵⁵⁵ Conseil Pontifical « *Justice et Paix* » (2004). *Compendium de la doctrine sociale de l'Église*. Vatican : libreria Editrice Vaticana, n° 244. Voir aussi Jean-Paul II, *Exhortation apostolique Familiaris consortio*, 26: AAS 74 (1982) 111-112 ; Jean-Paul II, *Discours à l'Assemblée générale des Nations Unies* (2 octobre 1979), 21: *L'Osservatore Romano*, éd. française, 9 octobre 1979, p. 10; cf. aussi Id., *Message au Secrétaire Général des Nations Unies à l'occasion du Sommet mondial pour les Enfants* (22 septembre 1990): *L'Osservatore Romano*, éd. française, 9 octobre 1990, pp. 1-4.

La participation, - comme capacité de l'enfant de revendiquer ses droits et de participer à leur réalisation -, présuppose la maîtrise d'un savoir, d'une discipline, d'une culture qui rend capable de s'exprimer, de décider progressivement par soi-même, de tisser des liens d'enrichissement avec les autres acteurs de la société.

Au sein de l'école, ce droit implique une révision du statut et de la dignité de l'élève, du rôle de l'enseignant, du fonctionnement institutionnel, des programmes des cours, des relations interpersonnelles, etc. Et sa mise en œuvre en contexte scolaire fait de l'école à la fois lieu d'apprentissage à être acteur mais aussi un endroit pour vivre une citoyenneté active et démocratique.

Cette recherche a démontré qu'il y a un net lien entre la participation et différents aspects scolaires en mesure d'influencer le développement des enfants et des adolescents comme membres démocratiquement compétents et responsables dans la société. Il s'agit :

- de la nature des relations des enseignants avec les élèves, y compris la manière dont les règles sont établies et la discipline administrée,
- de l'espace que le programme scolaire accorde aux opinions des élèves et à l'encouragement à collaborer avec les autres,
- du degré d'implication des élèves à la gestion de l'école,
- du lien entre le programme scolaire et la vie quotidienne de la communauté,
- du contenu du programme scolaire,
- de l'existence des cadres d'expression des opinions et de la relation avec la communauté.

Les principaux apports de ma recherche repose sur la démarche entreprise, à savoir d'être allé à définir et explorer en profondeur, sur le terrain, les implications d'un droit qui se répand peu à peu dans les établissements scolaires de la République Démocratique du Congo, mais qui est encore souvent mal appréhendé et quelques fois mal vu. Le fait d'avoir pu accorder la parole à des élèves sur un sujet encore peu abordé et mal connu au sein de l'école et d'avoir provoqué la réflexion chez les adultes rencontrés a contribué à la meilleure connaissance et compréhension du droit à la participation.

Les résultats de cette recherche, ici, présentés possèdent un caractère exploratoire et exigent encore une recherche plus systématique. Je suis sûr que le choix d'une démarche qualitative et aussi la question d'objectivité des propos recueillis ne permettent pas encore

de généraliser outre mesure ces résultats. Néanmoins, je reste convaincu de l'importance de cette approche et de la forme narrative pour ce qui concerne une pareille recherche sur la participation.

Au terme de cette recherche, il est important de rappeler que vouloir d'un enfant acteur social, sujet de droits et protagoniste de sa protection demande que l'éducation ne soit pas uniquement transmettre des savoirs et des compétences aux élèves, mais aussi les rendre autonomes et capables de juger de quel usage en faire. Il s'agit d'une éducation qui mêle à la fois l'acquisition de savoirs, pratiques et valeurs, et qui considère que la participation des enfants et des adolescents ne soit pas une fin en soi, mais un moyen d'opérer des changements bénéfiques dans leur vie et de construire une société meilleure.

Annexe 1 : La Convention entre le Saint Siège et l'Etat Indépendant du Congo du

26 mai 1906

“Le Saint-Siège Apostolique, soucieux de favoriser la diffusion méthodique du catholicisme au Congo, et le Gouvernement de l'Etat Indépendant, appréciant la part considérable des missionnaires catholiques dans son œuvre civilisatrice de l'Afrique Centrale, se sont entendus entre eux et avec les représentants de missions catholiques du Congo, en vue d'assurer davantage la réalisation de leurs intentions respectives.

“A cet effet, les soussignés :

“Son Excellence Monseigneur VICO, archevêque de Philippines, Nonce Apostolique, Grand ‘Croix de l'Ordre de la Conception de Villa Viçosa, Commandeur avec plaque de l'Ordre de Charles III, etc. dûment autorisé par Sa Sainteté le Pape Pie X, et

“Le Chevalier de CUVELIER, Officier de l'Ordre de Léopold, Commandeur de l'Ordre de Saint Grégoire le Grand, etc..., dûment autorisé par Sa Majesté Léopold II, Roi-Souverain de l'Etat Indépendant,

“Sont convenus des dispositions suivantes :

1) L'Etat du Congo concèdera aux établissements de missions catholiques au Congo les terres nécessaires à leurs œuvres religieuses dans les conditions suivantes :

2) Chaque établissement de mission s'engage, dans la mesure de ses ressources, à créer une école où les indigènes recevront l'instruction. Le programme comportera notamment un enseignement agricole et d'agronomie forestière et un enseignement professionnel pratique des métiers manuels ;

3) Le programme des études et des cours sera soumis au gouvernement général et les branches à enseigner seront fixées de commun accord. L'enseignement des langues nationales belges fera partie essentielle du programme ;

4) Il sera fait par chaque supérieur de mission, à des dates périodiques, rapport au Gouverneur Général sur l'organisation et le développement des écoles, le nombre des élèves, l'avancement des études, etc. Le Gouverneur général, par lui-même ou un délégué qu'il désignera expressément, pourra s'assurer que les écoles répondent à toutes les conditions d'hygiène et de salubrité ;

5) La nomination de chaque supérieur de mission sera notifiée au Gouverneur général.

6) Les missionnaires s'engagent à remplir pour l'Etat et moyennant indemnité, les travaux spéciaux d'ordre scientifique rentrant dans leur compétence personnelle, tels que reconnaissances ou études géographiques, ethnographiques, linguistiques, etc. ;

7) La superficie à allouer à chaque mission, dont l'établissement sera décidé de commun accord, sera de 100 ha cultivables ; elle pourra être portée à 200 ha en raison des nécessités et de l'importance de la Mission. Ces terres ne pourront être aliénées et devront rester affectées à leur utilisation aux œuvres de la mission. Ces terres seront données à titre gratuit et en propriété perpétuelle ; leur emplacement sera déterminé de commun accord entre le Gouverneur général et le supérieur de la mission ;

8) Les missionnaires catholiques s'engagent, dans la mesure de leur personnel disponible, à assurer le ministère sacerdotal dans les centres où le nombre des fidèles rendrait leur présence opportune. En cas de résidence stable, les missionnaires recevront du gouvernement un traitement à convenir dans chaque cas particulier ;

9) Il est convenu que les deux parties contractantes recommanderont toujours à leurs subordonnés la nécessité de conserver la plus parfaite harmonie entre les missionnaires et les agents de l'Etat. Si des difficultés venaient à surgir, elles seront réglées à l'amiable entre les autorités locales respectives, et si l'entente ne pouvait s'obtenir, les mêmes autorités locales en réfèreraient aux autorités supérieures.

“En foi de quoi les soussignés ont signé la présente convention et y ont apposé leurs cachets.

Fait en double exemplaire, à Bruxelles, le vingt-six mai mil neuf cent six.

(s.) Chevalier De CUVELIER (s.) VICO

(L.S.) Archevêque de Philippines,

Nonce Apostolique

Annexe 2 : Convention de gestion des écoles nationales de 1977

En 1977, l'État a signé une convention de gestion des écoles nationales avec les quatre principales confessions religieuses, à savoir : Catholique romaine, Protestante, Kimbanguiste et Islamique. Au regard des prescrits de ladite Convention, les confessions religieuses sont astreintes à dispenser un enseignement conforme aux orientations dictées par le Ministère de tutelle, bras armé de la politique éducationnelle du Gouvernement de la République. Ces directives portent sur les programmes scolaires, les normes de construction scolaires, les qualifications et les salaires des enseignants ainsi que le système d'évaluation.

Par ailleurs, une disposition importante de la Convention stipule que les confessions religieuses gèrent leurs écoles bien que celles-ci appartiennent à l'État. Cependant, le secteur de l'éducation possède le pouvoir de coordonner toutes les autorités éducatives.

Malgré la répartition des responsabilités entre les confessions religieuses et l'État, ce dernier reste le pouvoir organisateur du secteur éducatif.

Texte intégral

Entre la République du Zaïre, représentée par le Commissaire d'Etat chargé de l'Education, agissant en vertu des pouvoirs qui lui sont conférés par la Constitution, spécialement en son article 65, ci- après dénommé « La république ».

Et l'Eglise du Christ au Zaïre, représentée par le Révérend Docteur I.B. BOKELEALE, Président, représentant Légal, ci-après dénommé « L'Eglise »,

Et l'Eglise Kimbanguiste, représentée par le citoyen DIANGENDA KUNTIMA, Chef Spirituel, ci-après dénommé « L'Eglise ».

Et l'Eglise Catholique au Zaïre, représentée par son Excellence Monseigneur YUNGU, Evêque de Tshumbe, Président de la Conférence Episcopale, ci-après dénommé « L'Eglise ».

IL A ETE CONVENU CE QUI SUIT :

Article 1 :

La République du Zaïre confie la gestion des écoles nationales reprises en annexe à l'Eglise qui l'accepte aux conditions ci-dessous.

Article 2 :

L'Eglise gère les écoles conventionnées par ses Associations Sans But Lucratif. (A.S.B.L.). Les Représentants Légaux des Communautés de l'Eglise du Christ au Zaïre, ainsi que les autorités Sous régionales de l'Education Nationale, sont au plan local, les responsables de l'exécution de la convention.

L'Eglise gère les écoles conventionnées par ses Associations Sans But Lucratif. (A.S.B.L.). Les Représentants Légaux des Communautés de l'Eglise Kimbanguiste au zaïre, ainsi que les autorités sous régionales de l'Education Nationale, sont au plan local, les responsables de l'exécution de la convention.

L'Eglise gère les écoles conventionnées par ses Associations Sans But Lucratif. (A.S.B.L.). Les Représentants Légaux des Communautés de l'Eglise Catholique au Zaïre, ainsi que les autorités Sous Régionales de l'Education Nationale, sont au plan local, les responsables de l'exécution de la convention.

Article 3 :

Aux termes de la présente convention, la gestion dont question à l'article 1 porte sur :

1. L'organisation interne des écoles en vue d'assurer le respect des normes fixées par le Conseil Exécutif d'une part, et celles prévues par le Règlement d'Ordre Intérieur d'autre part, garantissant ainsi l'épanouissement du milieu tel que défini aux articles 4, 5 et 6.
2. Le fonctionnement des écoles selon les règlements généraux de l'Education Nationale.
3. La gestion du personnel œuvrant au sein des écoles, selon les exigences du milieu éducatif et telle que précisée à l'article 8.
4. La gestion financière et la comptabilité selon les stipulations de l'article 9.
5. L'organisation de la vie sociale des élèves, en article 4.

Article 4

Le milieu des écoles conventionnées est conditionné en premier lieu par la qualité du personnel pédagogique et administratif, en rapport avec les éléments suivants :

1. Moralité publique éprouvée, attestée par l'extrait de casier judiciaire, le respect des principes des institutions ecclésiastiques sur la vie matrimoniale, l'honnêteté dans la gestion financière.

2. Respect des personnes : autorités, subordonnés, collaborateurs, ouvriers, parents, élèves, manifesté en paroles, écrits, comportement d'autorité.
3. Respect des biens, leur conservation, entretien, propreté, finalité.
4. Respect des règlements, en matière civique et en matière scolaire (jours et heures de classe, programme, normes d'examen, nombre d'élèves par classe, tenue des documents, réunions pédagogiques et recyclages).
5. Dignité de l'homme ; équité envers tous, vérité des rapports, service du bien commun, créativité pour la promotion des personnes et la rentabilité des biens, conscience professionnelle, esprit de collaboration.
6. Conscience religieuse formée : capacité de coopérer positivement à l'éducation du sens religieux par sa vision du monde, ses conseils éducatifs, son exemple de vie. Ces normes servent de référence à l'engagement du personnel et lors de l'appréciation annuelle. Toute faute importante contre ces normes suffit à provoquer l'ouverture d'une action disciplinaire.

Article 5 :

Le milieu éducatif des écoles conventionnées se caractérise en deuxième lieu par la qualité du comportement pratique des élèves, en rapport avec les éléments suivants :

1. La moralité, notamment ; l'honnêteté aux examens, la discipline en matière des mœurs.
2. L'éducation au respect des personnes et des biens, des règlements et des ordres, dans un souci croissant du bien commun, du bonheur des autres et d'une promotion solidaire.
3. La formation de l'esprit familial, du sens de la conscience sociale et de la fierté culturelle.
4. L'éveil de la vitalité religieuse harmonisée à l'éducation progressive de la liberté. Ces exigences servent de référence pour l'administration et la participation des élèves au milieu éducatif, orientant la collaboration des parents, ainsi que la finalité de l'action éducative du personnel.

Article 6 :

Sous réserve des dispositions de l'article 2, chaque Association possède une pleine responsabilité pour l'organisation interne des écoles conventionnées. Toute intervention extérieure de quelque nature que ce soit se doit de respecter la voie hiérarchique. L'Association, par ses directives scolaires, reste l'autorité directe des élèves et du personnel.

Article 7 :

Le personnel d'Eglise zairoise œuvrant dans les écoles conventionnées est régi par le statut du personnel de carrière des services publics de l'Etat. La République garantit de façon particulière le statut propre du personnel d'Eglise affecté à l'enseignement national, notamment en matière d'affectation, de mutation et de promotion. Le personnel Zaïrois est assimilé au personnel national ou au personnel régi par le contrat A.T.G. suivant les instructions officielles en la matière.

Article 8 :

Le personnel administratif et enseignant est régi par le statut du personnel de carrière des services publics de l'Etat et l'ordonnance n° 75/404 du 30 décembre 1975 portant règlement d'administration relatif au personnel enseignant relevant du Département de l'Education Nationale. Le représentant Légal propose les engagements, les appréciations, les promotions et les sanctions disciplinaires conformément au statut du personnel de carrière des services publics de l'Etat, aux normes précises de l'article 4 ci-dessus, et compte tenu des dispositions conformément au Règlement d'ordre Intérieur des Ecoles Conventionnées. Pour les motifs graves, le Représentant Légal d'une Association ou son délégué, suspend de ses fonctions un membre du personnel d'une école conventionnée et ouvre une procédure disciplinaire, mute la personne concernée ou même l'exclut de l'école ; il en informe l'instance compétente de l'Education Nationale.

Article 9 :

La gestion financière des écoles conventionnées se fait dans le respect des instructions et règlement uniformisé pour toutes les écoles de l'Enseignement National. Tout transfert financier entre l'Education Nationale et la Direction de ces écoles et vice-versa, se fait exclusivement par le canal du représentant Légal de l'Association concernée. Celui-ci est le premier responsable de la gestion financière dans le cadre organique précisé à l'article 2. Il possède un compte bancaire spécial pour tout ce qui concerne les finances des écoles de son Association. Le Département de l'Education Nationale fournit les finances pour le paiement du personnel, pour les frais de fonctionnement, pour les réparations et le renouvellement des équipements, et l'extension dans le cadre des règlements et du budget de l'Education Nationale.

L'Association qui investit dans une école conventionnée reste propriétaire de ses investissements et du bénéfice à condition que cette disposition ait été clairement stipulée au moment de l'engagement financier ; dans les autres cas, les investissements et le bénéfice de ceux-ci sont la propriété de l'école.

Article 10 :

Dans le but de garantir le bon fonctionnement des écoles, l'Eglise peut assurer l'approvisionnement en manuels scolaires, fournitures classiques et matériels didactiques.

Article 11 :

Le Département de l'Éducation Nationale est le Pouvoir organisateur de toutes les écoles conventionnées. Toutefois, par la présente convention, il autorise l'Église à organiser des programmes de cours facultatifs, pour autant qu'elle ne porte pas atteinte aux règlements généraux de l'Éducation Nationale. Le cours de religion ou de morale est donné aux élèves à la demande des chefs de famille ou des tuteurs, manifestée lors de la première inscription.

Article 12 :

La Direction des écoles conventionnées possède une pleine autonomie pour l'inscription et le renvoi des élèves compte tenu des règlements du Département de l'Éducation Nationale et des exigences qualitatives du milieu éducatif. Les décisions importantes sont prises par le titulaire de poste de direction aidé de son conseil de discipline, obligatoirement constitué dans chaque école. Là où une école conventionnée entre dans un programme de planification de la répartition des élèves, la direction scolaire doit être entendue et ne peut être contrainte à admettre des candidats ne remplissant pas les conditions de l'école ou de la section sollicitée.

Article 13 :

Pour le bon fonctionnement des écoles, pour diriger la gestion du personnel et des élèves, pour orienter les associations des parents, l'Église peut édicter un règlement d'ordre intérieur unique. Ce document fixe l'idéal de l'éducation que vise l'Église, dans le respect des lois et règlements en vigueur dans le pays. Il est soumis à l'approbation du Commissaire d'État chargé de l'Éducation Nationale.

Article 14 :

Pour intégrer les écoles conventionnées dans le système global de l'enseignement national et par souci d'efficacité, l'Église dispose d'un Coordinateur au niveau correspondant à chaque échelon de l'administration Régionale de l'Éducation Nationale. Ces Coordinateurs et les collaborateurs sont désignés par les instances compétentes de l'Église, et nommés par le Commissaire d'État chargé de l'Éducation Nationale. Ils sont chargés de centraliser toute question d'ensemble spécifique des écoles conventionnées telles que : transmettre les propositions concernant le personnel et son appréciation ; communiquer aux Associations les décisions de l'Administration ainsi que les demandes d'avis sur les personnes et les programmes administratifs, pédagogiques et financiers. Le Département de l'Éducation Nationale leur assure, en ce qui concerne les traitements, les déplacements, les grades et l'avancement, les mêmes avantages qu'aux agents de son département.

Les Coordinateurs prendront périodiquement contact avec les écoles et feront rapport à l'Évêque, ou au Chef de Communauté, l'Église se choisit un Coordinateur.

Article 15 :

Pour garantir le bon fonctionnement des écoles conventionnées, l'Église a le droit de désigner parmi ses membres enseignants des Conseillers d'enseignement qui ont la charge de visiter les écoles pour stimuler l'application de la présente convention. Ces conseillers, rémunérés comme animateurs-éducateurs, doivent justifier d'une qualification au moins égale à celle du Directeur de l'École visitée et d'une ancienneté respectable, ils ne sont pas une autorité et ne peuvent prendre aucune sanction ou mesure. Ils constituent un service pour aider le Représentant Légal. Ils collaborent étroitement avec les Coordinateurs.

Article 16 :

Membre du Conseil National de l'Éducation, l'Église est invitée par le Département de l'Éducation Nationale à siéger dans les commissions techniques de ce département.

Article 17 :

Chaque année, avant le 31 octobre, l'Église dépose au Département de l'Éducation Nationale un rapport de la situation et de fonctionnement de l'ensemble des écoles en référence aux dispositions de la présente convention.

Article 18 :

Pour faire agréer des écoles et les classes dans le cadre de la convention, l'Église centralise toutes les requêtes chaque année, avant le 31 mars. Les requêtes sont chacune justifiée par un dossier sommaire sur l'A.S.B.L. et l'école concernée, le projet de mise en place du personnel, les responsables financiers ; chaque dossier est signé par le Représentant Légal. Les décisions du Département de l'Éducation Nationale en la matière sont notifiées par les lettres envoyées aux signataires de la convention, avant le 31 mars et deviennent exécutoires le 31 juillet, sous la supervision du chef de Division Régionale de l'Éducation.

Article 19 :

Lorsque le Département de l'Éducation Nationale constate des défaillances graves et coupables dans l'organisation d'une école, concernant la compétence de la Direction, le niveau des études, la gestion financière, la qualité éducative, les équipements, l'entretien des bâtiments, l'inspection fait rapport à la Direction générale de l'Éducation concernée. Le Directeur Général saisit l'Église par lettre recommandée demande que tous les moyens soient mis en œuvre pour redresser la situation défaillante.

Article 20 :

L'Eglise peut renoncer à la gestion d'une école en notifiant à la République sa renonciation. La notification doit être justifiée ; elle doit parvenir au Département de l'Education Nationale au moins trois mois avant la fin d'une année scolaire.

Article 21 :

La violation grave et volontaire de la présente convention par l'une des parties donne lieu à sa résiliation. Chaque partie notifie l'autre partie les violations graves et les excès de zèle commis par les agents d'exécution. La partie informée s'engage à sanctionner les cas notifiés. Si, dans un délai raisonnable, aucune sanction ou mesure adéquate n'est prise à l'endroit des contrevenants, la partie lésée sera en droit de suspendre l'exécution partielle ou totale de ladite convention ; elle en avise l'autre partie. La résiliation de la convention peut également se faire de commun accord après un préavis d'une année scolaire au moins.

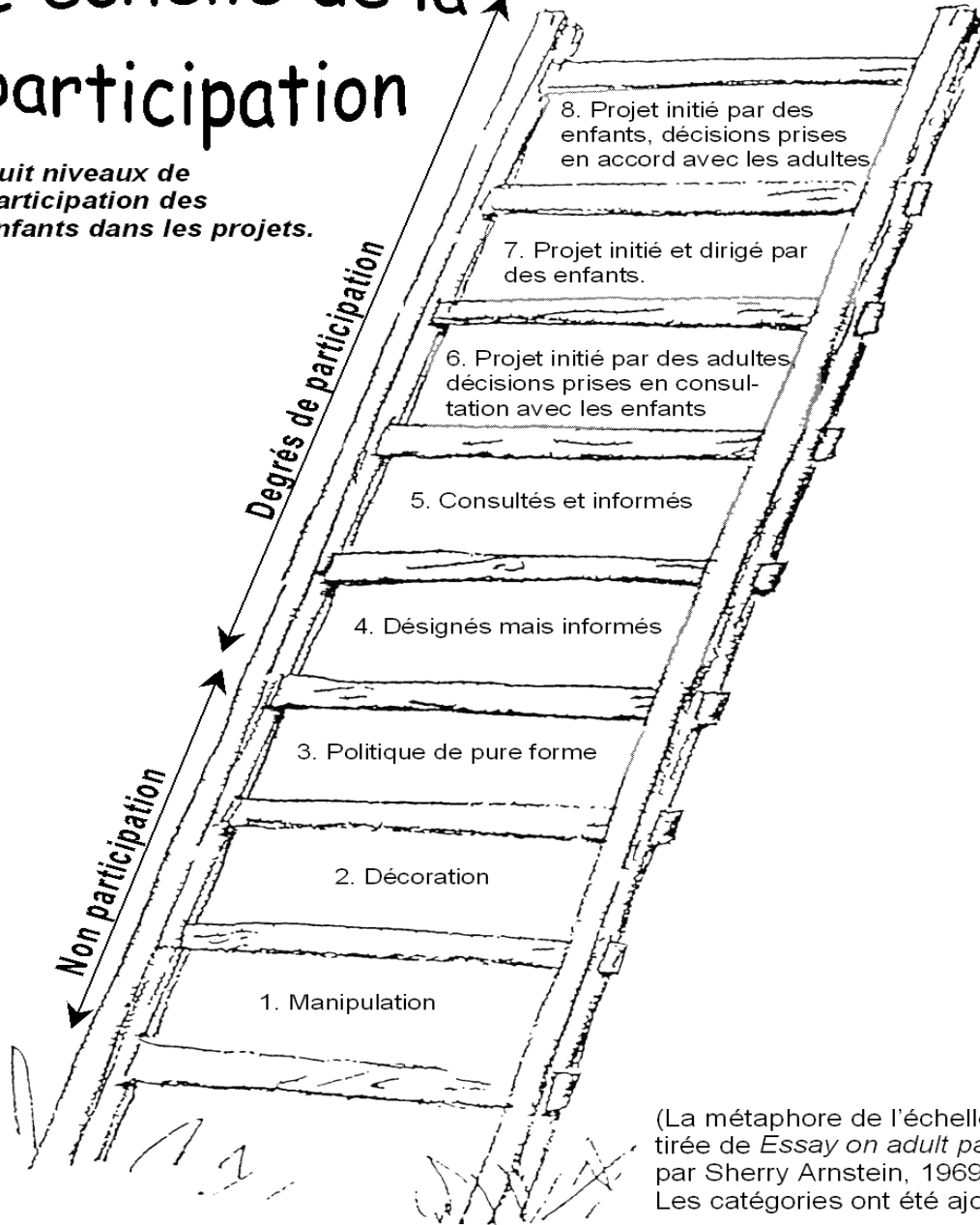
Article 22 :

La présente convention est établie pour une durée indéterminée. Elle entre en vigueur à la date de sa signature.

Fait à Kinshasa, le 26 février 1977

L'échelle de la participation

Huit niveaux de participation des enfants dans les projets.



(La métaphore de l'échelle a été tirée de *Essay on adult participation* par Sherry Arnstein, 1969. Les catégories ont été ajoutées.)

Bibliographie générale

a. Documents officiels

- Arrêté ministériel n° DEPS/CCE/Col/0153/82 du 18 août 1982 (RDC).
- Arrêté ministériel n° EPS/BCE/001/0202 du 26/09/1978 (RDC).
- Arrêté Ministériel n° MINEPSP/CABMIN/00100940/90 du 01/09/1990 (RDC).
- Arrêté Ministériel N° MINEPSP/CABMIN/0345/2007 du 23/11/2007 (RDC).
- Arrêté ministériel n° MINEPSP/CABMIN/0799/2011 du 02 /09/2011 (RDC).
- Arrêté ministériel n° MINEPSP/CABMIN/0310/2008 du 24/09/2008 (RDC).
- Arrêté n° DEPS/CCE/001/00327/88 du 21/09/1988 (RDC).
- Arrêté n° MINEPSP/CABIMIN.0311/2007 du 11/10/2007 (RDC).
- Arrêté n° MINEPSP/CABMIN/0345/2007 du 23/11/2007 (RDC).
- CDESC (2009). *Observation générale n° 21. Droit de chacun de participer à la vie culturelle (art. 15, par. 1 a), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, (UN Doc. E/C.12/GC/21, 2-20 novembre 2009).
- Conseil de l'Europe (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (2000). *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de la Coopération culturelle.
- Conseil de l'Europe (2004). *La participation des enfants aux projets – Comment faire pour que ça marche*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2009). « *Parole aux jeunes !* ». *Manuel sur la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale*. Strasbourg.
- Conseil de l'Europe (2013). *Outil d'évaluation de la participation des enfants. Indicateurs de mesure des progrès en matière de promotion du droit des enfants et des jeunes de moins de 18 ans de participer aux affaires les concernant*. Strasbourg : Division des droits des enfants et Service de la jeunesse.
- Conseil de l'Europe(2012). *Charte européenne révisée sur la participation des jeunes à la vie locale et régionale*. Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe.

- Conseil de l'Europe, *Recommandation CM/Rec(2012)2*, 28 mars 2012.
- *Constitution de la République Démocratique du Congo* (modifiée par la loi n°11/002 du 20 janvier 2011 portant révision de certains articles de la Constitution de la République Démocratique du Congo du 18 février 2006). In ***Journal Officiel de la République Démocratique du Congo***, numéro spécial du 5 février 2011.
- *Constitution de la République Démocratique du Congo du 1^{er} Août 1964*. In ***Moniteur Congolais***, numéro spécial du 1^{er} Août 1964.
- CRC (1996). *General Guidelines regarding the form and the contents of the periodic reports* (UN Doc. CRC/C/58, 1996).
- CRC (2001). *Observation générale n° 1. Paragraphe 1 de l'article 29 : les buts de l'éducation* (UN Doc. CRC/GC/2001/1).
- CRC (2003). *Observation générale No 5 (2003). Mesures d'application générales de la Convention relative aux droits de l'enfant (art. 4, 42 et 44, par. 6)*, (UN Doc. CRC/GC/ 2003/5).
- CRC (2009). *General Comment n° 12. The right of the Child to be Heard* (UN Doc. CRC/C/GC/12, 2009).
- CRC (2009) “*Day of general discussion on the right on the child to be heard*”, Forty –Third session, 11-29 September 2009.
- *Loi n° 09/001 portant protection de l'enfant*. In ***Journal Officiel de la République Démocratique du Congo***, numéro spécial du 25 mai 2009.
- *Loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national*.
- OIT. *Convention (n° 169) concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants*, 1989 (entrée en vigueur 05 septembre 1991).
- ONU (1992). *Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement*. Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro du 3 au 14 juin 1992.
- ONU. *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989.
- ONU. *Déclaration Universelle des droits de l'homme*, 10 Décembre 1948.
- ONU. *Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PCP)*, 16 décembre 1966.

- ONU. *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC), 16 décembre 1966.
- *Ordonnance-loi n° 67-250 du 5 juillet 1967* portant création de l'Examen d'Etat sanctionnant la fin des études secondaires (RDC).
- OUA. *Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples*, 27 juin 1981.
- OUA. *Charte africaine des Droits et du bien-être de l'enfant*, 01 juillet 1990.
- PNUD, *Rapport sur le développement humain. La liberté culturelle dans un monde diversifié*, 2004.
- UNESCO (2001). *Le développement de l'éducation. Rapport national de la République Démocratique du Congo*. Bureau International d'Education.
- UNESCO (2003). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003/2004*. Paris : Unesco.
- UNESCO (2005). *Rapport de suivi de l'éducation Pour Tous : résumé*. Paris : Unesco
- UNICEF (1990), *Déclaration mondiale et plan d'action du Sommet mondial pour les enfants*, 29-30 septembre 1990.
- UNICEF (2002). *Enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes (MICS2/2001). Enquête par grappes à indicateurs multiples*. Kinshasa : UNICEF.
- UNICEF (2002). *Enquête nationale sur la situation des enfants et des femmes (MICS2/2001). Rapport synthèse*. Kinshasa : UNICEF.
- UNICEF (2003) *Bâtir un monde digne des enfants*. Session extraordinaire de l'Assemblée générale de l'ONU consacrée aux enfants, 8-10 mai 2002. UNICEF, 2003.
- UNICEF (2005). *Child and youth participation strategy East Asia and pacific region*. September 2005.
- UNICEF et Union parlementaire (2011). *Guide de participation des enfants aux travaux du Parlement*. France : Union parlementaire et UNICEF.
- UNICEF(2002). *Un monde digne des enfants*. Documents ONU : session spéciale consacrée aux enfants, 8 -10 mai. New York : Unicef.

b. Ouvrages

- Ackermann Lisanne, Feeny Thomas, Hart Jason et Newman Jesse (2003). *Understanding and Evaluating Children's Participation: a review of contemporary literature*. London : Plan UK/Plan International.
- Althusser Louis et al. (1994). *Lire le capital*. Paris : PUF.
- Amadou Hampâté Bâ, (1973 et 1992). *L'étrange destin de Wagrin ou Les Roueries d'un interprète africain*. Coll. Département d'Univers Poche. Paris : Editions 10/18.
- Amselle Jean-Loup et Elikia M'Bokolo (1999). *Au coeur de l'ethnie – Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique*. Paris : Editions La découverte.
- Arendt Hannah (2000). *La philosophie de l'existence*. Paris : Payot.
- Aristote. *Rhétorique*, Livre II, 11, 1395a. (Texte établi et traduit par C.-E. Ruelle, P. Vanhemerlyck, B. Timmermans). Paris : Le livre de poche.
- Artosi Alberto, Bongiovanni Giorgio, Vida Silvia (2001) a cura. *Problemi della produzione e dell'attuazione normativa. Vol. V. I diritti difficili nelle pratiche sociali: promozione e partecipazione*. Bologna: Gedit Edizioni.
- Austin John Langshaw (1970). *Quand dire c'est faire* (how to do things with words). Introduction et commentaire par Gilles Lane. Paris : Seuil.
- Auzias Jean-Marie (1969). *La chiave dello strutturalismo*. Milano: U. Mursia & C.
- Balandier Georges (1992). *La vie quotidienne au royaume de Kongo du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris: Editions Hachette.
- Baruzzi Valter et Baldoni Anna (2003). *La democrazia s'impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*. Imola : La Mandragora.
- Bauman Zygmunt (2006). *La vie liquide*. Paris : Ed du Rouergue
- Belaise Max (2006). *Le discours éthique de la langue proverbial créole. Analyse prolégoménique d'une manière d'être au monde*. Paris : Publibook.
- Berjon Robin (2010). *Internet, politique et coproduction citoyenne*. Paris : Fondapol.
- BICE (2001). *Clés pour devenir : cinq approches pour s'engager avec les enfants*. Genève.

- Bloch Marc-André (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bonnet Michel (1999). *Des enfants et des lucioles. Il était une fois une convention des droits de l'enfant*. Paris : Rue du monde.
- Bosisio Roberta, Leonini Luisa et Ronfani Paola (2003). *Quello che ci spetta. I diritti fondamentali nelle rappresentazioni degli adolescenti*. Roma: Donzelli editore.
- Bouchard Georges et al. (2003) *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant, Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.
- Boyden Jo & Judith Ennew (1997). *Children in Focus – A Manual for Participatory research with children. Save the children*. Stockholm (code number 2025).
- Breuse Edouard (1965). *Vers une pédagogie des loisirs juvéniles*. Bruxelles : Ed. de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles.
- Bribosa Emmanuelle et Hennebel Ludovic (2004). *Classer les droits de l'homme*. Coll. « Penser le droit ». Bruxelles : Bruylant.
- Busugutsala Gangayi Gabudisa (1997). *Les politiques éducatives au Congo-Zaïre de Léopold II à Mobutu*. Paris : L'Harmattan.
- Cardon Dominique (2010). *La démocratie internet : promesses et limites*. Coll. « la République des idées ». Paris : Seuil.
- Carron Gabriel et Châu Ta Ngoc (1998). *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*. Paris : Ed. UNESCO-IIPE.
- Cellule technique pour les Statistiques de l'Education (2008). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, année scolaire 2006-2007*. Kinshasa : Ministère de l'EPSP.
- Ceysens Rik (1971). *Essais sur la mentalité populaire*. Luluabourg, E.N.M.
- Charpak Georges (1996). *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaires*. Paris : Flammarion.
- ----- (2005). *L'enfant et la science. L'aventure de la main à la pâte*. Paris : Odile Jacob.

- Cohen Louis, Manion Lawrence et Morrison K.eith (2000). *Research Methods in Education*, 5th Edition. London & New York : Routledge/Falmer.
- Collart Pierre et Sosson Jehanne (dir.) 2007, *La place de la parole de l'enfant. Entre vérités et responsabilités*, Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.
- Comenius Jan Amos(2002). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous (1627-1632)*, trad. De Marie – Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jplobert, 2^e éd. revue et corrigée. Paris : Klincksieck.
- Conseil Pontifical « Justice et Paix » (2004). *Compendium de la doctrine sociale de l'Eglise*. Vatican : Libreria Editrice Vaticana.
- Corneille Pierre. *Le Cid*, (une pièce de théâtre tragi-comédie en vers dont la première représentation eut lieu le 5 janvier 1637.
- Cousinet Roger (1965). *L'éducation nouvelle*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- D'Amato Marina (a cura di) 2006. *Infanzia e società*. New-york: Lulu.
- Daniel Marie- France (1992). *La philosophie et les enfants*. Montréal : Les Editions logiques.
- De la Garanderie Antoine (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Paris : Nathan.
- De Saussure Ferdinand (1916). *Cours de linguistique générale*
- De Stefani Paolo (a cura) 2004. *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*. Padova: Cleup.
- De Winter Micha (1995). *Children as fellow citizens: participation and commitment*. Oxford & New York: Radcliffe Medical Press.
- Delas Jean-Pierre et Milly Bruno (1997). *Histoire des pensées sociologiques*. Paris : Ed. Dalloz.
- Dell'Antonio Annamaria (2001). *La partecipazione del minore alla sua tutela. Un diritto misconosciuto*. Milano : Giuffrè Ed.
- Delors Jacques et al. (1998). *Education : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO.
- Dewey John (1975). *Education et société*. Paris, Seuil.

- ----- (1990). *Démocratie et Education*. Paris : Armand Colin.
- ----- (1996). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- ----- (1999). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- -----(2000). *Democrazia e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Direction des Programmes scolaires et Matériel didactique (2005). *Programme national d'Histoire. Enseignement secondaire*. Kinshasa : Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel
- ----- (2007). *Programme national d'Education civique et morale. Enseignement secondaire* (Toutes sections). Kinshasa : Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel.
- ----- (s.d). *Programme Nationale de Français au secondaire*.
- Donders Yvonne (2002). *Towards a right to cultural identity ?* School of Human Rights Ressearch Series n° 15. Antwerp-Oxford-New-York : Intersentia/Hart.
- *Droits culturels. Déclaration de Fribourg*, 2007.
- Ducourant Bernard (1994). *Toute la sagesse des proverbes populaires du monde entier*. Paris : G. Trédaniel éd.
- Ekwa Martin Bis Isal (2004). *L'école trabie*. Kinshasa : Ed. Saint Paul
- Erny Pierre (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*. Paris : L'Harmattan.
- ----- (1991). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan.
- ----- (2007). *L'idée de la « réincarnation » en Afrique Noire*. Coll. « culture et cosmologie ». Paris : L'Harmattan.
- Ezembé Ferdinand (2003). *L'enfant africain et ses univers. Approches psychologiques et culturelles*, Paris : Karthala.
- Freinet Célestin (1974). *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspero.

- Gardner Howard (2001). *Sapere per comprendere: discipline di studio e discipline della mente* (trad. di Rodolfo Rini). Milano : Feltrinelli.
- Gerard Jean (1996). *L'éducation en question(s), des parents s'interrogent*. Paris : Ed. Feuilles familiales
- Grawitz Madeleine (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Hachette Education.
- Greimas Algirdas Julien, (1970). *Du sens*, Paris: Gallimard.
- Habermas Jurgen (1999). *Morale et communication*. Paris : Flammarion. ;
- Hadji charles (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Hallak Jacques (1990), *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. Paris : IPE- L'Harmattan.
- Hannoun Hubert (2002). *Propos philosophiques sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Hart Jason, Ackermann Lisanne (2004), *Children Changing their world: Understanding and evaluating children's participation in development*. Plan international (UK) : Woking, Surrey,uk.
- Hart Roger (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*, Florence: UNICEF innocent.
- ----- (1992). *Monter l'échelle de participation, Les enfants d'abord*, UNICEF
- ----- (1992). *Participation: from Tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF Innocenti.
- Hegel Georg Wilhelm Friedrich (1920) *La phénoménologie de l'esprit*. Paris : Vrin.
- ----- (1976). *Système de la vie éthique*. Trad. De J. Taminiaux. Paris : Payot.
- Herskovitz Melville Jean (1964), *Cultural dynamics. Abridged from cultural anthropology*. New York: Knopf.
- Honneth Axel (2002). *La lutte pour la reconnaissance*, (traduit de l'allemand par Pierre Rusch). Paris : Gallimard.
- Ingrosso Marco (2006). *La promozione del benessere sociale*. Milano : FrancoAngeli.

- Isocrate (2003) "*Éloge de la parole*". In *Discours. Tome 3 : Sur la paix – Aréopagitique- Sur l'échange* (texte établi et traduit par Georges Matthieu, 7^e à tirage). Paris : collection des Universités de France.
- James Allison, Prout Allan et Jenks Chris (2002). *Teorizzare l'infanzia*. Roma : Donzelli.
- Kant Immanuel (1966). *Réflexions sur l'éducation*. Trad. fr. A. Philonenko. Paris : Vrin.
- Kayoka Mudingay Mathieu (2014). *Dictionnaire Français – Tshiluba/Nkonga miaku ya tshiluba –Mfwalanse*, Raleigh : Ed. Lulu.
- Kengo Wa Dondo (1974). *Réflexions sur la filiation hors mariage*. Kinshasa : C.S.J.
- Ki zerbo Joseph (1973). *Perspectives de l'éducation*, CODIAM – Promotion collective.
- ----- (1980). *Histoire générale de l'Afrique, Tome I Méthodologie et préhistoire Africaine*. Éditions Jeune Afrique/Stock./UNESCO.
- Kramer Rita (1988). *Maria Montessori. A biography*. Radcliffe biography series. New York: Da capo Press.
- Lacan Jacques (1999). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- Lansdown Gerison (2001). *Promoting children's Participation in Decision-making*. Innocenti Insight 6. Florence : UNICEF.
- ----- (2005) *Les capacités évolutives de l'enfant*. Firenze : Centre de recherché Innocenti UNICEF.
- ----- (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Florence : Unicef- Centre de recherche Innocenti.
- Laplace Claude (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classe*. Lyon : Chronique sociale.
- Le Gal Jean (2008). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, (Préface de Jean –Pierre Rosenczweig). Bruxelles : Ed. De Boeck Université.
- Leguy Cécile (2001). *Le proverbe chez les Bwa du Mali. Parole africaine en situation d'énonciation*. Préface par Dabu Yîzî Pierre Diarra. Coll. « Hommes et sociétés ». Paris : Karthala.

- Leleux Claudine (1997). *Repenser l'éducation « civique ». Autonomie, coopération, participation*. Paris : Cerf.
- ----- (2000). *Education à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck, coll. « outils pour enseigner ».
- Leroi-Gourhan André (1964-1965). *Le geste et la parole, tome 1 : technique et langage, tome 2 : La mémoire et les rythmes (tome II)*. Paris : Editions Albin Michel.
- Levinas Emmanuel (1991). *Entre nous. Ecrits sur le penser à l'autre*. Paris : Grasset.
- Lévi- Strauss Claude (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: PUF.
- ----- (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon.
- Lipman Matthew (1977). *Thinking in education*. Cambridge Press.
- Lumeka Lua Yanséga, Roller Samuel et Mbulamoko Nzenge (1985). *Auto-perception des enseignants du Zaïre. Contribution à la socio-psychologie professionnelle des enseignants dans les pays en développement*. Kinshasa : Ed. et Culture africaines.
- Lungenyi Lumwe Maala-Bungi (1988). *Tusumu. Devinettes tonales lubà*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Luzolo Bambi Lessa (2004). « *Droit congolais, droits de l'homme et engagements internationaux*. Intervention au Séminaire international sur la gestion de la transition en République Démocratique du Congo.
- Marguerat Yves et Poitou Danièle (1994). *A l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire*. Coll. Les enfants du fleuve. Paris : Fayard/Marjuvia.
- Marzouk Abdellah, Kabano John et Cote Pauline (2000). *Eduquer à la citoyenneté à l'école : guide pédagogique*. Montréal : Editions logiques.
- Matthew Lipman (1977). *Thinking in education*. Cambridge Press.
- Maurier Henry (1985). *Philosophie de l'Afrique noire*. Coll. Studia Instituti Anthropos. Bonn : Anthropos Institut.
- Meirieu Philippe (1987). *Apprendre oui, mais comment*, Paris : ESF.
- ----- (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.

- ----- (2001), *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Paris : PEMF.
- ----- (2002). *La pédagogie et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu.* Paris : Editions du Tricorne/Association Suisse des amis du Dr J. Korczak.
- ----- (2004). *Faire école, faire classe,* Paris : ESF éditeur.
- ----- (2009) « *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020* ». Rapport élaboré par l'UNESCO.
- Mérand Patrick (1977). *La vie quotidienne en Afrique Noire à travers la littérature africaine.* Paris : L'Harmattan.
- Meunier Guillemette (2002). *L'application de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant dans le droit interne des Etats parties.* Paris- Budapest-Torino : L'harmattan.
- Meyer-Bisch Patrice (1992). *Les droits culturels, une catégorie sous développée des droits de l'homme.* Fribourg, Editions universitaires.
- ----- (éd.) 1995. *La culture démocratique : un défi pour les écoles.* Paris : Unesco.
- ----- (éd.) 1998. *Les droits culturels. Projet de déclaration.* Paris/Fribourg : UNESCO/Ed. Universitaires.
- -----(2010). *Déclarer les droits culturels. Commentaire de la déclaration de Fribourg* (en collaboration avec Mylène Bidault). Zurich- Bruxelles : Schulthess-Bruylant.
- ----- (2012). « *Introduction aux droits culturels. Les valeurs de l'identité* (syllabus du cours).
- Mokonzi Bambanota Gratien (2009). *De l'école de la médiocrité à l'école de l'excellence au Congo-Kinshasa.* Paris : L'Harmattan.
- ----- (2009) *République Démocratique du Congo. Fourniture efficace de Services dans le domaine de l'enseignement public.* Une étude d'AfriMAP et de l'Open Society Initiative for Southern Africa) : Open Society Initiative for Southern Africa, Johannesburg (avec le concours de Kadongo M.).

- Montessori Maria (1994). *L'enfant*. Bruxelles : Desclée de Brouwer.
- Morgan David (1998). *Planning focus groups*. Calif : SAGE Publications.
- Museka Ntumba Lambert (1988). *La nomination africaine de Jésus-Christ : Quelle christologie ?* Thèse doctorale. Bruxelles : Université Catholique de Louvain- La-neuve.
- N'sougan Agblemagnon François (1984). *Sociologie des sociétés orales d'Afrique noire/ Les Eve du Sud Togo*. Paris: Silex éd.
- Nandana Reddy et Kavita Ratna (2002). *A journey in Children's Participation. Concerned for Working Children*. India: Bangalore.
- Ndebi Biya R (1995). *L'être comme génération*. Strasbourg : Les Cahiers du Cérif.
- Oser Fritz, Ullrich Manuela et Biedermann Horst (2000) *Jeunesse et citoyenneté : Expériences de participation et compétences individuelles*. Fribourg & Berne : Département des Sciences de l'Education/Office fédéral de l'éducation et de la Science.
- Percy-Smith B. et Nigel Thomas (2010). *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London/New York: Routledge.
- Permyakov Grigorij L'vovic (1979). *From proverbs to Folk-tale. Notes on the general theory of cliché* (Translate from the Russian by Y.N. Filippov). Moscow : "Nauka" publishing House.
- Perrenoud Philippe (2003). *L'Ecole est-elle encore le creuset de la démocratie ? Education à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon: Chronique sociale.
- Platon (2002). *La République*. Paris : Garnier Flammarion.
- PNUD (2004). *Rapport mondial sur le développement humain. La liberté culturelle dans un monde diversifié*. Paris : Economica.
- Poussin Charlotte (2011). *Apprends-moi à faire seul : la pédagogie Montessori expliquée aux parents*. Paris : Eyrolles.
- Rabain Jacqueline (1994). *L'enfant du lignage : du serrage à la classe d'âge chez les Wolofs du Sénégal*, Paris : Payot & Rivages.
- Raynal Françoise et Rieunier Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur.

- Reddy Nandana & Ratna Kavita (2002), *A journey in Children's participation*. Vimanapura: The Concerned for Working Children.
- Reid Alan, Bruun Jensen Bjarne, Nikel Jutta, Simovska Venka (ed.) 2008. *Participation and learning. Perspectives on Education and the environment, health and Sustainability*. London: Springer.
- Ricoeur Paul (1977). *IL conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book.
- Samaran Charles (1961). *L'histoire et ses méthodes*. «Encyclopédie de la Pléiade». Paris : Gallimard.
- Sasseville Michel (1999) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schurmans Marie – Noëlle (2003). *Les solitudes*. Paris: PUF.
- Sen Amartya (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- ----- (2002). *Ethique et économies et autres essais*. (Trad. S. Marmat.) Paris: PUF.
- ----- (2003). *Un nouveau modèle économique, développement, justice, liberté*. Chap. 8. Paris : Odile Jacob.
- ----- (2005). *La démocratie des autres, pourquoi la liberté n'est pas une invention de l'Occident*. Paris : Payot.
- ----- (2007). *Identité et violence*. Paris: Ed. Odile Jacob.
- Stamm Anne (1999). *La parole est un monde : sagesses africaines*. Paris : Seuil.
- Sylla Khadim (2004). *L'éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*. Paris : L'harmattan.
- Tancrez Patrick (2010). *Aider l'élève à construire sa vie. Approches plurielles de l'éducation*. Paris : Chronique Sociale.
- Taylor Archer (1931). *The proverb*. Cambridge: Mass.
- Thomas H. Marshall (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Thomas Louis-Vincent et Luneau René (1977). *Les sages dépossédés. Univers magiques d'Afrique noire*. Paris : Robert Laffont.

- Toffano Martini Emanuela (2004). *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani*, Vol. II. Padova: Cleup.
- Treseder Phil (1997). *Empowering children and Young People: Training manual*. London : Save the Children and Children's Rights Office.
- *Trésor de la Langue Française informatisée* (online)
- Tshimanga Charles, Coquery-Vidrovitch et Verhaegen Benoît (2001). *Jeunesse, formation et société au Congo-Kinsbasa, 1890-1960*, Paris : L'Harmattan.
- Van Caeneghem Raphael (1956). *La notion de Dieu chez les Baluba du Kasai*. Mémoire. Bruxelles : Académie Royale des Sciences Coloniales.
- Verhaegen Benoît (1978). *L'enseignement universitaire au Zaïre de Lovanium à l'UNAZA 1958-1978*. Paris : L'Harmattan.
- Wittengstein Ludwig (1961). *Tractatus-logico-philosophicus, suivi d'Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard, thèse 5.6.
- Zani Mamoud (1996). *La Convention Internationale des droits de l'enfant : Portée et limites*. Paris : Publisud.
- Zask Joëlle (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Zermatten Jean (2003). *L'intérêt supérieur de l'enfant. De l'analyse littérale à la portée philosophique, Working report 3-2003*. Sion : Institut Universitaire Kurt Bösch.
- Zermatten Jean et Stoecklin Daniel (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion : IUKB.

c. Articles

- Allan Julie & P'Anson John (2004) « *Children's rights in school: Power, assemblies and assemblages* ». In *The International Journal of Children's Rights*, 12:2, pp.123-138.
- André-Fustier Francine et Aubertel Françoise (1997) « *La transmission psychique familiale en souffrance* ».chap.3. In Eiguier Alberto et al. *Le générationnel*. Paris : Dunod.

- André G eraldine et Poncelet Marc (2013) « *H eritage colonial et appropriation du pouvoir d' duquer. Approche socio-historique du champ de l'éducation primaire en RDC* ». In ***Ecole, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme***, Hors-thème, pp. 271-295.
- Archer David (2007) « *Education ou éducation bancaire ?* ». In ***Education des adultes et développement***, 69, pp. 9-14.
- Baraldi Claudio et Maggioni Guido (2003) «*Il significato della promozione della partecipazione sociale di bambini e adolescenti*». In Baraldi claudio, Maggioni Guido & Mittica M. Paola (a cura). *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di interventi con bambini e adolescenti*. Roma: Donzelli, pp. IX-350.
- Bentolila Alain (2007) «*Passeur de langues*». In Cyrulnik Boris et Pourtois Jean-Pierre. *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob, pp. 357- 368.
- Berlin Isaiah (1999) « *Mon parcours d'intellectuel* ». In ***Esprit***, né 1(janvier), pp. 5-27.
- Best Francine (1999) « *Citoyenn t  et droits de l'homme. Pour une éducation   la citoyenn t  qui soit une éducation aux droits de l'homme* ». In ***Revue Internationale d'éducation de Sevr s***, 24 (Décembre), pp. 41-44.
- Bossuyt Marc (1975) « *La distinction juridique entre les droits civils et politiques et les droits économiques, sociaux et culturels* ». In ***Human Rights law journal***, vol.8, pp. 783-813.
- Bouchard Neff Johanne (2012) « *Grand et petit, héritier et nouveau : les droits culturels de l'enfant-ancêtre* ». In Meyer-Bisch Patrice ( d.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Genève/Zurich/Bâle : Schulthess, pp. 61-71.
- ----- (2013) « *Mesurer les droits de l'homme et le développement :  tat des lieux* » In Bouchard Neff Johanne, Gandolfi Stefania e Meyer-Bisch Patrice (dir). *Les droits de l'homme : une grammaire du développement*. Paris : L'Harmattan, pp. 195-227.
- Cardon Dominique « *Vertus démocratiques de l'internet* » dans ***La vie des idées***, téléchargé le 10/11/2009. http://www.laviedesid es.fr/vertus-d mocratiques_-de-1-internet.html.
- Cassaigne Bertrand (1996) « *Mémoires des peuples* ». In ***Revue Projet***, n  248, pp. 4-5.
- Chirwa Danwood Mzikenge (2002) « *The merits and demerits of the African Charter on the Rights and welfare of child* ». In ***International journal of Children's Rights***, 10, pp. 157 – 177.

- Conenna Mirella (2002) « *Sur l'histoire des proverbes* ». In Maiello Gisella et Stajano Rita. *Collage. Studi in memoria di Franca caldai Bevilacqua*. Salerno/Milano: Oedipus, pp. 35-51.
- Di Paola Ronfani & Roberta Bosisio (2003) « *L'indagine sui pre-adolescenti nella scuola* ». In Baraldi Claudio, Maggioni Guido et Mittica M. Paola (a cura). *Pratiche di partecipazione. Teorie et metodi di interventi con bambini e adolescenti*. Roma: Donzelli editore.
- Donders Yvonne (2007) “*Study on the legal framework of the Right to take Part in cultural Life*”. In Donders Yvonne & Volodin Vladimir (eds). *Human rights in Education, Science and culture. Legal developments and Challenges*. Aldershot- Hampshire- England : UNESCO - Ashgate Pub. pp. 231-272.
- Donders Yvonne and Laaksonen « *Finding ways to measure the cultural dimension in human rights and development* ». University of Amsterdam, document online: <http://ssrn.com/abstract=1657837>
- Dupire Margherite (1982) « *Nomination, réincarnation et/ ou ancêtre tutélaire ? Un monde de survie. L'exemple des Sere du Ndout (Sénégal)* ». In **L'homme**, Vol.22, n° 1, pp. 5-31
- Dupuy Bernard (2000) « *Herméneutique* ». In *Encyclopaedia Universalis*. Paris : A.Michel, 2000.
- Duss-Von Werdt Joseph (2008) « *L'enfant comme acteur responsable de la communauté familiale* ». In Ferring Dieter et al. (éd.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été, 2007. Université du Luxembourg, pp. 48-57.
- Edwards Michael (1996) « *New approaches to children and development: introduction and overview* ». In **Journal of International development**, 8(6), pp. 813-827.
- Ferrarese Estelle (2009) « *Qu'est-ce qu'une lutte pour la reconnaissance. Réflexions sur l'antagonisme dans les théories contemporaines de la reconnaissance* ». In **Politique et Sociétés**, Vol.28, p. 101-116.
- Fitzgerald Robyn, Graham Anne, Smith Anne et Taylor Nicola (2010) « *Children's participation as a struggle over recognition. Exploring the promise of dialogue* ». In Barry Percy-Smith & Nigel Thomas. *A handbook of children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London-New-york : Routledge, pp. 293- 303.

- Flichy Patrice (2008) « *Internet, un outil de la démocratie ?* ». In ***La vie des idées.fr***, (document online).
- Forster Simone (2005) « *Quels enseignants pour quelle école ?* » In ***Educateur***, 6, p.38-39.
- Fortin-Debart Cécile et Giraut Yves (2009) « *De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement* ». In ***Education relative à l'environnement***, Vol.8, pp. 129- 145.
- Fournier Martine (2002) « *Les réveils de la mémoire* ». In ***Sciences Humaines***, H.S., n° 36 (mars-avril-mai), pp. 78-83.
- Fulchiron Hugues (1997) « *De l'intérêt de l'enfant aux droits de l'enfant* ». In *Une convention, plusieurs regards. Les droits de l'enfant entre théorie et pratique*. Sion : IDE, pp.30-41.
- Gandolfi Stefania (2012) « *Enfance et travail culturel* ». In Meyer-Bisch P. (éd.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*, Genève- Zurich-Bâle : Schulthess, pp. 111-121.
- Gasiberege, R.Simon (1979) *A la recherche d'une réforme scolaire adaptée*. In ***Zaire-Afrique***, 134, pp. 221-236.
- Goody Jack (1977) « *Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du bagne* ». In ***l'Homme***, XVII, pp. 29-52.
- Isocrate(1966), "*Éloge de la parole*". In *Discours, Tome 3, Les Belles Lettres*, pp. 165-166.
- Habermas Jürgen (1996) « *La lutte pour la reconnaissance dans l'État de droit démocratique* ». In *L'intégration républicaine*, Paris : Fayard, 1998.
- Hanson Karl & Vandaele Arne (2003) « *Working children and international labour law: A critical analysis* ». In ***The International Journal of Children's right***, 11/1, pp.73-146.
- Hanson Karl (2006) « *Repenser les droits des enfants travailleurs* ». In Bonnet Michel et al. *Enfants travailleurs – repenser l'enfance*. Lausanne : Editions Page deux, pp.
- Hart Roger (2008) "*stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children*". In Reid Alan et al. (eds). *Participation and Learning: Perspectives on*

- education and the environment, health and sustainability*. Netherlands: Springer, pp. 19-31.
- Hill Malcolm, Davis John, Prout Alan et Tisdall (2004) “*Moving the participation Agenda forward*”. In ***Children & society***, 18(2004), pp. 77-96.
 - Jean- Paul II (1990) *Message au Secrétaire Général des Nations Unies à l'occasion du Sommet mondial pour les Enfants* (22 septembre 1990). In *L'Osservatore Romano*, éd. française, 9 octobre 1990, pp. 1-4.
 - ----- (1979) « *Discours à l'Assemblée générale des Nations Unies* » (2 octobre 1979). In *L'Osservatore Romano*, éd. française, 9 octobre 1979.
 - Jean-Paul II (1982) *Exhortation apostolique Familiaris consortio*. In **AAS** 74/26, pp. 111-112.
 - Kalantanda (2004) « *Des enfants extraordinaires* ». In ***Afriquespoir***, n° 28, (Oct. – Déc), téléchargé le 09 juin 2014.
 - Kamba Evangununga Albert (2005) *Regard sur la réforme de l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo*. In ***L'école démocratique***, hors-série, pp. 21-24.
 - Keipes Nathalie (2008) « *La citoyenneté et la participation de l'enfant. Rapport final* ». In Ferring Dieter et al. (éd.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été, 2007. Université du Luxembourg, pp. 94 – 111.
 - Kirby Perpetua & Woodhead Martin (2003) “*Children's participation in society*”. In Woodhead Martin et al. (eds.). *Book 4: Changing childhoods: Local and global*. Chichester: The Open University/Wiley, pp. 233–284.
 - Kirshenblatt-Gimblett Barbara (1973) “*Toward a theory of proverb meaning*”. In ***Proverbium***, 22, pp. 821-827.
 - L'école démocratique (2006), « *La réforme de l'enseignement supérieur et universitaire au Congo* » (<http://www.skolo.org/spip.php?article314>).
 - Lansdown Gerisson (2004) “*Criteria for the evaluation of Children's participation in programming*”. In Bernard Van Leer Foundation (éd.). ***Early Childhood Matters***. November 2004, pp. 35- 39.

- ----- (2010) « *The realisation of children's participation rights. Critical reflections?* ». In Percy-Smith, Barry et Thomas, Nigel (eds) *A handbook of Children and Young People's participation. Perspectives from theory and practice*. London/New-York: Routledge, pp. 11- 23.
- Léchenet Annie « *La reconnaissance, condition à l'exercice de la citoyenneté, ...y compris pour les femmes, ou ce que peuvent nous apporter les propositions de Axel Honneth* ». Texte présenté au Congrès annuel de l'association Suisse de Science Politique 7-9 janvier 2010, Université de Genève.
- Le Gal Jean (2007) « *L'enfant citoyen dans une démocratie participative* ». In **Territoires**. (Mensuel de la démocratie locale), 478 (Document online).
- Legault-Mercier Samuel et St-Pierre Michèle (2011) « *De l'usage des indicateurs qualitatifs en évaluation et en suivi de gestion dans l'administration publique* ». In **Revue canadienne d'évaluation de programme**, Vol, n° 1, pp. 69-89.
- Leguy Cécile (2000) « *Bouche délicieuse et bouche déchirée : proverbe et polémique chez les Bwa du Mali* ». In **Langage et société**, n° 92, pp. 45-70.
- Lehnens Jean-Paul (2008) « *La participation de L'Enfant, un acquis ou un défi? Introduction au débat?* ». In Ferring Dieter et al. (éd.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférence de l'école d'été, 2007. Université de Luxembourg, pp. 2-3.
- Lucker –Babel Marie-Françoise (1995) « *Le droit de l'enfant de s'exprimer et d'être entendu* ». In **Journal du droit des jeunes**, n° 145, pp. 16-309.
- Maalla M'jid Najat (2012) « *Les enfants au centre du politique. L'enfant peut-il être écouté ?* ». In Meyer-Bisch Patrice (éd.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*, Genève-Zurich-Bâle : Schulthess, pp.73-80.
- Majerus Mill (2008). « *'Vox infantium' – participation et citoyenneté de l'enfant* ». In Ferring Dieter et al. *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été, 2007. Université de Luxembourg, pp. 4-11.
- Malone Karen et Hartung Catherine (2010) « *Challenges of participatory practice with children* ». In Percy-Smith, Barry et Thomas,Nigel. *A Handbook of children and young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London/New-York: Routledge, pp. 24-38.

- Mari Giuseppe (2010) « *L'autorité come maïentique de la liberté* ». In ***Nova & vetera***, 85/2 (Avril-juin), pp.183-195 ----- In *La Documentation catholique*, 2453 (octobre), pp. 829-836.
- ----- (2011) « *Eduquer: un apprentissage de la liberté?* ». In ***Dossier***, n° 153 (Août), pp. 9-11.
- Melton Gordon (1993) “*Review of “children’s participation: from tokenism to citizenship”*”. In ***The International Journal of Children’s Rights***, 1, pp. 263-266.
- Meyer- Bisch Patrice (1998) “*Logiques du droit à l’éducation au sein des droits culturels* ». Intervention au Comité des droits économiques, sociaux et culturels. Genève, 30.11.1998. (E/C.12/1998/17).
- ----- (2002) « *Le droit à la liberté de conscience dans le champ de la religion selon la logique des droits culturels* ». In ***Revue de droit canonique***, T.52, pp. 9-25.
- ----- (2005) « *Comment les libertés culturelles se nouent : le défi d’une culture religieuse des libertés* ». In Marie Jean-Bertrand et Meyer-Bisch Patrice (éd.). *Un naëud de libertés. Les seuils de la liberté de conscience dans le domaine religieux*. Bruxelles : Bruylant – Schulthess, pp. 51 -66.
- ----- (2007) « *Formation et information politiques : l’enjeu éthique de toute culture démocratique* ». In Horst Biedermann, Frits Oser, Carsten Quesel (Hrsg). *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe*, Zürich, Chur : Rüegen Verlag, pp. 311- 318.
- ----- (2008) « *Les libertés culturelles, dépassement ou accomplissement du libéralisme* » dans Vincent Gilbert (2008) ***La partition des cultures. Droits culturels et droit de l’homme***. Strasbourg : PUS., pp. 349- 370.
- ----- (2008) « *Les droits culturels, axes d’interprétation des interactions entre liberté religieuse et neutralité de l’Etat* ». In Tagliarini Francesco (a cura di), *Diritti dell’uomo e libertà religiosa*. Napoli: Jovene editore (quaderni), pp. 31-47.
- ----- (2008) « *Le droit de participer à la vie culturelle. Contenu et importance pour la réalisation de tous les droits de l’homme* ». Document de travail présenté à l’occasion de la journée de discussion générale du CESCR sur le droit de participer

à la vie culturelle, tenue au Palais des Nations Unies de Genève le 9 mai 2008 (E/C.12/40/8).

- ----- (2009) « *Le contenu culturel du droit à une information adéquate* ». In *Les droits de l'homme en évolution. Mélanges en l'honneur de P. Pararas*. Athènes-Bruxelles : Sakkoulas- Bruylant, pp. 363-380.
- ----- (2009) « *La qualité de l'éducation : l'accomplissement d'un droit culturel dans l'indivisibilité des droits de l'homme* ». **Document de synthèse**, Observatoire de la diversité et des droits culturels. IIEDH.
- ----- (2010) « *Les traditions sous l'angle des droits de l'homme : une responsabilité culturelle commune* ». Intervention lors du Séminaire organisé par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme « *The traditional values underpinning international human rights : how can they contribute to promotion and protection ?* » Genève.
- ----- (2011) « *L'école démocratique, premier acteur d'une société apprenante* ». Intervention au Colloque International sur l'Education à la citoyenneté et culture du dialogue en milieu scolaire, Tunis, 7-8 juillet 2011.
- ----- (2011) « *Les droits culturels ou le renforcement des capacités personnelles* ». In Bosset Lamarche (éd.) *Droit de cité pour les droits économiques, sociaux et culturels : la Charte québécoise en chantier*. Montréal : Editions Yvon Blais, pp. 299-330.
- ----- (2012) « *Comment donner droit aux contradictions portées par l'enfance ? Entre travail de nature et travail de culture* ». In Meyer-Bisch Patrice (éd.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Genève-Zurich-Bâle : Schulthess, pp.13- 48.
- ----- (2012) « *Qu'est-ce qu'un peuple. Le droit à l'interdépendance et au développement des libertés* ». Document de travail. Intervention faite au Colloque de la Chaire UNESCO de l'Université de Bergamo, 25-27 octobre 2012.
- ----- (2012). *Observation participative de l'effectivité des droits culturels*. Résumé d'une méthode Fribourg : IIEDH.
- ----- (2012) « *La réciprocité des libertés : de l'équilibre entre concurrence et coopération* ». In **Revue Economique et Sociale**, Vol. 70/1, mars, pp. 53-66.

- ----- « *La qualité de l'éducation dans un espace démocratique européen* »
(www.unifr.ch/iiedh; www.droitsculturels.org)
- Michel Alain (2000) « *Eduquer à la citoyenneté, une nouvelle exigence pour l'école ?* » chap. 8.
In Obin Jean-Pierre (éd.). *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens*. Paris: Hachette Education.
- Mieder Wolfgang (1985) « *Popular view of the proverb* ». In **Proverbium**, 2, pp.109-143.
- Milner George (1969) « *De l'armature des locutions proverbiales. Essais de taxinomie sémantique* ». In **L'homme**, t. III, pp. 49-70.
- Mittica M.Paola, (2003) « *La partecipazione è un diritto dal punto di vista dei bambini* ». In Baraldi Claudio, Maggioni Guido et Pappalardo Fabrizio (a cura). *I diritti di cittadinanza dei minori tra partecipazione e controllo. Diritti di partecipazione dei bambini e degli adolescenti: promozione e prevenzione* (parti I, II e III), Bagnaria Arsa: Goliardiche.
- Mokonzi Bambanota Gratien (2007) « *Redynamisation et revitalisation de la pédagogie universitaire au Congo* ». In **L'école démocratique** disponible sur <http://www.ecoledemocratique.org>.
- Mopondi Bendeko Mbumbu « *Des objectifs de l'enseignement à la formation des enseignants en République Démocratique du Congo* » (document online).
- Moreau Thierry (2007) « *Une approche juridique de la place de la parole du mineur dans la vie familiale et sociale* ». In Collart Pierre et Sosson Jehanne (dir.). *La place de la parole de l'enfant. Entre vérités et responsabilités*. Louvain-la-Neuve : Bruylant Academia, pp. 25-57.
- Mouelle Njoh Ebenezer (1975) « *Sagesse des proverbes et développement* ». In **Zaire-Afrique**, 92, pp. 107-116.
- MUNDAY Mulopo Mandy (1982) « *La protection de l'enfant : un droit pour l'homme Ntu* ». In **Philosophie et droits de l'homme**. Actes de la 5e Semaine philosophique de Kinshasa, 1981 (Recherches Philosophiques Africaines, 7). Faculté de Théologie Catholique de Kinshasa, pp. 239-243.

- Mungala Assindie Sanzong (1982) « *L'Éducation traditionnelle et ses valeurs fondamentales* ». In ***Ethiopiennes. Revue socialiste de la culture négro-africaine***, n° 29 (online).
- Museka Ntumba Lambert (2011) « *La conception de la vie en Afrique à la lumière de Jésus-Christ* ». In ***Théologiques*** (Revue de la Faculté de théologie et de Sciences des religions de l'Université de Montréal), Vol.19(1), pp. 107-132.
- Mutua Makau wa (1995) « *The Banjul Charter and the African cultural fingerprint: An evaluation of the language of duties* ». In ***Virginia journal of international law***, 35, pp. 339-380.
- Nigel Thomas (2007) « *Towards a theory of children's participation* ». In ***The international journal of children's rights***, 15/2, pp. 199-219.
- ----- (2010) « *Children's participation as a struggle for recognition* » (Document online).
- Nissim Gabriel (2012) « *La liberté religieuse des enfants* ». In Meyer-Bisch Patrice (éd). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Genève- Zurich- Bâle : Schulthess, 2012, pp. 235- 247.
- Ntumba Kabelu, Constantin (1982) « *Les droits de l'enfant, Essai de fondement au niveau de la conception de la famille en milieu bantou* ». In ***Philosophie et droits de l'homme***. Actes de la 5e Semaine philosophique de Kinshasa, 1981. (Recherches Philosophiques Africaines, 7). Kinshasa, Faculté de Théologie Catholique, pp. 197-212.
- Pagoni Maria et al. (2009) « *Participation et Éducation à la citoyenneté?* ». In ***Carrefours de l'éducation***, 2, n° 28, pp. 3-6.
- Paré Mona (2010) « *Un droit de participation ? Étude critique du cadre législatif de l'éducation des enfants handicapés en Ontario* ». In ***International Journal of Canadian Studies /Revue Internationale d'études canadiennes***, n° 42, pp. 47-67.
- Parisel Luc (2007) « *La dimension inconsciente de la parole de l'enfant. Conditions et modalités d'appréhension* ». In Collart Pierre et Sosson Jehanne (dir.). *La place de la parole de l'enfant. Entre vérités et responsabilités*, pp. 59-78.

- Person Yves (1962) « *Tradition orale et chronologie* ». In ***Cahiers d'Etudes Africaines***, vol. 2/7, pp. 462-476.
- ----- (1963) « Les ancêtres de Samori ». In ***Cahiers d'Etudes Africaines***, vol. 4/13, pp. 125-156.
- Rwezaura Bart (1989) « *Changing community obligations to the elderly in contemporary Africa* ». In Eekelaar John et Pearls David (eds). *An aging world: Dilemma and challenges for law and social policy*, pp. 113-131.
- Sasseville Michel (1993) « *Philosophie pour enfants : de l'estime de soi au raisonnement logique* ». In ***Vie pédagogique***, n° 82, p. 31-34.
- Sen Amartya (1980) «*Equality of What?*» In McMurrin S. (Ed.). *The Tanner Lecture on Human Values*, Vol.1. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-220.
- Sharp Ann Margaret (1994) « *La philosophie pour les enfants et le développement de la résilience* ». In ***L'enfance dans le monde***, vol. 231, n° 1, pp. 41- 68.
- Sinclair Ruth (2004) « *Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable* ». In ***Children & Society***, vol.18, pp.106- 118.
- Sow Abdoulaye (2012) « *La perception de l'enfant dans la société Haalpulaar à travers les proverbes et les dictons* ». In Meyer-Bisch Patrice (éd.). *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Genève/Zurich/Bâle : Schulthess, pp. 301-318.
- Tapp June Louin et Melton Gary (1983) « *Preparing children for decision-making: Implications of the legal socialisation research* ». In Melton Gary et al. (éd.). *Children's competence to consent*. New York: Plenum Press, pp. 215-234.
- Théry Irène (1992) «*Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique* ». In ***Esprit***, n° 3-4, pp.5-22.
- Thoko Kaime (2005) « *The convention on the rights of the Child and the cultural legitimacy of children's rights in Africa: some reflections* ». In ***African Human Rights Law Journal***, 5(2), pp. 221- 238.
- Tunguru Huaraka(1990) « *Les fondements des droits de l'homme en Afrique* ». In Lapeyre Aandré, De Tinguy François et Vasak Karel (dir). *Les dimensions universelles des droits de l'homme*, (avant-propos de Mayor Fédérico). Bruxelles : Bruylant, pp. 237-251.

- Verhaegen Benoît (1986) « *Propositions sur l'Université de demain* ». In **Revue de l'IRSA**, 1, pp. 45-64.
- Verhellen Eugene (2008) « *Citizenship and participation of children – In search of a framework and some thoughts* ». In Ferring Dieter et al. *Les droits de l'enfant: Citoyenneté et participation*. Actes de conférences de l'école d'été, 2007. Université du Luxembourg, pp. 14-32.
- Verheust Thérèse(1974) « *L'enseignement en République du Zaïre* ».In **Cahiers du CEDAF**, 1, pp.1-47.
- WESTBROOK Robert (1993) « *John Dewey (1859-1952)* ». In **Perspectives** (Revue trimestrielle d'éducation comparée), vol. XX, pp. 277-291.
- Zermatten Jean (2008), « *L'enfant devant le Juge de la jeunesse. Une question de participation* ». In Ferring Dieter et Al. (Éd.), *Les droits de l'enfant : citoyenneté et participation*. Actes des conférences de l'école d'été 2007. Université du Luxembourg, pp. 33-47.

d. Sites consultés

- <http://id.erudit.org/iderudit/039006ar>.
- <http://radiookapi.net/congo/emissions-2/parole-denfant/>.
- http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_FR.asp?
- <http://www.skolo.org/spip.php?article314> .
- [http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=e/2005/99\(SUPP\)](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=e/2005/99(SUPP)) .
- <http://www.unicef.org/crc/bg009.htm>.
- www.crin.org/docs/resources/publications/participationworkshop.pdf.
- www.espacecitoyen.be.
- www.projets-citoyens.fr/node/2687.
- <http://radiookapi.net/actualite/2012/10/03rdc-les-eleves-ont-elu-leurs-presidents/>