

Prise de parole et capacité évolutive des enfants, une perspective démocratique

Jean-Marie Bataille, Enseignant Université Sorbonne Paris Nord, Laboratoire Experice

Introduction

Nous¹ avons identifié trois modalités de prise de parole des enfants au sein de collectifs créés à l'occasion des vacances ou des loisirs, à partir de nos pratiques de pédagogies de la décision (Bataille, 2010) et de l'expérience de formation-action caennaise que nous menons depuis septembre 2020. La première modalité est celle de la prise de décision quand les enfants peuvent décider des activités qu'ils vont faire. La deuxième concerne la possibilité de dire « comment ça va » et, enfin, la troisième consiste pour les enfants à s'exprimer sur comment améliorer les situations qu'ils vivent.

Le deuxième niveau d'analyse que nous proposons ici est celui qui concerne la prise en compte de la parole des enfants. Prise en compte à la fois souhaité, par exemple, dans le cadre des droits de l'enfant mais aussi parole empêchée par les adultes (Caron, 2018) qui refusent l'agentivité des enfants (Morin, Therriault et Bader, 2019). Un certain nombre de travaux s'intéressent à la singularité de cette prise de parole. Différents aspects sont à prendre en compte comme la capacité des enfants au discernement mais aussi au concernement. La question de la responsabilité des enfants dans les prises de décision qui proviennent de leur prise de parole est aussi discutée dans la mesure où certaines choses ne peuvent pas être de la responsabilité des enfants. Ces aspects sont subsumés par la question des capacités évolutives des enfants au discernement, au concernement et à la prise de responsabilité (Lansdown, 2005).

Nous poserons donc comme cadre général, dans notre troisième partie, la question du processus démocratique, de ce qu'il permet mais surtout de ce qu'il fait à ceux et celles qui le vivent. Pour ce faire, il faut en revenir à l'idée de démocratie d'abord selon Dewey (2005) qui nous fournira un cadre général, puis, selon Pébarthe (2022) qui revient aux fondamentaux en analysant les textes écrits au V^e siècle avant J.-C. à Athènes au moment de la naissance de la démocratie. Nous réfléchirons alors à la combinatoire possible entre ce processus et celui d'évolution des enfants du

1 Cet article s'inscrit dans un projet plus vaste de construction d'un modèle d'intervention sociale situationnelle qui comprend la Méthode Dewey ici présentée, l'individualisation sociale (Bataille, 2010) et les approches anti-oppression.

point de vue de leur discernement, de leur concernement et de leur capacité à prendre des responsabilités.

1. Décider avec les enfants de ce qui les concerne

Les pédagogies de la décision sont issues des pratiques de Jean Houssaye en colonie de vacances dans les années 1970 (Houssaye, 1977) inspirées des pédagogies autogestionnaire et institutionnelle. Dans le principe, les enfants peuvent décider des activités qu'ils vont vivre via une réunion accueillant les enfants et les adultes (animateurs et animatrices). Nous avons découvert ce modèle pédagogique à l'occasion d'une expérimentation réalisée en 1994. Jean Houssaye s'est alors adressé aux Ceméa de Basse-Normandie pour recruter deux formateurs qui encadreraient un stage Bafa couplé à deux séjours de vacances. Les stagiaires participaient aux séjours deux jours puis se retrouvaient en formation deux autres jours et cela alternativement sur les 23 jours que durait le séjour (Houssaye, 1995). Le lieu de formation se trouvait sur le site de la colo qu'encadrait Jean Houssaye. Nous avons pu voir de *visu* certains effets de cette pratique. Un souvenir encore vif nous revient. En traversant un jour la pelouse de la colo, nous avons croisé une petite fille de huit ans environ. Une discussion s'est alors mise en place. Nous avons été très impressionnés par les propos de cet enfant. Une certaine profondeur des paroles était présente. Nous n'avions pas le souvenir d'avoir partagé une telle forme de discussion avec d'autres enfants de cet âge.

Suite à cette expérience, nous avons réalisé nous-même une expérience de centre de loisirs en région parisienne² avec les principes proposés par Jean Houssaye à savoir imposer trois jours de « jeux libres » puis organiser avec les enfants les activités chaque jour lors d'une réunion, et enfin, installer un cahier de râlage (du verbe râler). La fonction de ce cahier était de permettre à des enfants d'exprimer, par un mot dans le cahier, leur « râlage » soit à l'égard d'un ou d'autres enfants, soit des adultes. Le râlage était lu en début de réunion si celui ou celle qui l'avait écrit le souhaitait. Lors de cette expérience de centre de loisirs, des filles d'un groupe ont remis en question une pratique instituée consistant à séparer les enfants d'origine malienne, accueillis dans une « animation de quartier », des autres enfants, accueillis au centre de loisirs. Cette remarque nous a valu d'être interdit de pratique dans cette ville par le Maire en personne.

Nous avons dans la suite développé des formes de stage Bafa où le contenu de la formation était entièrement réalisé avec les stagiaires grâce à un protocole que nous avons appris lors d'une formation en thérapie sociale (Rojzman). Lorsqu'une décision devait être prise, nous suivions le processus construit en quatre questions : 1) qui n'est pas d'accord, 2) qui est d'accord à condition

2 L'ensemble de ces pratiques sont présentées dans notre thèse (Bataille, 2010).

de, 3) qui est d'accord, 4) qui est d'accord pour faire³. La deuxième question permet d'introduire dans la décision finale différents avis : elle a une portée inclusive. Dans une autre expérience, nous avons repris ce protocole dans un séjour où nous avons recruté de nombreuses personnes membres du réseau des pédagogies de la décision nommé *Isogoria*⁴. Des ajouts à l'organisation de la réunion furent réalisés. La réunion débutait par un « comment ça va ? » consistant à demander aux enfants dans quel état d'esprit ils étaient. Ensuite, selon ce qui se disait, différents choix d'activité pouvaient s'observer reliés à l'état émotionnel du groupe.

Il y a eu d'autres expériences principalement en centres de loisirs mais avec là aussi des arrêts brutaux lorsque les enfants commençaient à s'emparer de questions supposées ne pas devoir être abordées. Les parents ou les élus arrêtaient ces expériences. D'autres tentatives ont été réalisées en séjours de vacances auprès de jeunes diabétiques (Bocquet, 2016) et à propos des questions de genre (Perrin, 2015, 2016). Nous avons aussi fait une autre expérience au début des années 2000 dans un séjour dirigé par Jean Houssaye (Houssaye, 2005).

On peut aussi indiquer l'existence d'une expérience princeps, non repérée par Jean Houssaye, à la fin du XIX^e siècle aux États-Unis par William Reuben George et connue sous le nom de République des jeunes (George, 1911). Avec des jeunes venant des rues de New-York, George constitue une république fondée par un parlement, des lois votées, une police pour appréhender ceux qui enfreignent ces lois, et enfin, un tribunal pour appliquer ces lois, toutes ces instances étaient dirigées par les jeunes eux-mêmes. Au début du séjour qui durait deux mois environ, les jeunes se constituaient en liste pour se faire élire sur un programme. On peut retenir que les jeunes de cette république mettaient en œuvre le droit de vote des filles, ce qui arrivera bien plus tard aux États-Unis. Cette pratique a fait florès à travers le monde : le scoutisme créa une république par exemple : les faucons rouges (Guignard-Perrein, 1982) ont appliqué ces principes jusqu'aux années 1950, Korczak (2017) découvrit dans la colonie où il fut animateur un tribunal des enfants dont il fera un des piliers de sa pédagogie (Houssaye, 2012).

Si nous nous concentrons sur les pédagogies de la décision, on voit plusieurs modalités de prise de parole. Le « comment ça va » considère que les émotions doivent être prises en compte car elles organisent l'expérience de l'enfant et peuvent peser lourdement dans celle-ci. Un enjeu est ici d'accorder une possibilité à l'enfant de s'exprimer sur ce qu'il ressent et d'accorder de l'importance à cela. La deuxième modalité consiste à accorder aux enfants la possibilité de prendre des décisions. Mais, au regard du protocole proposé, il est possible de désigner une troisième modalité : par la question « qui est d'accord à condition de » le collectif d'enfant peut construire une délibération à propos de la décision prise⁵.

3 Nous ne connaissons pas l'origine exacte de ce protocole.

4 Le terme vient d'Isôgoriê : égalité de la parole, voir ci-dessous.

2. Les capacités évolutives des enfants à prendre la parole

La convention internationale des droits de l'enfant pose dans ses articles 5 et 12 les enjeux de la prise de parole des enfants. Ils posent deux principes dont le premier est très singulier puisqu'il envisage un périmètre évolutif selon le développement des capacités de l'enfant, et le deuxième, le principe de la prise en compte de l'opinion de l'enfant.

« Article 5

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

L'article 12 stipule que les États 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. »⁶

Gerison Lansdown qui a fait un rapport pour l'Unicef sur le sujet (2005) note que les capacités de l'enfant varient selon de nombreux éléments : « La Convention reconnaît que les enfants acquièrent des compétences à des âges différents en fonction des environnements, des cultures et des expériences de vie, et que l'acquisition de ces compétences varie selon les circonstances. » (Lansdown, 2005 : 9). Ceci veut dire qu'il faut tenir compte de ces conditions externes à l'enfant en dehors de ce qui est dû à son développement physiologique. La deuxième chose à retenir est que les adultes doivent tenir compte de cette évolution des capacités et s'adapter à cette évolution. En combinant ces deux aspects, on peut dire que les adultes jouent un grand rôle dans l'évolution des capacités en agissant sur l'environnement qui est proposé aux enfants et en permettant aux enfants, par leur initiative, de pouvoir développer leurs capacités.

Le deuxième article de la CIDE précise quant à lui que les adultes doivent permettre aux enfants d'exprimer leur opinion en fonction de leur capacité de discernement. Deux choses sont à noter : les capacités de discernement peuvent être favorisées selon l'environnement dans lequel les adultes plongent les enfants ; l'expression de l'opinion varie selon les capacités, donc en fonction de l'environnement dans lequel elle est effective. Il est intéressant de noter les exemples proposés par Lansdown pour montrer le niveau de capacités des enfants. Les enfants sont ainsi sollicités pour

5 Une autre modalité est aussi à prendre en compte, compte tenu des origines des pédagogies de la décision s'inspirant dans la pédagogie institutionnelle : les décisions prises laissent des traces, des sémioses, soit des règles dans lesquelles sont déposées les échanges qui les ont fait émerger (Pesce, 2008).

6 Extraits de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE).

savoir ce qu'ils pensent des soins qui peuvent leur être administrés. Des éléments sont pris en compte pour mesurer les capacités de l'enfant à donner son opinion.

- **La capacité de comprendre et de transmettre les informations pertinentes.** L'enfant doit être capable de comprendre les alternatives disponibles, d'exprimer une préférence, d'exposer ses préoccupations et de poser des questions pertinentes
- **La capacité de penser et de choisir avec une certaine autonomie.** L'enfant doit être capable d'exercer un choix indépendamment de toute contrainte ou manipulation, et de réfléchir clairement aux questions.
- **La capacité d'évaluer les avantages, les risques et les dommages potentiels.** L'enfant doit être capable de comprendre les conséquences des différents modes d'action, de leurs effets sur son existence, des risques encourus et des répercussions à court et à long terme.
- **La possession d'une échelle de valeurs relativement stable.** L'enfant doit avoir une base de valeurs à partir de laquelle il puisse décider. (Lansdown, 2005 : 11)

Le principe des capacités évolutives de l'enfant suppose le « transfert de responsabilité décisionnelle des adultes en charge aux enfants, dans la mesure où l'enfant acquiert les compétences nécessaires et où il est, bien sûr, consentant. » (2005 : 21) Ceci est à relier avec l'idée de l'autonomie progressive des enfants.

Le concept d'autonomie est fondamental et doté de grande valeur dans la tradition démocratique, il fait partie intégrante des droits civils et politiques qui protègent les libertés individuelles au nom de l'État. Il est au cœur des lois qui revendiquent l'intégrité personnelle et physique des individus, et le respect du droit des gens à faire leurs propres choix, à exprimer leurs opinions et à assumer la responsabilité de leur existence. (21)

Les principes de la Cide s'appliquent aussi bien dans la famille, qu'à l'école mais aussi, dans toutes les institutions que fréquentent les enfants. Il s'agit de prendre en compte l'intérêt supérieur de l'enfant. Pour le mettre en œuvre, il faut prendre en considération le fait que l'enfant est un être social : « (...) le développement des capacités de l'enfant est optimisé par l'interaction : le processus d'apprentissage engendre le développement et les enfants amplifient leurs capacités à travers la participation. » (32) Les enfants développent leurs capacités en les employant donc plus on les sollicite pour les choses qui les concernent, plus ils seront en mesure de construire une idée des choses et de prendre des décisions adaptées.

Il a été demandé aux enfants ce qu'ils pensaient du travail des enfants. Contrairement à ce que nous pouvons imaginer en occident, travailler n'est pas rejeté par les enfants, ce sont les conditions dans lequel ils exercent, le nombre d'heures qu'il dure qui sont pointés par les enfants comme devant être encadré. Lansdown nous alerte sur les risques à ne pas prendre en compte l'avis des enfants.

Même si, en théorie, on accorde une grande valeur aux libertés civiques et politiques et à l'autonomie, les enfants n'ont la possibilité ni de participer aux processus décisionnels ni d'exercer des responsabilités, du fait de leur dépendance sociale et économique prolongée ainsi que d'une perception exagérée de leur besoin de protection. Cela diminue leurs chances de développer les capacités nécessaires à une autonomie progressive, ce qui sert alors à justifier leur exclusion du processus décisionnel. (48)

Les adultes ont donc une double responsabilité : celle d'offrir des opportunités aux enfants de prendre en charge les choses qui les concernent et donc de ne pas exagérer leur besoin de protection ; celle de ne pas demander aux enfants de prendre des décisions qui relèvent de la responsabilité des adultes.

3. Entre capacités évolutives et perspective démocratique, quel chemin suivre ?

Les droits de l'enfant considèrent l'enfant de façon individuelle alors que la perspective démocratique envisage une prise en compte du collectif dans lequel s'intègre l'enfant. Comment alors combiner les deux ? Quelles conséquences a sur les « capacités évolutives » de l'enfant la perspective démocratique ? Pour répondre à ces questions, nous allons partir d'abord de John Dewey qui propose une approche démocratique que nous avons testée sur plusieurs groupes d'adultes en charge d'enfants. Ensuite, nous reviendrons au fondement même de la démocratie grâce aux travaux de Pébarthe sur les origines de celle-ci dans l'Athènes du V^e siècle avant J.-C..

John Dewey⁷ a construit une analyse de la démocratie en s'intéressant à l'apparition de publics qui cherchent à faire évoluer les choses face à un problème qui les concerne⁸. À partir de cette perspective, il décrit la démocratie comme un processus que nous pourrions qualifier de naturel c'est-à-dire suivant des étapes logiques. Commençons par le début, d'où part Dewey ?

Nous prenons donc notre point de départ dans le fait objectif que les actes humains ont des conséquences sur d'autres hommes, que certaines de ces conséquences sont perçues, et que leur perception mène à un effort ultérieur pour contrôler l'action de sorte que certaines conséquences soient assurées et d'autres, évitées. (Dewey, 2005 : 91)

7 Cette partie a bénéficié des échanges avec Karima Gacem doctorante qui a attiré mon attention sur le fait que Dewey utilisait une approche par les « conséquences » ce qui ouvre à ses écrits sur l'éthique.

8 Cette contribution s'appuie à la fois sur la mise en place à Caen de la « Méthode Dewey » que nous avons construit à partir des écrits de Dewey et présentée lors du colloque « Dewey, figure inspirante » en novembre 2021, le titre de notre intervention était « Démocratie et enquête : une approche de Dewey pour améliorer les centres de loisirs ». Il s'appuie aussi sur les nombreux échanges avec les étudiant-e-s post-Master qui participent au Groupe d'échanges de pratiques (Université Sorbonne Paris Nord).

Dans cette définition de la démocratie, Dewey insiste sur la présence de conséquences d'« actes humains » sur d'autres humains. De cette idée de conséquences nous pouvons remonter à l'idée de causes, causes qu'il faudra identifier, et de solutions, qu'il faudra trouver pour sortir de ces causes.

Suivant cette indication, nous sommes conduits à remarquer que les conséquences sont de deux sortes ; celle qui affectent les personnes directement engagées dans une transaction, et celle qui en affectent d'autres au-delà de celles qui sont immédiatement concernées. Dans cette distinction, nous trouvons le germe de la distinction entre le privé et le public. (Dewey, 2005 : 91)

Dewey distingue le public du privé en séparant les conséquences qui affectent les personnes liées à la transaction, ce qui veut dire reliées aux actes humains déclencheurs, des conséquences qui touchent bien au-delà de ces seules personnes. Quand ces conséquences « sont reconnues et qu'il y a un effort pour les régler, quelque chose ayant les traits d'un État commence à exister. » (91) Pour cela, les personnes affectées doivent délibérer sur les causes et rechercher des solutions, et se constituer en public : « Ceux qui étaient indirectement affectés formèrent un public qui prit des mesures pour protéger ses intérêts en instituant un accommodement et d'autres moyens de pacification afin de circonscrire le trouble. » (96).

Dans *Comment nous pensons ?* (Dewey, 2004), nous trouvons d'autres éléments qui peuvent être articulés à la description du processus démocratique de Dewey à savoir : parler de ce qui nous affecte, identifier les causes puis rechercher les solutions. Il parle dans ce livre du processus de la pensée qu'il décrit en cinq étapes :

1° On se trouve en présence d'une difficulté à résoudre ; 2° on la localise, on la définit ; 3° une solution possible s'offre ; 4° grâce au raisonnement, on établit les bases de la suggestion ; 5° en continuant à observer et à expérimenter on est amené à adopter ou à rejeter cette suggestion, c'est-à-dire à conclure pour ou contre. (Dewey, 2004 : 99)

Si nous combinons cela avec le processus démocratique, ce que ne fait pas Dewey dans ce livre, l'étape 1 pourrait correspondre à l'évocation d'une situation qui affecte un individu. Il faut noter que pour que cette étape soit possible, l'institution dans laquelle le processus démocratique sera mis en œuvre, accepte que la parole soit donnée aux membres de celle-ci (adhérents, publics). Nous pouvons appeler cette étape « dire le problème ». Elle est reliée à l'existence d'un dispositif de prise de parole des individus à propos de ce qui les affecte. La deuxième étape consiste à nommer le problème une fois qu'il a été bien identifié. Notre expérience de la formation-action caennaise nous fait ajouter ici une étape 2bis : instituer le problème. Il s'agit d'obtenir une validation des élu-e-s de l'institution pour que ce problème soit mis au travail. L'étape 3 indique qu'une solution s'offre. Effectivement, naturellement, on en vient à se demander qu'est-ce qu'on pourrait faire. Cependant, l'adoption de cette première solution pose plus de problèmes qu'elle n'en résout. Aussi, nous avons décidé d'ajouter une étape supplémentaire 3bis. Celle-ci consiste à identifier les causes du problème et à l'objectiver. Il s'agit donc de se pencher sur le problème et de rechercher quelles causes peuvent

lui être attribuées. En clair, nous entrons ici en enquête en essayant d'objectiver les causes et de ne pas en rester à des impressions. On peut faire des comptages, décrire des situations qui montrent les causes, faire des cartes... L'étape 4 porte, elle, sur l'établissement d'un raisonnement, sur établir les bases de la suggestion. À cette étape, on peut se tourner vers la littérature académique, les rapports des institutions, la parole d'experts dans lesquels des liens seraient faits entre certaines causes et certaines solutions. Le choix de retenir un type de solution sera fonction de son impact sur le type de causes identifiées : le lien sera inscrit dans un raisonnement. Alors, l'étape 5 pourra arriver. Elle qui consiste à partir de là et à mener une expérimentation dans une logique pragmatique où l'action sert de test au raisonnement.

Pébarthe précise le processus démocratique que nous venons de décrire. Celui-ci est composé de plusieurs phases, là aussi, qui s'appuient sur des principes fondateurs. La première étape est celle où un citoyen prend la parole pour dire quelque chose qui a la prétention d'être vrai pour tous (le *logos*). Ce quelque chose demande à être discuté et que des principes soient déduits pour tenir compte des conséquences. Dans l'Athènes du V^e siècle avant J.-C., un citoyen peut prendre la parole car il existe un principe d'*isêgoriê* fondateur de la démocratie :

(...) l'*isêgoriê* suppose une action, au moins virtuelle, en ce qu'elle implique une capacité, prendre la parole, c'est-à-dire proposer un *ergon*, un acte. Plus fondamentalement, Hérodote affirme qu'avant tout *logos* égalitaire, il y a un *ergon*, la libération d'un groupe humain par lui-même (Pébarthe, 2022, 47)

Que devons-nous entendre ? La démocratie est la possibilité pour quelqu'un de prendre la parole, possibilité égale pour tous, tout le monde peut prendre la parole, prise de parole qui est un acte fondateur en ce sens où cet acte est l'occasion de dire quelque chose qui donne lieu à une délibération collective. Précisons que l'*isêgoriê* regroupe trois dimensions : *legein*, *bouleuein*, *ekklêsiazerein*.

[L'*ekklêsiazerein*] désigne le fait de participer à l'assemblée (*ekklêsia*) et sans doute de pouvoir y voter. *Legein* désigne le droit de produire un discours, c'est-à-dire tout aussi bien le fait de donner son avis sur une décision à prendre, de l'amender et faire une proposition de délibération. (...) [*Bouleuein*] (...) signifie aussi bien (...) le fait de participer au Conseil, donc de contribuer au sein de cette institution à la préparation des délibérations de l'assemblée que celui de délibérer. (Pébarthe, 2022 : 122)

Une fois la parole prise, une délibération s'organise donc qui permettra au *dêmos* (le peuple) de se faire une opinion (*doxa*) et donc de pouvoir voter en connaissance de cause.

Tout part donc de la prise de parole et ce que cette parole contient. Les grecs avaient un terme pour préciser la qualité de cette parole la *parrhêsia* : « La *parrhêsia* apparaît donc comme une valeur démocratique cardinale, garantissant que ce qui est dit et pensé comme vrai par l'orateur peut l'être aussi pour le *dêmos*. » (2022 : 180). Autrement dit, ce qui est dit vise l'intérêt général. La prise de parole tente de s'élever au niveau de ce qui est vrai et valable pour tous.

(...) en raison de la *parrhêsia* qu'ils reconnaissent à tous les citoyens, nul ne peut prétendre à lui tout seul détenir la vérité du monde social. (...) Le droit de chaque athénien à délivrer devant l'assemblée un *logos* – un discours prétendant dire vrai pour tous – à pour pendant un *dêmos* qui s'accorde sur une *doxa*. (Pébarthe, 2022, 245)

La délibération apparaît comme un moment de recherche collective de ce qui est valable pour tous. Elle est donc fondamentale. Par la discussion, les citoyens cherchent à trouver des principes qui feront que les solutions proposées auront une portée collective. Une fois la discussion aboutie, une décision peut alors être prise à la majorité des voix.

Si nous revenons à ce que dit la CIDE et à son article 12, qui stipule que les États 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 », il est important de passer de l'idée d'un enfant à celle d'un collectif d'enfant. En effet, l'opinion (*la doxa*) n'existe premièrement qu'à partir d'une délibération collective, deuxièmement, l'opinion n'est pas hors sol mais elle est en lien avec quelque chose qui affecte certains des enfants et sur lequel tous les enfants vont réfléchir en vue de trouver une solution visant l'intérêt général. Il apparaît donc essentiel de prendre en compte toutes les étapes du processus démocratique et de s'interroger, à chacune de ces étapes, sur sa pertinence au regard du degré de discernement de l'enfant. Insistons sur l'enjeu du collectif, la délibération, l'échange sont des moyens pour aider les enfants, individuellement, à se faire une opinion, et nous pourrions ajouter, comme pour les adultes, l'opinion est une construction sociale. Par ailleurs, la prise de responsabilités des enfants à décider à partir de l'opinion qu'ils ont construite est une autre étape pour laquelle les adultes devront réfléchir à l'intérêt, la pertinence, la faisabilité de la permettre pour les enfants, c'est-à-dire qu'ils auront réfléchi à leur propre responsabilité.

		MÉTHODE DEWEY	APPROCHE DÉMOCRATIQUE
EXPÉRIMENTALE	Évoquer une situation qui affecte	Poser le problème	<i>Iségoriê</i> : Droit égal pour tous de prendre la parole = poser un acte de parole (<i>ergon</i>)
		Nommer le problème	
		Instituer le problème	
DÉMARCHE	Identifier les causes	<i>Première solution immédiate au problème</i>	Délibération en vue de trouver l'intérêt général (<i>Parrhêsia</i>) Construction d'une opinion (<i>Doxa</i>)
		<i>Suspendre le jugement</i>	
		<i>Objectiver les causes (travail d'enquête)</i>	
	Identifier la solution	Identifier les solutions (se renseigner)	
		En choisir une (prise de décision)	
	Expérimenter la solution		
	Évaluer sa pertinence		

Tableau : Méthode Dewey et approche démocratique (Bataille, AIFRIS, 2022)

Conclusion

Il existe une tradition pédagogique qui prend en compte la parole des enfants. Nous nous sommes centrés sur ce qui se fait dans les colonies de vacances et les centres de loisirs. Nous avons montré que l'enjeu est de prendre en compte le fait que les enfants ont des capacités évolutives, et de ce fait, l'organisation de l'environnement, dans lequel ils prennent la parole, est déterminant.

En revenant au processus démocratique, nous avons indiqué une voie pour que les enfants puissent certes prendre la parole mais encore que cette parole puisse permettre d'agir sur les conséquences de ce qui les affecte. Il existe une suite d'étapes à suivre qui sont à la portée des enfants si l'on suit Lansdown.

⁹ L'ostracisme consistait à bannir une personne ayant fait quelque chose portant dommage à Athènes pour une durée déterminée (10 ans puis 5 ans) sur la base d'une personne par an et à la condition que 6.000 votes soient obtenus sur le même nom.

Il importe de réaffirmer pour conclure que la prise de parole des enfants est d'abord un droit mais il ne faut pas perdre de vue que cette parole, pour devenir une opinion qui permet de décider, doit passer par des étapes et que celles-ci trouvent leur validité dans leur articulation avec le processus démocratique que ce soit au sein d'une institution ou plus largement de la société.

Le fait de permettre aux enfants de vivre le processus démocratique au cours de leur vie est indéniablement un enjeu majeur. Il est donc d'autant plus important que les adultes qui le permettent, soient conscients de leur propre responsabilité à chaque étape, à la fois pour que les enfants fassent cette expérience et à la fois pour que les décisions prises soient à la mesure de leurs « capacités évolutives ».

Bibliographie

- Bataille, J.-M. (2010a) *Pédagogies de la décision. Décider avec les public en animation socioculturelle*, Thèse sous la direction d'Alain Vulbeau, Université Paris X – Nanterre.
- Bocquet, J.-M. (2016). Qui c'est le problème? Du «jeune-problème» à la «situation problème», Situations, cadres et jeunes dans un séjour en « pédagogie de la décision », Site de P. Meirieu. URL https://www.meirieu.com/ECHANGES/BOCQUET_JEUNE_PROBLEME.pdf
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21^e siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment ?. *Lien social et Politiques*, no. 80 (2018) : 52–68. <https://doi.org/10.7202/1044109ar>
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons ? Les empêcheurs de penser en rond*.
- Dewey, J. (2005) *Le public et ses problèmes*, Gallimard, coll. Folio essais.
- George, W. R. (1911). *The Junior Republic: its History and Ideals*, D. Appleton and Company.
- Guignard-Perrein, L. (1982). *Les faucons rouges 1832-1950*, Université Paris X, Thèse.
- Houssaye, J. (2012). Les colos de Korczak. Dans Jean Housaye (dir.) *Accueils collectifs de mineurs : Recherches*, Matrice, Champ Social. 237-275.
- Houssaye, J. (2005). *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*, Vigneux, Matrice (coll. « Colos et centres de loisirs »).
- Houssaye, J. (1995). *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Vigneux, Matrice (coll. « Colos et centres de loisirs »).
- Houssaye, J. (1977). *Un avenir pour les colonies de vacances*. Les Éditions ouvrières.
- Korczak, J. (2017). *Les colonies de vacances*. Fabert.
- Lansdown, G. (2005). *Les capacités évolutives de l'enfant*, Unicef.
- Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2019). *Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et*

environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble, *Éducation et socialisation* [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 30 mars 2019, consulté le 11 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5821> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5821>

Pébarthe, C. (2022). *Athènes, l'autre démocratie, V^e siècle av. J.-C.*, Passés composés

Perrin, M. (2015). La colo, une école de l'hétérosexualité? : Négociation des normes sexuelles et de genre en colonie de vacances. *Initio*, Université Laval, 2015, Genre, éducation et travail, 5 (1), pp.24-46. <hal-02969051>

Perrin, M. (2016). Du *care* dans les vestiaires ! Genre, pédagogie de la décision et éthique du *care* en centre de vacances », *Agora débats/jeunesses*, 2016/1 (N° 72), p. 91-106. DOI : 10.3917/agora.072.0091. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2016-1-page-91.htm>

Pesce, S. (2008). *Vers une Sémiotique de l'Institutionnel: La Fabrique de l'Institution à l'Ecole de la Neuville*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris Nanterre.