



**HAL**  
open science

## La vie publique de l'enfant

Marc Breviglieri

► **To cite this version:**

Marc Breviglieri. La vie publique de l'enfant. Participations - Revue de sciences sociales sur la démocratie et la citoyenneté, 2014, n°2, pp. 97-123. hal-01578019v2

**HAL Id: hal-01578019**

**<https://hal.science/hal-01578019v2>**

Submitted on 22 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# La vie publique de l'enfant

Marc Breviglieri

## Référence :

Breviglieri, M., « La vie publique de l'enfant », *Participations. Revue de sciences sociales sur la démocratie et la citoyenneté* (coord. M. Berger et J. Charles), 2/2014, pp. 97-123.

## Résumé :

Une première partie invite le lecteur à retrouver la question que pose Arendt à propos de l'ambigu pouvoir que la modernité lègue à l'enfant, ouvrant la réflexion sur une anthropologie capacitaire de la participation. Une seconde partie cherche à caractériser la nature et l'étendue des registres d'appréhension et d'expressivité dont l'enfant se montre capable lorsque son mode d'existence s'imprègne de présences et de valeurs publiques. Ce texte entend travailler sur un paradoxe : le mouvement d'élargissement participatif qui voudrait permettre à tous les enfants de prendre part au public contribue simultanément à appauvrir en un sens leur expérience de la vie publique. Ce paradoxe éclaire une forme de réduction anthropologique violente qui s'impose à l'enfance par le format de communication que suppose l'injonction contemporaine à prendre part à un public libéral.

Il semble admis aujourd'hui que les enfants peuvent et doivent prendre part au fonctionnement démocratique des sociétés qui les voient grandir. C'est à partir d'un vaste projet politique d'intégration de la participation des enfants à la vie de la communauté, associé au contexte d'une avancée de la démocratie associative et participative, qu'il faut entendre cet effort de promotion de l'enfance au processus décisionnel démocratique et au partenariat avec les adultes sur des questions qui affectent leur vie. Il y a place aujourd'hui pour une véritable idéologie de l'élargissement participatif où la responsabilisation politique de l'enfant devient insensiblement un objectif de fond, dans la perspective d'une formation précoce du sujet de droit auquel un ensemble de capacités sont immédiatement ordonnées à sa qualité présumée de citoyen en devenir. Cette conception, qui apparaît clairement dans la dernière convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, met l'accent sur sa préparation « à avoir une vie individuelle dans la société » en lui garantissant, pas moins qu'à un adulte, un droit à la liberté d'expression et d'opinion, une protection de sa vie privée, ou encore une liberté d'association<sup>1</sup>. Dans un tel état, l'enfant est censé participer à un espace public imprégné de libéralisme politique où peuvent s'exprimer ses opinions, ses goûts ou ses satisfactions individuelles.

Ce texte n'entend pas proposer l'analyse d'un dispositif participatif conçu pour les enfants<sup>2</sup>. Il interroge plutôt la manière dont l'enfance, au-delà des conceptions sur la participation que l'on vient d'évoquer, prend progressivement contact avec certains traits du domaine public et

---

<sup>1</sup> Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant, 1989.

<sup>2</sup> A propos de tels dispositifs, on pourra par exemple consulter : Blatrix (1998), Rossini (1999) ou Becquet (2005).

ouvre par là un horizon de vie en commun. Comment y dirige-t-elle le tourbillon de ses mouvements d'exploration, organisant un pouvoir d'accéder au public, orientant son imagination en taillant dans une « végétation de fantasmes possibles » (Merleau-Ponty, 1996) ? Il ressortira de notre réflexion que l'élargissement participatif, qui tend désormais à légitimer des assemblées ou des consultations publiques d'enfants, véhicule des perspectives normatives en faisant peser des attentes et en valorisant des registres particuliers de la puissance d'agir<sup>3</sup>. Ces registres de pouvoirs d'agir, ou de capacités, se retrouvent sur des lignes d'affinité qui les tiennent liés à une grammaire politique libérale porteuse d'une exigence d'autonomie qui se fait aussi auto-contrainte. Bien qu'elles offrent à l'enfant une manière de prendre part au commun, ces invitations à participer orientent et canalisent considérablement l'expérience de la vie publique, rétrécissant, négligeant ou corrompant certaines modalités d'expression publique qui peuvent pourtant culminer à l'enfance. Elles placent en cette occasion l'enfant devant une forme de maturité, implicitement canonique et normative. Et l'on regardera comment cette normativité, qui emporte une réduction anthropologique et des synthèses discutables de l'enfance, se cristallise à travers des indicateurs de mesure et des politiques prétendument institués « pour » celle-ci (Vidal, 2014). Ces vues critiques nous aiderons alors à prendre au sérieux la manière dont l'enfance rend plausible des registres d'expression à partir desquels l'adulte pourrait apprendre à se dépayser du monde qu'il cherche à édifier en y fondant sa souveraineté.

On adoptera au fil du texte deux directions que nous aurons à l'esprit de faire s'entrecroiser sur le thème de la participation politique. A un premier niveau de discussion, nous suivrons le détour que nous invite à prendre Hannah Arendt à propos de l'ambigu pouvoir que la modernité lègue à l'enfant. Ce détour interrogera la légitimité même de sa participation à la vie commune en fonction des propriétés du domaine public qu'il présuppose : comment s'y organise le vivre-ensemble, quel registre de communication y est favorisé, quelle forme de pouvoir en commun et quelles capacités individuelles y sont sollicitées ? C'est d'abord à ce niveau que l'on pourra envisager de manière problématique la question de l'inclusion participative de l'enfant que l'idéologie de l'élargissement participatif a sédimenté en évidence. Il y a, derrière cette idéologie, une conception anthropologiquement réductrice de l'enfant à laquelle on tentera de pallier dans une seconde partie du texte en ouvrant une enquête phénoménologique sur la vie publique considérée à partir de l'expérience et du champ d'appréhension sensible de l'enfant (« à hauteur d'enfant »). Comment s'oriente et s'engage sa vie publique au regard des attentes normatives investies dans les mesures participatives, et comment, symétriquement, son intégration sur le domaine public peut transformer les conceptions mêmes de la participation ? En cherchant à accéder à l'expérience même de l'enfant, nous soulignerons l'existence de certaines lignes de compréhension qui traversent la relation entre l'enfant et l'adulte, sans pour autant nier l'horizon d'une altérité qui tout à la fois les sépare et les tient liés<sup>4</sup>. Cette démarche compréhensive évite ainsi la réification de l'enfance dans une nature propre qui nous la laisserait envisager soit comme une altérité radicale, incompréhensible pour l'observateur adulte, soit comme un « adulte en miniature », dont les caractères demeurent déjà visibles mais à l'état primitif (Merleau-Ponty, 2001 ; Lapierre, 2013). On cherchera donc à décrire la manière dont, explorant un sens de la grandeur, goûtant à certaines ambiances publiques, trouvant à y jouer, l'enfant ouvre, sous différentes conditions, l'horizon d'un espace commun où se trouve posée la question de sa participation. C'est, de fait, à un sens particulier de la participation qu'il nous rendra attentifs,

---

<sup>3</sup> Pour une analyse venant toucher à une anthropologie capacitaire de la participation, je renvoie à Cantelli (2013) et Genard (2013).

<sup>4</sup> Mentionnons, à cet égard, la démarche anthropologique de Garnier (1995), Delalande (2009), Salgues (2012) et Zotian (2014).

tout en nous éclairant sur les formes de transformation de la personne que fait subir l'émergence d'objectifs participatifs désormais placés à tous les étages de la vie commune<sup>5</sup>.

## **Doit-on exposer l'enfant à la vie publique ?**

### *La question du seuil capacitaire*

Hannah Arendt voit, dans l'invitation faite à l'enfant de s'engager sur des questions politiques et de participer à la gestion du domaine public, deux écueils redoutables. D'une part, elle y discerne la négation même de son état d'enfant et de ses besoins fondamentaux d'abri et de protection vis-à-vis du monde adulte et de la sphère politique. D'autre part, elle prophétise l'effondrement prochaine du domaine public, car en cherchant à politiser les enfants, les adultes finiront par se dérober à leurs propres responsabilités politiques et par laisser la sphère politique s'infantiliser (se faire envahir par des formes participatives fondées sur le ludique que les adultes estiment pourtant être l'activité ajustée par excellence à l'enfant). D'un côté, donc, Arendt se demande : « Comment a-t-on pu exposer l'enfant à ce qui plus que toute autre chose caractérise le monde adulte, c'est-à-dire à la vie publique (...) ? » (Arendt, 1989, p. 240) ; de l'autre côté, elle déplore le nivellement opéré entre l'enfant et l'adulte, notamment aux dépens de l'autorité de l'éducateur, faisant de l'enfant en principe l'égal de l'adulte qui devra être prêt, désormais, à partager avec lui toutes les responsabilités, mais tout en abandonnant par conséquent celle qui consistait justement à le préparer à agir sur le domaine public.

Reprenons dans le détail ce qui fonde l'indignation d'Arendt et transparait dans sa formule : « comment a-t-on pu exposer l'enfant (...) à la vie publique ? ». Pour Arendt, l'enfant n'a pas encore les moyens d'y prendre part, il doit d'abord en être protégé (Arendt, 1989, p. 242). Ce qui est implicitement en jeu dans sa position, c'est que cette présence sur le domaine public s'avère particulièrement exigeante en termes de capacités requises et donc de préparation au pouvoir de mettre en commun. Comme le souligne Joan Stavo-Debauge, une véritable clôture est disposée au seuil du domaine public arendtien qui :

« Peut être dite capacitaire puisqu'elle tient au fait que l'appartenance est conditionnée à l'accomplissement d'une certaine forme "d'action" participative (... qui) dès lors qu'elle est mise en valeur, fait publiquement prévaloir une *bonne* manière d'appartenir, tout autant qu'elle grandit un genre d'engagement dans le monde auquel tous (les enfants) ne sont pas nécessairement en mesure de se rendre » (Stavo-Debauge, 2009, p. 431).

C'est sous l'égide du « courage », la « vertu politique par excellence » (Arendt, 1983, p. 74 ; Stavo-Debauge, 2009, p. 430), que l'homme se montre « capable d'action » et affronte cette clôture qui lui vaut de se distinguer parmi les autres, de se révéler dans son identité personnelle au moyen du verbe, de la parole qui annonce « ce qu'il fait, ce qu'il a fait, ce qu'il veut faire » (Arendt, 1983, p. 235). Arendt insiste sur la contribution de la parole à l'affirmation de la qualité unique de la personne, elle se distingue du bruit ou du cri qui

---

<sup>5</sup> Cet article tire profit de l'examen d'une série de prises de vue vidéos réalisées sur une place publique de la ville de Lisbonne (Breviglieri, 2014) ; il prend aussi appui sur un travail antérieur qui a interrogé la présence des adolescents dans différents contextes d'espace public (Breviglieri, 2007). Il prolonge ce dernier en questionnant la manière dont l'enfance fait une expérience relativement protégée du public (cette protection faisant désormais l'objet d'une question politique et juridique de premier plan), avant d'être plongée, pendant l'adolescence, dans une série d'épreuves évaluatives qui tendent à le responsabiliser devant le monde commun et qui l'invitent avec une insistance particulière à devoir mûrir. Nous utiliserons parfois le terme de « jeunesse » pour couvrir ensemble dans l'analyse l'enfance et l'adolescence.

suffisent pour exprimer un simple besoin vital, ou de l'activité de bavardage qui n'a aucune capacité de révélation de l'agent. Le verbe seul permet d'agir ensemble et de concert (p. 236).

A l'affirmation de ce pouvoir d'un agir de concert placé sous l'égide du courage de l'acte et de la parole, correspond donc la désignation des capacités à se tenir sur le domaine public, à « s'insérer dans le monde humain » (p. 233) et à entretenir une indéfectible relation entre l'excellence et l'acte public : d'abord une capacité discriminatoire afin d'opérer la « division capitale entre domaine public et domaine privé » (p. 66), puis une maîtrise du langage, qui donne à la fois son caractère « révélateur » et son sujet à l'action (p. 235), et enfin une « capacité d'organisation politique » fondée sur le respect du pluralisme des opinions et sur un principe agonistique d'échanges et de confrontations grâce auquel émergent des accords temporaires pouvant remettre en question l'ordre des choses (p. 61). Il est important pour notre propos de considérer ce que représente cette remise en question continuelle de l'ordre des choses qu'Arendt associe à la condition humaine de pluralité et de liberté donnée à l'action dans une perspective de non-souveraineté. Non seulement l'espace public requiert d'exigeantes capacités, mais il expose aussi le domaine des affaires humaines à certaines difficultés : « résultats imprévisibles, processus irréversible, auteurs anonymes » (p. 283). Elle n'hésite alors pas à parler du « danger », des « calamités » ou de « l'obscurité » que ces difficultés propres à l'action et à la parole représentent (p. 283 et 311), non pour décrédibiliser la politique, bien au contraire, mais pour expliquer la tentation de l'époque moderne de détruire la pluralité qui est la cause d'une inévitable volatilité du pouvoir. Toutefois, c'est bien de cela, dans un premier temps, de cette fragilité et de cette exigence de l'action politique, que l'enfant doit être protégé, et ce en quoi il doit être préparé.

Mais en mettant l'accent sur la fragilité des affaires humaines dues au pouvoir de l'action et de la parole, Arendt projette la lumière sur d'autres éléments de la condition humaine où s'enracine peut-être encore plus profondément son anthropologie politique. Contre ces difficultés auxquelles expose la capacité d'agir, elle envisage la double intervention du pardon, qui libère des situations d'irréversibilité, et de la promesse qui en réduit l'imprévisibilité. L'homme, une fois qu'il a résisté au défi de l'action politique, qu'il s'est inséré et qu'il figure sur le domaine public, doit encore pouvoir poser un acte de fondation pour entretenir l'action en commun. Et il lui faut bien pour cela pouvoir défaire ce qui a été fait précédemment et pouvoir prévoir ce que l'action rend par nature imprédictible. Les facultés de faire des promesses et de pardonner interviennent alors, « supprimant des actes du passé », « disposant des îlots de confiance », en tant qu'elles « fondent (dans le jeu politique) une série de principes directeurs », donnant lieu à un « code moral » fondé sur la présence et l'action d'autrui (Arendt, 1983, p. 302 et 303). C'est peut-être devant ces facultés, ces « remèdes (...) aux prodigieux ressorts de l'action » opérant dans la condition de pluralité, que l'enfant se trouve être le plus exposé dans sa différence fondamentale à l'adulte. Elles déploient en effet un champ spatiotemporel moralisé qui lui échappe partiellement dans la mesure où « il n'a pas la même conception du temps que nous » (Steinbrecher, 2008, p. 123), nous y reviendrons, et qui introduit au problème considérable de sa responsabilisation excessive ou prématurée. Donner à l'enfant le pouvoir de promettre et de pardonner, c'est non seulement exiger de lui qu'il puisse se situer dans un temps objectivable et représentable partagé avec les adultes, mais qu'il garde aussi clairement à la conscience la possibilité du mal, d'échouer sur la faute morale, et de devoir en assumer les implications et les conséquences. Ce n'est pas sans raisons qu'Arendt souligne « qu'il est très dangereux d'employer (ces facultés) ailleurs que dans le domaine des affaires humaines » (Arendt, 1983, p. 304). En s'introduisant dans le domaine privé, elles imposeraient dangereusement les conditions de la pluralité (égalité et distinction) et soumettraient fatalement l'enfant à la « lumière impitoyable du domaine public » (Arendt, 1989, p. 239). D'un côté l'égalité entre adulte et enfant introduirait une

profonde ambiguïté sur le sens de l'autorité et finirait par contribuer à l'abolir, de l'autre côté l'exigence de distinction ferait prévaloir abusivement le facteur de la personnalité supposée de l'enfant, alors que pour d'abord parvenir à maturité, c'est-à-dire pouvoir faire éclore cette personnalité, il a prioritairement besoin que soient préservées les conditions de vie nécessaires à sa croissance et à son développement.

Il nous faut bien discerner la ligne de pensée que nous impose de tracer Hannah Arendt. Sur le versant critique qu'elle parcourt, l'enfance est là pour nous permettre de nourrir une interrogation sur les limites du vivre-ensemble (qui confine chez elle à la question du totalitarisme). Elle prend pour cible une société qui en vient à nier la différence entre l'enfant et l'adulte et finit par dépolitiser le monde tout en le rendant inhabitable pour les enfants. Sur le versant phénoménologique, elle traduit l'impréparation et donc l'incapacité relative de l'enfant à participer pleinement au lien politique, par le fait que son énergie du commencement cède finalement entièrement à la violence qui finit par détruire le pouvoir commun de l'agir concerté. Enfin sur le versant ontologique, Arendt explore les conditions d'émergence du domaine public en les distinguant des conditions nécessaires au développement et à la croissance des enfants. Ce qui fait la spécificité politique du monde, et structure son expérience même, relève de la maîtrise d'une « grammaire de l'action publique » et d'une « syntaxe du pouvoir » (Tassin, 1999) qu'il n'est pas raisonnable d'exiger au nouveau-venu que représente l'enfant. C'est au terme de cette ligne de pensée que l'on comprend quelle exigence capacitaire s'élève à l'horizon de sens de l'agir politique, et comment cette dimension anthropologique constitue le soubassement d'une théorie qui veut rendre sa dignité au vivre-ensemble politique.

#### *Ruine du domaine public et immaturité de l'enfant*

Cette exigence capacitaire, qui explique pourquoi il convient de ne pas jeter brutalement l'enfant dans le monde politique, permet à Arendt d'édifier une polarité simple qui place d'un côté la puissance admirable de l'agir de concert, et de l'autre l'impuissance des sujets tentés par le recours à la violence. Cette polarité est traversée par un ensemble de distinctions ultérieures qui font valoir différents plans d'existence ou différents traits de la condition humaine : domaine privé/domaine public, dimension du vital/dimension de l'humain, sphère familiale/sphère politique, nouveau-venu/ sujet appartenant (déjà au monde), etc. Ces distinctions ne traduisent pas une hiérarchie de valeur, mais deux faces hautement complémentaires liées à la fondation du vivre-ensemble humain et aux conditions de participation à la vie publique. Une tension dialectique nourrit cette fondation : d'un côté un lien de protection (du privé), de conservation (du vital), de soin (au nouveau-venu) entretient un retrait et garantit une place en certains lieux qui restent à l'écart du monde ; de l'autre côté, un mouvement opposé pousse à sortir de cette place recluse, à permettre l'éclosion de la personne dans l'espace d'apparition, à sa pleine affirmation qui vise « la plus haute possibilité de l'existence humaine » (Arendt, 1983, p. 105). Au final, la dialectique nourrit une dynamique ascensionnelle dont l'enfant incarne l'enjeu à travers la maturation, le développement et la croissance qui lui sont nécessaires pour affirmer publiquement la nouveauté dont il est porteur, et déployer ainsi une personnalité à travers laquelle lui sera reconnue sa contribution au monde. Il sera alors adulte parmi des égaux capables de participer au monde à travers le conflit des opinions plurielles qui fragilise ou refonde le pouvoir, mais sans domination ni violence.

C'est en ce point que les réflexions d'Hannah Arendt confèrent à l'adulte une autorité essentielle sur l'enfant. Celle-ci s'affirme dans l'éducation qui manifeste une responsabilité du monde (Arendt, 1989, p. 243) que l'adulte doit (re-)fonder et protéger à la fois. Cette tâche

trouve son efficacité dans le tracé d'une ligne de séparation fondamentale entre l'adulte et l'enfant qui pourtant ne doit jamais devenir « un mur qui isole les enfants de la communauté des adultes » (p. 250) et qui un jour doit pouvoir être effacée ; l'éducation, contrairement à l'apprentissage, ayant un terme assigné (p. 251). La suppression prématurée de cette distinction est pourtant, pour Arendt, un trait marquant de la modernité et le reflet de l'avènement d'une société de masse où le processus vital, dont l'enfant a besoin pour pouvoir grandir, a pénétré et s'est simultanément laissé envahir par le domaine public. C'est alors le besoin vital au fondement de l'unité de l'espèce qui tend à organiser le monde et non plus la pluralité humaine. De fait, la dialectique ascensionnelle supposée par la maturation de l'enfant, qui moralisait son existence en l'élevant pas à pas à une responsabilité civique et un courage d'apparaître dans le domaine public, s'effondre et perd tout ressort vertical devant l'étalement d'une société de masse qui finit par ruiner l'autorité nécessaire à l'éducation et à la légitimation d'une transmission entre les générations. De cet effacement de la ligne qui sépare l'enfant de l'adulte, Bernard Stiegler en déploie tout l'enjeu dramatique à travers sa description des « psycho-technologies du capitalisme contemporain » qui, pour reprendre ses termes, organisent une « régression de masse », faisant des enfants les prescripteurs de leurs parents et de ces derniers des grands enfants à vie (Stiegler, 2008, p. 30). Le centre de gravité de sa question, différent de celui d'Arendt, se trouve en effet dans le déploiement saisissant d'un marketing structurant les industries culturelles et notamment l'émergence des nouveaux médias qui se retrouvent dans une hyper-concurrence pour capter l'attention du public dont la cible prioritaire est « profilée » en fonction des préférences juvéniles. Au terme de son analyse, le constat d'Arendt est toutefois largement renforcé : la hiérarchie des générations est renversée, leur différence détruite, leur confusion organisée au mépris de tout espace où l'enfant trouve l'occasion de pouvoir grandir (p. 30).

### *De la politisation de l'enfant à l'infantilisation du politique*

On ne pourrait pas pousser plus loin les considérations pessimistes sur le dénuement de sens de l'expérience humaine et sur les périls encourus par l'enfant. Elles grèvent entièrement la problématique de la participation en frappant d'emblée de suspicion l'émergence de relations publiques ou sociales qui ne se situent pas dans le registre de l'échange discursif supposant une capacité fondamentale à se projeter hors de soi, dans la langue qui elle-même s'inscrit dans le symbolique et contribue à la formation de la conscience critique. De fait, une causalité linéaire semble surgir entre l'avènement de la « bruyante futilité de la société de masse » et la dégradation progressive des scènes démocratiques, perdant l'horizon d'un idéal d'action délibérative fondée sur le souci d'argumentations croisées. On peut placer sous le signe critique de l'infantilisation du citoyen cette évolution des formes participatives. Mathieu Berger, au bénéfice d'une récente étude sur l'appauvrissement sémantique des pratiques de démocratie participative dans les projets urbains, analyse l'envolée récente de méthodologies fondées sur des moyens figuratifs et des supports visuels qui cherchent à mettre la participation « à la portée du tout-venant, à la portée, même, de l'enfant » (Berger, 2014). En quelque sorte, et pour reprendre la terminologie linguistique et pragmatique de l'auteur, les participants jouent dans un système de signes en étant maintenus à l'intérieur d'un ordre sémiologique. Ce qu'on enlève au citoyen dans ces formats participatifs, c'est la possibilité même d'énonciation du discours au profit d'une participation réduite à l'émission de signes variés sur un registre « iconico-indexique » : il s'agit moins d'y communiquer du sens que de signifier des goûts, des niveaux de satisfaction, des formes d'impression, bref de simples différences généralement réduites au format public de présentation des préférences individuelles (usage du « like » ou d'une gommette verte pour mentionner une appréciation positive, etc.). On préfère donc à la situation dialogale, à travers laquelle émergent des

références trans-événementielles de portée générale pouvant être projetées en avant des positions politiques, des scènes institutionnelles largement ouvertes à des dispositifs ludiques et maintenant l'échange au seuil du discours et en dehors des procédures délibératives. Il est intéressant que l'auteur finisse par dévoiler l'instrumentalisation sournoise que cette évolution permet derrière la contrainte désormais admise de recourir au dispositif participatif pour garantir une approche démocratique partant de l'expression citoyenne : « aux professionnels de la politique et aux spécialistes de la ville les discours sur le bien commun, les analyses des problèmes urbains et les dispositifs de représentation (cartes, diaporamas) ; aux simples participants les polaroids, les *post-it* et les gommettes » (Berger, 2014). En écartant toute communication fondée sur la parole agissante du discours, sans jamais ne pouvoir établir une véritable « communauté des égaux » dirait Arendt, cette participation appauvrie et d'accès illimité finit par exposer les participants à tous les abus du côté de l'institution dans la mesure où celle-ci ne reçoit d'eux aucune obligation, ni aucune visée conditionnant son activité. Un malaise parcourt toutefois les participants tentés par l'érection d'un espace de communication, voire d'un échange public d'opinions, mais convoqués en définitive dans un espace de divertissement encadré par un ordre sémiologique restrictif qui n'offre pas la possibilité de s'élever au point de vue transcendantal sur les fondements du projet urbain et son articulation au bien commun<sup>6</sup>. On ne peut alors que faire le parallèle entre la manifestation de ce malaise, bien observée par M. Berger sur différentes scènes de participation (interventions abruptes ou excessives, vociférations inattendues, intonations provocatrices, cris agressifs, gestes d'exaspérations, formulations ironiques, etc.), et le point d'analyse où Arendt faisait converger ses réflexions sur l'enfance, l'autorité et la violence. Ne pouvant potentialiser une pluralité agissante sur le domaine public, l'enfant (qui n'est pas encore préparé à cela), comme le citoyen – qui, infantilisé, est ici restreint par la « propension dépolitisante » et « désobjectivante » du « tournant sémiotique » de la participation (Berger, 2014) – ne sont jamais en mesure de conduire une vie politique à proprement parler et, bien au contraire, finissent par disséminer des formes plus ou moins diffuses de violence, signalant en quelque façon leur propre détresse.

De la politisation de l'enfant à l'infantilisation du politique, une même ligne directrice indique que rien n'autorise l'enfant à occuper et à prendre part au domaine public (arendtien) où l'adulte s'est en quelque sorte installé à demeure. Pour que l'enfant puisse s'y présenter, il lui aura fallu au préalable connaître une transformation (sous la forme d'un mouvement ascensionnel disions-nous plus haut), dont la maturation s'est effectuée dans le domaine privé, et la révélation, sur le domaine public. Entre l'enfant et l'adulte, il doit toujours persister un écart à partir duquel s'établit une autorité dont nécessite l'éducation grâce à laquelle l'enfant s'apprête et s'expose à prendre une relève ; il ne pourra être accueilli dans la communauté des égaux, sous-entendu des adultes, que lorsqu'il sera capable d'affronter le défi de s'occuper des affaires humaines et d'avancer vers une refondation potentielle du monde commun, assumant la transition entre deux générations. L'appartenance à l'espace politique est donc bien conditionnée, comme nous l'évoquions précédemment en suivant H. Arendt, par le fait d'être capable de pouvoir y participer. Et il faut entendre par là une capacité à introduire sur le domaine public la fragilité d'un potentiel forgé et tenu en réserve dans le domaine privé, plutôt qu'à imposer violemment le tranchant de la force qui brise toute limite séparative. Car le binarisme public/privé auquel tient particulièrement Arendt, et dont la dimension référentielle nous lie à la culture historique du libéralisme politique, ne cesse de rappeler la prégnance d'une ligne de séparation dont le franchissement indique une épreuve déterminante d'appartenance à la communauté et rappelle l'existence d'un seuil où se mesure une

---

<sup>6</sup> Voir aussi Breviglieri (2013).



hospitalité qui exige le consentement volontaire et mutuel à vivre-ensemble dès lors qu'on s'en montre capable<sup>7</sup>.

*L'anthropologie d'Arendt : le devenir-adulte de l'enfant comme préoccupation majeure*

Que cette hospitalité soit restreinte par le passage d'une épreuve capacitaire, qu'elle signale doublement ce qu'il n'est pas raisonnable d'exiger et de confier à l'enfant, indique aussi l'étranglement de la conception anthropologique que Hannah Arendt développe implicitement sur le rapport qu'entretient l'enfant au domaine public. Cette conception se dévoile sensiblement à travers les deux schémas opposés qu'elle met en contraste pour loger sa thèse antimoderne. Si d'un côté la ligne de séparation qui oppose le domaine public du domaine privé se montre inaltérable, protégeant idéalement l'enfant en le coupant du monde politique, alors le domaine public ne serait perçu par lui que comme pure extériorité, comme un espace inaccessible et indisponible, comme un objet distant et immaîtrisable. Mais lorsque, d'un autre côté, cette ligne de séparation est brisée, consacrant l'avènement de la culture moderne, le domaine public, effondré, n'est d'ores et déjà plus sous ses yeux. Le résultat consiste en effet en l'émergence d'une sphère sociale qui recouvre les deux précédents domaines en les corrompant dans leurs fonctions et leur essence. Cette émergence d'une sphère sociale se manifeste d'abord par une confusion déstabilisante et généralisée entre les grandes polarités qui structurent la condition humaine (privé/public, vital/humain, familial/politique, enfant/adulte, ...) (cf. *supra*). L'agir est alors ensuite réduit à des comportements stéréotypés qui se fondent dans la futilité de la société de masse, et où la réaction pulsionnelle infantile, le besoin vital et la quête permanente de nouveauté de l'enfant contribuent largement à structurer le capitalisme contemporain. Mais la conception étroite que propose implicitement Arendt sur les rapports de l'enfant au monde commun écarte toute possibilité de conception d'un espace intercalaire et transitionnel. Une sphère intermédiaire qui, bien que située entre domaine public et domaine privé, pourrait, contrairement au schéma d'Arendt, ne pas être d'emblée rabattue sur la sphère du social où la pluralité qui limite la violence est détruite, où l'institution du sens par l'action politique est définitivement minée, où l'incapacité d'agir de concert confine à l'isolement, à la « privation de monde » et à la « rupture de l'expérience commune » (Tassin, 1999).

Il faut bien dire que la réalité tangible qui questionne Arendt est d'abord celle de la violence d'un univers totalitaire qu'emporte avec elle la misère politique et sociale de la modernité. L'enfant est au cœur de cette réalité, à la fois sa victime la plus frappante et son véhicule naïf et involontaire. Il s'agit pour Arendt de penser comment l'en protéger afin de pouvoir garder l'espoir qu'il sauvera un jour le domaine des affaires humaines de la ruine qui le consume. Ce n'est donc pas ce dont l'enfant est intrinsèquement capable au plan politique qui l'intéresse. Et son postulat, selon lequel l'enfant, faillible en tant qu'il est corrompible par la modernité, ajoute néanmoins au monde l'espoir de la nouveauté, limite en réalité la réflexion anthropologique sur l'enfance. Car tout son effort de réflexion se porte, non sur l'enfant en soi, dans sa différence propre, mais sur son devenir-adulte dont les capacités sont préordonnées aux ressources les plus dignes de la condition humaine : ressources permettant la renaissance du monde et la résistance au mal. On voit donc difficilement, dans sa méditation politique, la manière dont l'enfant nourrit, développe et déploie des capacités à agir en public autrement qu'au bénéfice de ce brusque mouvement de mutation que l'apparition sur le domaine public met en lumière et qui le voit passer, pour ainsi dire brusquement, de l'état d'enfant à sa maturité adulte. On n'aperçoit pas non plus véritablement comment les activités qui

---

<sup>7</sup> Je me permets à nouveau de renvoyer au travail doctoral de J. Stavo-Debaugé (2009) dont le long parcours ne cesse de questionner les liens et les paradoxes que l'hospitalité et l'appartenance entretiennent dans la fondation de la communauté politique.

s'inscrivent dans « les domaines prépolitiques et privés de la famille et de l'école » (Arendt, 1989, p. 244) potentialisent cette apparition qui nécessairement repose sur une certaine expérience transformatrice, comme sur un ensemble de savoir intuitifs et moteurs qui précèdent et nourrissent cette expérience même. C'est alors, pour répondre à ces énigmes, en ouvrant la réflexion sur une sphère intermédiaire où s'établit et se manifeste cette potentialisation que l'on va devoir déplacer l'analyse. Et ce n'est plus un mouvement brusque de mutation qu'il s'agira de décrire, mais un espace temporel et transitionnel où la jeune personne vit sa propre transformation.

## **La vie publique de l'enfant**

### *Polarités existentielles de la participation et composition d'espaces sur base de pouvoirs familiaux*

On peut certes préserver dans la réflexion le champ dynamique polarisé que propose Arendt, mais alors à condition de pouvoir distendre les lignes de séparation qui tranchent ses catégories d'analyse, afin de permettre que s'intercalent entre elles, par exemple entre le domaine public et le domaine privé, des zones plus indéterminées, d'enchevêtrements et de compositions. C'est ainsi que l'on pourra engager la description à hauteur d'enfant, c'est-à-dire en commençant par caractériser la nature et l'étendue des registres d'expressivité dont il se montre capable, non pas en fonction de la mise en ordre normative et téléologique que lui indique le domaine public (postuler cela reviendrait à l'attendre à partir d'un point qu'il n'aperçoit pas encore pleinement), mais en prenant au sérieux les points d'appui et les détours grâce auxquels sa sensibilité et sa réceptivité s'orientent progressivement vers ce dernier. Le domaine privé, qu'Arendt oppose au domaine public en le définissant comme un refuge où se comblent les valeurs du plan vital, se révèle surtout être, dans le champ de perception de l'enfant, le lieu habité où se nourrit un ensemble d'attachements et de pouvoirs familiaux. L'espace participatif ne lui apparaît donc pas tant comme un milieu coupé de son espace proximal et habité, que comme une étendue transitionnelle où il cherche à déformer les sphères de familiarité pratique qui composent son monde usuel, transformant son mode d'existence qui s'imprègne progressivement de présences et de valeurs publiques.

Lorsque l'on place toute l'attention de l'analyse sur la représentativité politique et la formation des processus décisionnels et délibératifs, sur la reconnaissance et l'échange d'opinions, ou sur la mise en jeu de capacités de parole et d'action effectives, on tend à éclipser cet horizon arrière, cet espace habité qui nourrit une base sécurisante de pouvoirs familiaux et intervient donc très en amont dans la consolidation de l'assurance de pouvoir s'engager en public (Breviglieri, 2012). Or, concernant la puissance d'agir de l'enfant, les besoins de l'investigation ne peuvent en faire l'économie. Des travaux ont, par exemple, montré que l'absence ou la liquidation d'un tel espace familial habité, la perte de cet « espace ami » bienveillant fondé dans la proximité affective (Balint, 1981), de cette base de la « sécurité ontologique » (Erickson, 1972), conduisent à un ensemble de phénomènes qui, de la régression à l'inhibition, du mutisme à la timidité, vulnérabilisent considérablement les situations de participation publique et perturbent fondamentalement l'identité personnelle. On a remarqué, par ailleurs, l'importance qu'accordent les enfants, ou plus largement les jeunes gens, à l'édification d'espaces participatifs à la fois structurés par les repères familiaux de leur monde usuel, et coupés des dispositifs normalisés que les adultes pensaient leur attribuer (Breviglieri, 2007). Cette question a traversé la réflexion de Patrick Rayou lorsqu'il a voulu comprendre pour quelles raisons les lycéens délaissaient les espaces publics de débat conçus par l'institution scolaire pour leur préférer des « espaces informels » placés sous l'égide de l'« amitié entre pairs » (Rayou, 2003 et 2007). Les lycéens cherchent d'abord à s'approprier

un « espace de proximité » sans médiation institutionnelle, à partir duquel peut s'étendre un réseau amical confectionné de proche en proche, mais où se mettent progressivement en jeu certains débats et certaines compétences politiques. « Former un squat », « faire le souk », construire des « niches de convivialité », trouver un lieu où « installer leur vie privée dans l'espace public » sont autant de manières décrites par l'auteur pour insister sur cette disposition particulière des jeunes à établir « dans le proche » un espace habité en commun qui contraste avec leur refus de fréquenter les lieux fragmentés fonctionnellement dans l'enceinte de l'établissement scolaire (salle d'étude, agora, cafétéria,...) (Rayou, 2007, p. 22).

Sur de tels espaces, faiblement institués et relativement flexibles et transitoires, le jeune trouve encore à jouer, c'est-à-dire à créer ou moduler une étendue transitionnelle constituée d'une constellation d'éléments familiers, mais où peut se déployer une puissance d'essai vers un ailleurs. Un ailleurs ici placé à l'horizon du domaine public qui convoque des relations de puissance d'une nature particulière. L'enfant y trouve tout particulièrement la possibilité de (se) grandir et le devoir d'être à la hauteur, et cela conditionne une dynamique affective largement chargée par la question de l'affirmation de soi (Château, 1979). On verra plus loin combien la turbulence, que l'enfant met volontiers en jeu en public, fait surgir un canal d'expression qui vient bousculer une autorité et qui polarise soudainement l'attention. Mais le geste d'affirmation de soi qui mobilise le turbulent, et que consacre parfois une gloire furtive, est aussi une expérience interdite et dépréciée, menaçant de le faire sombrer dans le ridicule. Plus généralement, l'affirmation de soi, dès lors qu'elle mord dans la réalité, révèle sa nature hésitante et faillible. Car son avancée, sa progression, dès la première enfance comme le montre Michael Balint, est d'emblée structurée par une ambivalence profonde envers le monde (Balint, 1981). Ambivalence qui se retrouve déjà à travers les pulsions motrices du tenir et du lâcher, et se reflète dans les dynamiques existentielles de l'attachement et du détachement, puis de l'exploration aventureuse et du repli rassurant qui traversent de manière centrale la sphère relationnelle de l'enfant. Or le domaine public ne peut apparaître à l'enfant, pour commencer, qu'au regard de polarités existentielles qui accaparent son attention, délimitent ses désignations catégorielles, fragilisent sa volonté et orientent sa disposition affective. Les coordonnées du domaine public lui sont ainsi d'abord données selon l'opposition proche/distant, où il se situe affectivement. Mais cette double polarité se divise aussi entre l'élévation dans la grandeur que l'espace de rassemblement du domaine public semble promettre, et la chute dans la honte qui en est la contrepartie logique (Binswanger, 2000). Et plus loin encore, dans l'opposition entre l'étroitesse que crée le cadre formel et instituant de la participation, induisant une impression d'emprise verbale et gestuelle, et l'étendue où, inversement, l'espace participatif semble faire émerger un univers infini d'échanges, procurant au corps une mobilité libérée dans un espace d'expression illimité. Enfin il faudrait mettre au jour un ensemble nuancé de compositions entre ces existentiels (distance, proximité, étroitesse, étendue, élévation, chute) : pouvoir s'approprier une place avant de s'ouvrir à l'échange, échapper à la présence des parents pour oser énoncer certaines choses, bondir alors dans l'étendue libérée et s'élever dans la grandeur, être pris dans le vertige de l'apparaître, puis perdre son assise et son chemin en glissant sur des supports expressifs présomptueux qui font aller trop loin, etc. C'est bien d'abord en ces termes existentiels que l'enfant appréhende phénoménalement l'émergence d'un espace participatif où s'encourage sa tendance à l'expressivité, mais à l'horizon d'un vis-à-vis public, c'est-à-dire sur un socle directionnel partagé avec un autrui relativement lointain et soumis à l'exigence d'un geste commun à inventer.

*L'enfant reflet d'ambiances (le « prendre par ») et l'ambiance normative du domaine public*

L'enquête phénoménologique nous amène à ne pas limiter l'expérience participative à une projection intentionnelle de valeurs sur le monde, et à remonter jusqu'à la dimension passive de la réception et de son expression sensible qui, en un sens, aménagent déjà une base de partage et un sol commun. De ce point de vue, participer c'est d'abord « être pris par » un ensemble de phénomènes plus ou moins impressionnants, et cela, avant même d'agir en « prenant part ». Le « prendre par » (« être pris par ») que Binswanger envisage depuis le vecteur de l'« impressionnabilité » subjective, suppose que l'on soit saisi, voire submergé par une manifestation sensible, sans distance avec l'événement que l'on accueille dans tout le relief de sa dimension phénoménale et depuis une disposition à la passivité réceptrice. Mais l'impressionnabilité possède un pouvoir de résonance et déverse ou reverse dans l'espace commun des flux d'intensités, ouvrant par là un intervalle de jeu depuis ce qu'on pourrait envisager comme la « créativité de la réceptivité » (Coulomb, 2009, p. 173). On doit à Hubertus Tellenbach d'avoir montré le lien qu'entretient le sens oral réceptif (olfaction et gustation) avec le mode d'expérience immédiat et naïf de la spatialité auquel le jeune enfant adhère dans sa perception découvriante du monde (Tellenbach, 1983). Il est amené à flairer et goûter au monde alentour en y pénétrant, sans la médiation nécessaire de la connaissance ou du langage, mais prenant contact, entrant en communication pathique avec une atmosphère qui donne sa qualité première et instantanée à l'espace<sup>8</sup>. Le caractère spécialement impressionnable de l'enfant devant la physionomie changeante des atmosphères, sa disposition si particulière à s'imprégner des ambiances qui l'enveloppent et qu'il reflète corporellement, sa facilité à capter, absorber et diffuser des courants d'humeur, nous indique une modalité de participation en public tout à fait en rapport avec son mode d'existence et sa manière d'appréhender le vivre-ensemble. L'enfant participe, en premier lieu, au reflet d'une ambiance qui tonalise un espace. Et concevoir un espace participatif pour l'enfant c'est donc d'abord donner de l'importance aux impressions d'ambiances que cet espace recèle, tout en prêtant attention à cette intense activité corporelle de flairage à laquelle il se livre pour s'en accommoder et s'y fondre.

Quelle est la structure sensible du domaine public qui, au-delà de toute communication verbale, imprègne l'acte participatif et oriente le « vouloir vivre-ensemble » où se tient, comme le souligne fréquemment Paul Ricœur, l'énigme du politique, et comment l'enfant reçoit-il son rayonnement atmosphérique ? En appui des polarités existentielles que l'on a mis au jour précédemment, on peut situer cette structure entre la dimension sensible du solennel, où la rigidité pérenne du cérémoniel tient à l'application ritualisée de formalités qui ont acquis un caractère de gravité, et la dimension réjouissante du festif qui, rompant avec la quotidienneté, vient célébrer joyeusement la vie en commun et son prendre-par(t). L'impressionnabilité de l'enfant, sa disponibilité affective et sa spontanéité motrice, seront sollicitées de manière tout à fait différente selon les cas. D'un côté le sérieux qui nimbe l'énonciation de l'opinion pour en garantir la crédibilité, la froideur que réclame le jugement public pour apaiser l'indignation, la distance polie et formelle qu'impose la civilité ordinaire des relations en public ; de l'autre, la coloration sensible du festif : dilatation affective de la joie, émergence inchoative de la rencontre, variation potentielle des rythmes, etc. C'est en ouvrant la discussion sur la manière dont l'enfant trouve matière à produire du jeu dans ces « phénomènes d'atmosphérisation » (Tellenbach, 1983), donc à y créer des espaces de potentialisation où s'affirment des modalités expressives, que nous reviendrons, plus bas, sur l'affinité particulière qu'entretient l'enfant avec le rayonnement atmosphérique de la fête.

C'est donc notamment au point de croisement des dimensions sensibles du solennel et du festif que l'espace public diffuse des rayons d'implication depuis lesquels s'appréhende une

---

<sup>8</sup> Cet espace enveloppé par l'atmosphérique doit donc être distingué d'un espace orienté par sa structure fonctionnelle, ou d'un espace métrique abstrait qui s'inscrit dans l'horizon du calcul rationnel.

certaine structuration normative de la participation en public. Il ressort par exemple, du beau témoignage que Rousseau transmet à d'Allembert sur l'expérience de la fête populaire qu'il a vécu enfant à Genève, un trajet réflexif qui fait émerger, du caractère informe des sensations atmosphériques relatifs à cet « air de vie et de fête », une constellation précise de sentiments spirituels et publics qui l'orientent vers un accomplissement où culminent sa dignité de citoyen et sa contribution à l'édifice de la République (Rousseau, 2003). La joie festive diffuse l'intuition vague et l'anticipation affective de se trouver du côté du bien commun. Mais lorsque le père du petit Jean-Jacques vient lui faire part de ses impressions, édifiant déjà chez lui le noyau d'une opinion définitive, l'émotion convoquée se resserre au niveau des sentiments d'égalité, de symétrie, de fraternité, de concorde et d'appartenance à la communauté politique. Déjà, dans ce trajet instructif initié par le père, se départagent les affections de tonalité vitale de celles qui prennent la direction de la participation politique où se dresse l'axe de la dignité humaine. Un axe fondé sur une vie sociale coopérative et l'égalitarisme démocratique. La préférence accordée aux sentiments placés dans la direction de cet axe de valeur reflète l'existence de rayons d'implication qui donnent une ambiance normative spécifique à l'espace public et qui indiquent à l'enfant l'idée d'une croissance vers la maturité. Les rayons traversent l'atmosphère publique en y insinuant un ton général et un influx léger qui orientent une position d'existence face à autrui et finalement une forme élémentaire de participation à l'espace commun.

#### *Les dispositions pratiques à jouer et leur résonance participative*

La réflexion qui suit vient désormais toucher à la question des activités ludiques de l'enfant. C'est notamment la problématique du jeu qui commande de la manière la plus vive les modalités pratiques grâce auxquelles l'enfant appréhende une « voie qui s'ouvre vers la grandeur », lui donnant l'occasion d'« affirmer son Moi, (...) de l'étendre, de le répandre en dehors de soi, (afin de) pouvoir le montrer à autrui comme à soi-même » (Château, 1979, p. 440). Le jeu offre à l'enfant de pouvoir exister dans un espace commun qui lui permet d'amplifier sa présence, de prendre de la hauteur, d'être auréolé d'une valeur reconnue par d'autres. Ce besoin de reconnaissance n'est pas sans rapport avec l'existence d'espaces publics dans lesquels la grandeur fait sens (Boltanski et Thévenot, 1991). Dans sa contribution au processus de maturation chez l'enfant, le jeu introduit une sphère d'expériences qui marque des lignes de continuité avec les grands principes du domaine public et ses soubassements participatifs. D'un côté, le jeu fait survenir des éléments d'une autorité représentant une « moralité élémentaire » qui structure les relations entre joueurs : « souci de l'ordre et principe d'égalité » (Château, 1979), usage de règles stabilisées et partagées, introduction d'obstacles ou d'épreuves communes à affronter, contrôle des impulsions motrices et émotionnelles qui peuvent fragiliser la structure d'expériences communes, etc. L'enfant doit consentir à une certaine clôture dans l'espace des possibles qu'ouvre le jeu, la jouissance du jouer se marque alors du sérieux de l'application et du goût pour la difficulté. Il peut ainsi laisser percer un instinct combatif, une disposition polémologique, une pointe d'agressivité qui se coalisent avec le vœu d'affirmation de soi et qui ne seront pas sans importance dans l'exercice du débat public. De l'autre côté, le jeu apporte un second niveau de sédimentation des comportements élémentaires de participation tout aussi déterminant pour l'enfant. Cette considération procède du fait que les « régions ludiques » sont par nature extensibles (Breviglieri, 2007) : le jeu, comme le domaine public, reste subordonné à l'émergence d'« espaces de potentialité » (Winnicott, 2002). Les franges incertaines du jeu, par lesquelles l'enfant peut s'exposer à l'étrangéité d'une situation, esquissent une propriété importante du domaine public qui correspond à son ouverture indéterminée, à sa plasticité mouvante et sa capacité à accueillir une pluralité toujours renouvelée. Sur cette zone d'instabilité, le pouvoir d'action libéré par l'espace de jeu

constitue une manière de se tenir en extension sur les limites du réalisable, de convoquer une pointe particulière d'exaltation, de susciter autrement une capacité d'affirmation de soi. A nouveau, une forme d'autorité est convoquée pour ordonner la grandeur et fixer l'existence d'un seuil de transgression à partir duquel se limite l'inclusion du fictif dans le réel du jeu, conduisant le joueur, dans son exploration ludique et sa quête du sensationnel, à ne pas sortir de l'espace commun où les participants sont censés pouvoir jouer ensemble.

Le cas de la turbulence est saisissant au regard de la modalité d'abordage du domaine public que peut mettre en jeu l'enfant. Le phénomène de la turbulence enfantine inquiète l'adulte en fragilisant la crédibilité et la légitimité de son autorité. Son insolence tient précisément en un rappel insidieux de cette précarité. La reprise en main de l'autorité par l'adulte ne se produit qu'au prix d'un repli effectué sur le plan normatif, présentant la turbulence comme la marque d'un manque de maturité qui, justement, manifeste un écart relatif à un idéal participatif. Il vaut la peine pourtant de revenir sur la turbulence en la considérant comme une certaine manière de participer au monde commun, et en lui reconnaissant un ensemble de valeurs positives. C'est la démarche qu'adopte Noémie Villacèque, à propos du statut qu'occupa le tumulte ou le chahut de l'assemblée dans les textes antiques qui interrogent la place de la démocratie dans la culture politique athénienne (Villacèque, 2012). Il y a, derrière la confusion sonore induite par le brouhaha, les sifflets ou les huées, une manière d'être présent aux débats sur les affaires publiques, d'orienter la délibération, et dans un sens, de réaffirmer la souveraineté du peuple en libérant un domaine d'expression trop promptement disqualifié par les détracteurs de la démocratie comme par les défenseurs d'un modèle de participation uniquement fondé sur l'échange dialogique d'arguments rationnels (Villacèque, 2012). Le tumulte anime et élargit l'audience en introduisant dans l'assemblée une forme confuse d'opposition qui n'a pas encore besoin d'éclaircissement ou d'affinement langagier pour porter à conséquence, par exemple pour manifester un malaise relatif à des convictions blessées ou pour esquisser des tentatives diffuses ou brutales de déstabilisation de l'autorité de l'orateur. Exprimée dans sa motricité élémentaire et son impulsion émotionnelle, la participation tumultueuse peut faire alors vibrer dans l'espace commun ce qui n'y est pas encore énoncé explicitement, ouvrant simultanément une brèche pour y déployer du sens.

La turbulence n'est donc pas seulement l'occasion pour l'enfant de manifester sa présence dans un espace commun : parce qu'elle est toujours déjà en expansion, qu'elle cherche implicitement à dépasser toute limite qu'on lui imposerait, elle le place aussi devant certaines valeurs et obligations exigées par la vie en public. En ce sens, on peut souligner que la turbulence n'attend pas pour se manifester le consentement de celui qui la subit, elle peut devenir un jeu qui dégénère, elle offre un lieu à la violence. C'est alors à travers cette expérience équivoque et ce désordre émotionnel qu'émerge plus ou moins discrètement le problème du mal qui assombrit l'horizon affectif du jeu. En soulevant des signes épars de violence, la turbulence convoque une transformation de l'espace commun dans lequel les espaces de pouvoir qu'elle dilate portent l'ombre de la menace. Lorsqu'il est assigné au calme et au silence de manière autoritaire, le turbulent voit se dissiper tout espace possible d'expression et se réduire l'espace commun au domaine strictement contraint par la règle. Par ailleurs, lorsqu'il est plutôt invité à « calmer le jeu » en passant par la médiation de la parole, il voit l'espace commun se transformer en un espace public où l'échange est neutralisé dans son amplitude affective. La forme confuse d'opposition d'où procédait la turbulence est alors réduite, dans le premier cas, à l'état de simple perturbation de l'ordre normal ; dans le second cas, elle est amenée à se manifester sous la forme d'une opinion, d'une perspective à débattre, d'une participation de dimension dialogique. L'enfant doit alors renoncer au plaisir troublant de cette expérience confuse, briser ce « bloc de vie commune » qui lui semblait être partagé

par tous ceux qui l'entourent, et admettre « que nous soyons tous et qu'il soit lui-même limité à un certain point de vue sur le monde » (Merleau-Ponty, 1994, p. 407).

On voit se déployer ici tout ce qui vient peser sur la capacité imaginative de l'enfant, amenée à former la possibilité d'une vie publique à travers l'espace commun du jeu qui en dessine fictivement certains contours majeurs. Il lui faut en effet pouvoir saisir par anticipation les propriétés de cet espace public de participation, en commençant par sentir comment doit pouvoir se modifier le rapport primitif et spontané qu'il entretient à son corps. Il doit, en l'occurrence, développer une imagination en dépit d'une certaine forme d'indigence requise (placée sous l'ordonnance du « devoir bien se tenir en public », « ne pas faire le fou », « se calmer immédiatement », etc.) qui tend à canaliser ses impulsions émotionnelles et limiter la plasticité de ses expressions. La communication propre à un espace participatif démocratique demande une orientation imaginative particulière, notamment dans la manière de s'impliquer dans la situation en se détachant du monde, et par là, dans la manière de faire une place décisive à autrui. Car dans cet espace participatif de dimension politique, la communauté des vis-à-vis est singulièrement élargie et le rapport s'organise avec un autrui public qui ne correspond ni au proche familial, ni au lointain le plus étranger. Autrui occupe un statut tout à fait inédit et singulier, il est celui dont on a pu réduire l'étrangéité pour en faire un partenaire ou un adversaire, un opposant ou un discutant, ces figures reconnues et valorisées dans l'espace public démocratique. Il aura donc fallu pour cela que l'imagination de l'enfant devienne captive d'un horizon commun qui l'appelle à transformer sa représentation d'autrui, où l'appréhension de l'étrangéité de ce dernier s'est dévêtue de son angoisse, où il n'est donc pas simplement l'ennemi qui menace l'espace ami. L'espace potentiel où pouvoir agir ensemble dérive alors d'une quête de juste distance vis-à-vis de cet autrui grâce à laquelle il devient possible d'instituer une manière inédite de se sentir mutuellement touché et concerné par le monde commun.

### *Le contact au fondamental du participatif*

Pour finir ce détour phénoménologique, nous voudrions esquisser l'idée que l'exploration de la vie publique que mène l'enfant le conduit en quelque façon à prendre contact avec les dimensions de la volonté de vivre ensemble et du désir de vivre bien, qu'on désignera par l'expression de « fondamental du participatif » dans la mesure où nulle assemblée politique démocratique ne pourrait nier qu'elle fonde théoriquement le motif ultime et l'arrière-plan implicite de son existence. Nous avons, dans la seconde partie de ce texte, tenté d'envisager comment s'appréhende à hauteur d'enfant une participation à la vie publique. Nous avons parcouru trois niveaux d'expériences qui le sensibilisent à celle-ci : un niveau existentiel marqué par un mouvement de déliement des proches et d'élévation de soi dans l'espace ouvert par la participation, un niveau pathique marqué par une disposition précoce à flairer l'atmosphère publique et la capacité à la refléter corporellement, un niveau pratique marqué par une quête de pouvoir jouer et former des espaces transitionnels intercalés sur le domaine public lui-même. Chacun de ces niveaux d'expérience est traversé, chez l'enfant, par une source motivationnelle suscitée par le désir de grandir et d'affirmer certains pouvoirs sur le monde qui le relie à d'autres participants. Cette aspiration à grandir se confronte par ailleurs à la dimension normative de la maturité qui imprègne chacun des niveaux d'expérience en indiquant une limite inhérente à leur propre ouverture<sup>9</sup>. Au niveau existentiel : le spectre de la chute dans la honte ; au niveau pratique : le poids du sérieux tombant sur l'exubérance ou la frivolité des joueurs ; au niveau pathique : la résurgence solennelle de rayons d'implication

---

<sup>9</sup> La tension entre désirer grandir et devoir mûrir, qui culmine en un sens à l'adolescence, est abordée dans Breviglieri (2007).

moralisants. Si donc l'enfant doit orienter son désir de grandir en veillant à ne pas céder à l'imaturité, c'est précisément pour pouvoir participer au commun, afin qu'il puisse postuler appartenir à une histoire commune. Ce n'est qu'à cette condition, d'où procède déjà un faisceau de sacrifices à consentir, qu'émerge, au-delà du simple plaisir de faire des choses ensemble (qui peut suffire à l'amitié), une joie de sentir s'affirmer un pouvoir qui ne saurait exister sans la présence d'un public. Il y a là, au cœur même de cette sphère relationnelle vécue en public, l'affirmation du « paradoxe de la liberté-nécessité » (Ricœur, 1950, p. 419) : à la tentation démesurée de vouloir tout exprimer, de livrer à quiconque chaque nuance affective ressentie, de laisser paraître chaque humeur, d'amener autrui partout où nous conduit l'imagination affective, etc., s'oppose une nécessité subie, s'érigent les limites qu'impose la participation en public. Paul Ricœur parle alors de la « tristesse du fini », là où précisément, pour consentir au monde commun tel qu'il s'avère être, l'enfant souffre de devoir renier certains rêves de grandeur, ruinant des possibles, amputant de la vie une part de l'expérience humaine qui attendait d'être exprimée (p. 420). Il n'y a rien d'étonnant à voir surgir alors chez l'enfant, plutôt qu'un consentement, l'expression d'un refus ; et, fréquemment, c'est d'abord un refus d'avoir à contenir ce qui ne pourra pas être exprimé et de devoir canaliser une puissance d'expression attisée par l'apparition d'un horizon public de reconnaissance où la grandeur acquiert un relief tout particulier. Mais ces registres émotionnels placés devant l'engagement de soi en public, que l'on a vu osciller entre joie et tristesse pour tendre finalement vers le consentement ou le refus, contribuent à constituer le sens de la participation et à décider la volonté même de prendre part. Ce qui est mis en jeu alors, au plan fondamental du participatif, et au-delà de la relation sensiblement antagoniste entre ces polarités émotionnelles, c'est la dimension du vouloir vivre ensemble (et la notion particulière de pouvoir qui en émane), censément opposée à tout rapport hiérarchique d'autorité.

L'élan participatif ne tient pas seulement à cette dimension de la volonté de vivre ensemble. Sur un même plan fondamental et intuitif, il puise aussi au niveau d'une éthique élémentaire d'où s'élève la question du souci de vivre bien. On doit revenir aux registres émotionnels antagonistes qui précèdent l'engagement pour pouvoir relier ces deux dimensions fondamentales. Comme le suggère Ricoeur dans son essai sur le volontaire et l'involontaire : « il y a toujours une opinion diffuse sur le bien et le mal dont je suis atteint dans la tristesse et la joie » (Ricœur, 1950, p. 246). C'est prioritairement autour du pouvoir de ressentir le mal de l'injustice et des humiliations que s'arme le souhait de vivre bien à l'échelle du commun. A la blessure qu'ils occasionnent répond le souci de vivre bien qui transite par l'idée de sollicitude enveloppant les liens affectueux entre proches, puis aboutit à celle de justice qui intègre au sein la figure de l'autrui public. Une force de conviction s'acquiert autour du sentiment de pouvoir faire le bien, redoublant le souhait de justice par un désir de participation au commun, notamment pour le préserver de l'extension du mal. Il ne faut pas perdre de vue que les dispositions de l'enfant à découvrir la vie publique reposent donc largement sur l'existence d'un cortège de sentiments blessés et d'émotions négatives qu'il est capable de communiquer sans nécessairement devoir énoncer les critères positifs du juste que font prévaloir les adultes (Resende, 2013). Sa tristesse, ses craintes, ses contrariétés ou son désarroi l'amènent à exposer une fragilité ou à convoquer un champ de menaces qui déjà peuvent concerner un autrui. Paul Ricœur a souvent livré un témoignage d'ordre ontogénétique pointant l'ancienneté, c'est-à-dire la précocité dans la vie, de la demande de justice :

« Notre première entrée dans la région du droit n'a-t-elle pas été marquée par le cri : C'est injuste ! Ce cri est celui de l'indignation, dont la perspicacité est parfois confondante, mesurée à l'aune de nos hésitations d'adultes sommés de se prononcer sur le juste en termes positifs. (...) Rappelons-nous ce que furent les situations typiques où notre indignation s'est enflammée. Ce furent, d'une part, des partages



inégaux que nous trouvions inacceptables (...). Ce furent, d'autre part, des promesses non tenues qui ébranlaient pour la première fois la confiance innocente que nous avions dans la parole sur laquelle, nous devions l'apprendre plus tard, reposent tous les échanges, tous les contrats, tous les pactes. Ce furent encore des punitions qui nous paraissaient sans proportion avec nos larcins supposés, ou des éloges que nous voyions arbitrairement échoir à d'autres que nous, bref des rétributions non méritées » (Ricoeur, 1995).

### **Pour conclure**

On peut s'interroger pour finir sur certains problèmes que pose l'idéologie de l'élargissement participatif quant aux formes d'engagement laissées à l'enfant et aux dimensions oppressives que suscite l'espace normatif de communication mis en jeu. Très schématiquement, considérant la situation française à compter du tournant des années post soixante-huit, nous pourrions dissocier deux étapes à partir desquelles s'est instauré cet élargissement participatif à l'enfant pour contrer l'ordre d'une société centrée sur l'adulte. A une première étape, placée sous l'égide d'un slogan tel que « il faut sauver les enfants du paternalisme », susceptible d'engager ces derniers dans un activisme civique et émancipateur de dénonciation critique de la domination engendrée par les formes traditionnelles de contrôle domestique, a succédé une seconde étape dont l'enjeu central consiste à affirmer l'individualité de l'enfant à travers des projets inclusifs qui le protègent de l'exclusion ou de la discrimination. D'une étape à l'autre, la participation en public a changé sensiblement de visage, les rayons d'implication normative de nature, l'enfant participant, de motivation et d'attitude. Un étroit rapport tient liés le tournant pris par cette transformation de l'espace participatif, notamment dans le sens d'une inclusion augmentée de la parole individuelle de l'enfant, à la virulence de nombreuses attaques polémiques dirigées contre les dispositifs de conseils d'enfants ou de jeunes qui, dans les années quatre-vingt, étaient encore présentés comme des formules innovantes de démocratie participative. Conçus essentiellement dans l'idée d'offrir des structures représentatives, ces dispositifs se sont très vite retrouvés aux prises avec une lecture critique acérée : mise en scène participative chimérique, usage de topiques politisées éloignant les enfants des catégories qualifiant leurs problèmes quotidiens, exploitation de sources de profits politiques par les adultes détenteurs du savoir-faire démocratique, subsistance d'une marge dissimulée et non représentée d'enfants (jeunes d'origine populaire et/ou étrangère), etc. (Koebel et Mokry, 1994 ; Mauger, 1996 ; Blatrix, 1998 ; Malatesta et Golay, 2009).

Si ce premier schéma participatif construit contre l'oppression domestique a toutefois favorisé l'émergence de la topique de la maltraitance dans les débats politiques et juridiques relatifs à l'enfant (Schulteis, Frauenfelder, Delay, 2007), il n'a néanmoins pas permis d'apaiser le soupçon touchant au fait que les enfants soient en réalité globalement écartés des processus décisionnels de la participation publique. De sorte que, dans un second schéma, le slogan sonnait l'opposition au paternalisme est demeuré actif, mais au prix d'un certain glissement de sens. Il fait désormais prévaloir l'idée que l'ensemble des institutions de la société doivent initier ou relancer auprès des enfants une vie sociale coopérative mise au service d'une trajectoire positive de développement personnel orientée par les critères normatifs d'une autonomisation individuelle. Une autonomie libérée de toute tension que fait peser le besoin d'attachement (présentant l'aspect d'une menace morale dont le paternalisme abusif est le point culminant) et fondée sur la participation libérale à des projets qui mettent en communication différents acteurs symétrisés à travers des réseaux toujours en expansion (évitant le problème de l'exclusion). On doit à Laurent Thévenot d'avoir analysé un espace participatif fondé sur de tels principes, où s'opère « une dynamique de confection d'un public

libéral » (Thévenot, 2008). Encouragée par les avancées d'une société globalement mise en réseau et par la progression à l'échelle mondiale de la régulation marchande et de la diffusion des politiques de certification qui homogénéise le paysage des biens et services, cette dynamique ouvre un immense espace commun. Cet espace apparaît tout particulièrement inquiet de pouvoir faciliter l'intégration des différences individuelles. Pour cela, les personnes sont « disposées dans le même état d'individu » et utilisent un « format d'expression requis » qui passe par un « espace d'options publiquement reconnaissables » (Thévenot). Il s'agit, et il semble entendu que la chose soit à la portée des enfants, de pouvoir y faire valoir en public des goûts, des styles, des préférences que les autres individus identifient en l'état, à travers un panorama d'options qu'ils connaissent bien et qu'ils partagent dans l'idée même d'y affirmer une individualité à travers leurs choix.

Mais il reste encore à nous confronter à la question qui affleurerait déjà dans l'analyse d'Arendt : qu'est ce que coûte à l'enfant cette injonction contemporaine à participer, et cela, dans le format de communication que nous venons d'éclairer ? Il n'est pas anecdotique de s'interroger sur la charge et la violence que la participation en public libéral impose à la personne (Charles, 2012). Nina Eliasoph, partant de l'étude d'associations américaines de bénévoles prenant en charge de jeunes gens défavorisés, pointe un élément intéressant. Son ethnographie critique montre qu'il finit par affleurer, dans ce cadre associatif où se met en jeu l'apprentissage d'un prendre part à un public de nature libérale, un climat lisse et apathique, car nul sujet politique pouvant susciter l'émotion exaltée du débat public ne doit venir troubler l'espace commun (Eliasoph, 2011). Nous sommes alors loin du courage politique qu'Arendt exige au seuil de franchissement du domaine public, et l'on pourrait souscrire à l'idée d'y voir le prolongement de l'immaturation plutôt que l'avènement d'une maturité. Mais il ne faudrait pas déduire de cette apathie, qui nourrit une « participation de façade » (Eliasoph), une absence d'implication et d'amplitude d'action. L'étude proposée par Laurent Thévenot présente justement l'intérêt d'identifier des registres particuliers de la puissance d'agir qui révèlent ce qu'il en coûte pour accéder à cet espace public libéral (Thévenot, 2008). Il appuie notamment sur l'effort que demande la « transformation des attachements personnels » (qui constituent le noyau affectif fondamental qui meut l'enfant dans le cours du monde) en élément d'information publique qui représente un « choix d'option » mis en commun. On devine ici le difficile chemin qu'il reste à parcourir pour l'enfant qui baigne encore dans un ordinaire composé de dépendances affectives. Mais c'est précisément là que l'on voit pleinement travailler ces politiques participatives inclusives à l'*empowerment* du sujet individuel libéral autonomisé en public, suscitant auprès de l'enfant une forme d'oppression causée par le mécanisme implicite de réduction du canal d'expression au format requis.

Il y a là un paradoxe remarquable : le mouvement d'élargissement participatif qui voudrait permettre à tous les enfants de prendre part au public contribue simultanément à réduire en un sens leur expérience de la vie publique. Pour appréhender cette réduction, il a fallu chercher, dans la seconde partie de ce texte, à interroger le sens perçu de la vie publique dans l'existence de l'enfant, partant du fait qu'elle recouvre une diversité phénoménale et un champ d'expériences beaucoup plus ample que cette participation sur un registre libéralisé (fondée largement sur l'expression d'options individuelles conventionnelles - Thévenot). Un champ d'expérience qui commence par le fait de goûter une atmosphère spécifique, de tester ses accordages affectifs, d'explorer des gestes d'expansion où l'enfant se sent grandir et où il potentialise des régions ludiques, convoquant le proche et l'étranger et provoquant les limites du commun. Or, l'attente normative investie dans l'idéologie de l'élargissement participatif (a) plie cette expérience en l'impliquant d'une manière déterminée et altère pour le coup un ensemble d'espaces transitionnels où le vivre-ensemble pourrait être vécu et potentialisé

différemment. (b) Elle obture l'horizon d'expression que porte l' « ardeur viscérale de ses dépendances affectives » et de ses attachements profonds (Bimbenet, 2011) depuis lesquels s'oriente le retentissement corporel de ses émotions. (c) Enfin, elle canalise les configurations phénoménales de l'apparaître en public et resserre alors les formes de communication que l'enfant pourrait mettre en partage, notamment avec l'adulte.

Pour éclairer ce triple mouvement qui, dans l'exigence de participation libérale vient à réduire l'expérience de la vie publique, regardons de nouveau, et brièvement, le phénomène de la turbulence, en essayant de comprendre ce qui, aujourd'hui particulièrement, se retourne contre elle, la disqualifie et la place même au niveau d'un problème public<sup>10</sup>. Tout en se présentant quasiment comme une valeur de niveau vital ou pulsionnel pour l'enfant (Wallon, 1984), on a pu voir combien la turbulence consonne avec son expérience élémentaire et émotionnelle de la vie publique, mettant en jeu un ensemble de connotations expressives et affectives qui provoquent l'ouverture latérale de registres de communication relativement imprévisibles. Mais elle témoigne aussi d'un mouvement qui ébranle l'ordre supposé de l'espace participatif libéral : elle rend présente une volonté inconsciente de perdre le contrôle de soi et mobilise l'énergie vitale qui se décharge librement sur l'espace commun en fissurant la conception anthropologique du participatif qui repose sur l'exigence profonde d'une « capacité (du participant) à s'imposer soi-même des contraintes » (Castel, 2012). Déjà, dans un espace public ouvert au travail délibératif, la turbulence est sanctionnée sous la pression de la culture du langage verbalisé : sa modalité d'intervention est supposée trop pauvre pour apporter du sens au débat, elle recèle une intolérable violence et révèle une dérive participative. Mais en plus, sur les espaces libéralisés où tend à prévaloir une « participation de façade » (Eliasoph, 2011) sensiblement limitée au fait de rendre effectives et optimales les conditions d'identification objective des préférences et des choix individuels (Thévenot, 2008), le turbulent risque d'assombrir l'atmosphère requise, il se montre déplaisant, impulsif, ironique et fauteur de trouble. Enfin, c'est l'évolution même de la médecine qui lui inflige le stigmate d'exclusion le plus redoutable : laissant désormais percer le symptôme d'un trouble du contrôle de l'agir ou d'un désordre attentionnel, il s'apparente de fait à un déviant pathologique, suscitant bientôt, sous cette étiquette qui le rapproche de la folie, son rejet de la cité.

Arendt H., 1983, [1961], *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.

Arendt 1989, [1972], *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

Balint M., 1981, [1972], *Les voies de la régression*, Paris, Payot.

Becquet V. (dir.), 2007, *10 ans de conseils de la jeunesse*, Marly-le-Roi, INJEP.

Berger M., (à paraître 2014), « La participation sans le discours? Enquête sur un tournant sémiotique dans les pratiques de démocratie participative », *Espaces Temps.net*.

---

<sup>10</sup> La turbulence figure dans la liste des symptômes mentionnés par le DSM-IV (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux produit par l'Association américaine de psychiatrie). On ne peut pas dissocier l'*empowerment* de l'individu libéral autonomisé en public, qui est censé échapper à un ensemble de liens de dépendance (parfois nourris par les politiques publiques) qui lamènerait le gouvernement de soi, d'un mouvement assez largement globalisé de prévention de la délinquance par le dépistage précoce des troubles comportementaux qui place l'enfant turbulent au rang d'un risque (coûteux) pour la société (Parazelli, 2010 ; Normand, 2011 ; Vidal, 2014).

- Bimbenet E., 2011, *L'animal que je ne suis plus*, Paris, Gallimard.
- Binswanger L., 2000, *Sur la fuite des idées*, Grenoble, Jérôme Million.
- Blatrix C., 1998, « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », CURAPP, *La politique ailleurs*, PUF, p. 72-87.
- Boltanski L., Thévenot L., 1991, *De la justification*, Paris, Gallimard.
- Breviglieri M., 2007, « Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences », in M. Breviglieri M, Cicchelli V. (dir.), *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*, Paris, L'Harmattan, p. 19-60.
- Breviglieri M., 2012, « L'espace habité que réclame l'assurance intime de pouvoir. Un essai d'approfondissement sociologique de l'anthropologie capacitaire de Paul Ricoeur », *Études Ricoeuriennes / Ricœur Studies*, vol. 3, n° 1.
- Breviglieri M., 2013, « Une brèche critique dans la " ville garantie " ? Espaces intercalaires et architectures d'usage », in Cogato-Lanza, E., Pattaroni, L., Piraud, M. et Tirone, B., *De la différence urbaine. Le quartier des Grottes / Genève*, Genève, Métis Press, p. 213-236.
- Breviglieri M., 2014 (à paraître), « L'enfance ou la prophétie des villes », *Ambiances, revue internationale sur l'environnement sensible, l'architecture et l'espace urbain*.
- Cantelli F., 2013, « Deux conceptions de l'empowerment », *Politique et Sociétés*, 32 (1), p. 63-88.
- Castel P.-C., 2012, *La fin des coupables. Vol. II Obsessions et contrainte intérieure, de la psychanalyse aux neurosciences*, Paris, Ithaque.
- Charles J., 2012, « Les charges de la participation », *SociologieS*, <http://sociologies.revues.org/4151> (accès le 03/01/14).
- Château J., 1979, *Le jeu de l'enfant. Après trois ans, sa nature, sa discipline*, Paris, Vrin.
- Coulomb M., 2009, *Phénoménologie du Nous et Psychopathologie de l'isolement. La nostrité selon Ludwig Binswanger*, Paris, Le Cercle Herméneutique.
- Delalande J. (dir.), 2009, *Les enfants entre eux : des jeux, des règles, une morale*, Paris, Autrement.
- Eliasoph N., 2011, *Making Volunteers. Civic Life after Welfare's End*, Princeton, Princeton University Press.
- Erikson E.-H., 1972, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion.
- Garnier, P., 1995, *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIIIe, travailler, XIXe, nager, XXe*, Paris, Métailié.
- Genard J.-L., 2013, « De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation », *Politique et Sociétés*, 32 (1), p. 43-62.
- Jenson J., 2008, « Children, new social risks and Policy change : a LEGO future ? », *Comparative Social Research*, 25, p. 357-381.
- Koebel M., Mokry H., 1994, « A qui profitent les conseils de jeunes ? », *Territoires. La revue des acteurs locaux*, 352, p. 45-50.
- Lapierre C., 2013, « L'enfant, l'halluciné, le primitif : figures de la raison altérée chez le premier Merleau-Ponty », *Alter. Revue de Phénoménologie*, 21, p. 315-335.

- Malatesta D., Golay D., 2009, *L'enfant dans la cité. Enjeux de reconnaissance, enjeux de citoyenneté, enjeux de travail social. Les « tweens » (9-12 ans) à Lausanne et Bussigny*, ville de Lausanne, [https://www.eesp.ch/uploads/tx\\_ard/rapport.pdf](https://www.eesp.ch/uploads/tx_ard/rapport.pdf) (consulté le 8/12/13).
- Mauger C., 1996, « La consultation nationale des jeunes. Contribution à une sociologie de l'illusionnisme social », *Genèses*, 25, p. 91-113.
- Merleau-Ponty M., 1994, [1945], *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Merleau-Ponty M., 1996, [1964], *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard.
- Merleau-Ponty M., 2001, *Psychologie et pédagogie de l'enfant, cours de Sorbonne 1949-1952*, Lagrasse, Verdier.
- Normand R., 2011, *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*, Berne, Peter Lang et Lyon, ENS de Lyon.
- Parazelli M., 2010, « Sur les enjeux de la prévention précoce au Québec : la prévention prédictive. Vers un projet de société ? », Actes du colloque *Ces enfants qui dérangent et inquiètent. Normes, déviances et réponses éducatives*, Réseau local Socialisation des mineurs, HETS-Genève, p. 59-78.
- Rayou P., 2003, « Les lycéens entre espace public et vie privée », in Xapas, C. (dir.), *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF, p. 105-121.
- Rayou P., 2007, « De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés », *Education et sociétés*, n° 19, p. 15-32.
- Resende J.-M., Beirante D., Gouveia L., 2013, « Les jugements moraux sur l'humiliation et l'insulte morale : une méthodologie pragmatique sur l'analyse de la sociabilité scolaire », manuscrit.
- Ricœur P. 1988, [1950], *Philosophie de la volonté. 1. Le volontaire et l'involontaire*, Paris, Aubier.
- Ricœur P., 1995, *Le Juste 1*, Paris, Esprit.
- Rousseau J.-J., 2003, [1758], *Lettre à d'Alembert*, Marc Buffat éd., Paris, Garnier-Flammarion.
- Rossini N., 1999, « Expérience citoyenne et expérimentation sociale : les conseils d'enfants et de jeunes », *Ville, école, intégration*, 118, p. 110-118.
- Salgues C., 2012, « Ethnographie du fait scolaire chez les migrants ruraux à Shanghai. L'enfance, une dimension sociale irréductible », *Politix*, 99, p. 129-152.
- Schultheis F., Frauenfelder A., Delay C., 2007, *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*, Paris, L'Harmattan.
- Stavo-Debaugé J., 2009, *Venir à la communauté. Pour une sociologie de l'hospitalité et de l'appartenance*, thèse de doctorat, EHESS.
- Steinbrecher T., 2007, « Arendt et l'enfant : entre la perte et le salut », *Revue philosophique de Louvain*, n° 105, p. 107-131.
- Stiegler B., 2008, *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion.
- Tassin E., 1999, *Le trésor perdu. Hannah Arendt l'intelligence de l'action politique*, Paris, Payot.
- Tellenbach H., 1983, *Goût et atmosphère*, Paris, Presses Universitaires de France.

Thévenot L., 2008, « Sacrifices et bénéfices de l'individu dans un espace public libéral », *Cahiers d'éthique sociale et politique*, 5, p. 68-79.

Vidal, C., 2014, « L'enfance sous contrôle », in Cassin, B. (dir.), *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*, Paris, Mille et une Nuits, p. 197-205.

Villacèque N., 2012, « Chahut et délibération. De la souveraineté populaire dans l'Athènes classique », *Participations*, 3, p. 49-69.

Wallon, H., 1984, [1925], *L'enfant turbulent*, Paris, PUF.

Winnicott, D.-W., 2002, [1975], *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard/folio.

Zotian, E., 2014, « La participation sociale et politique des enfants : une ethnographie de pratiques ordinaires qui embarrassent les adultes », *Lien social et Politiques*, n°71, p. 127-142.

**Mots clés** : Enfance, Arendt, espace transitionnel, ambiance, libéralisme, disposition affective

Les thèmes de recherche de Marc Breviglieri touchent aux configurations et aux aménagements variés de l'habitation humaine, aux apprentissages de la vie commune, aux dimensions liant corps et espace et enfin aux questions d'ordre affectif, éthique et politique posées par l'expérience du soin. Il développe une sociologie d'inspiration phénoménologique nourrie par l'ouverture de perspectives méthodologiques liées à l'image (photographie-vidéo). Il est Professeur à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale – HETS Genève et vient de diriger avec Stéphanie Gaudet : *La participation sociale et politique au quotidien*, Lien social et Politiques, Numéro 71, 2014.