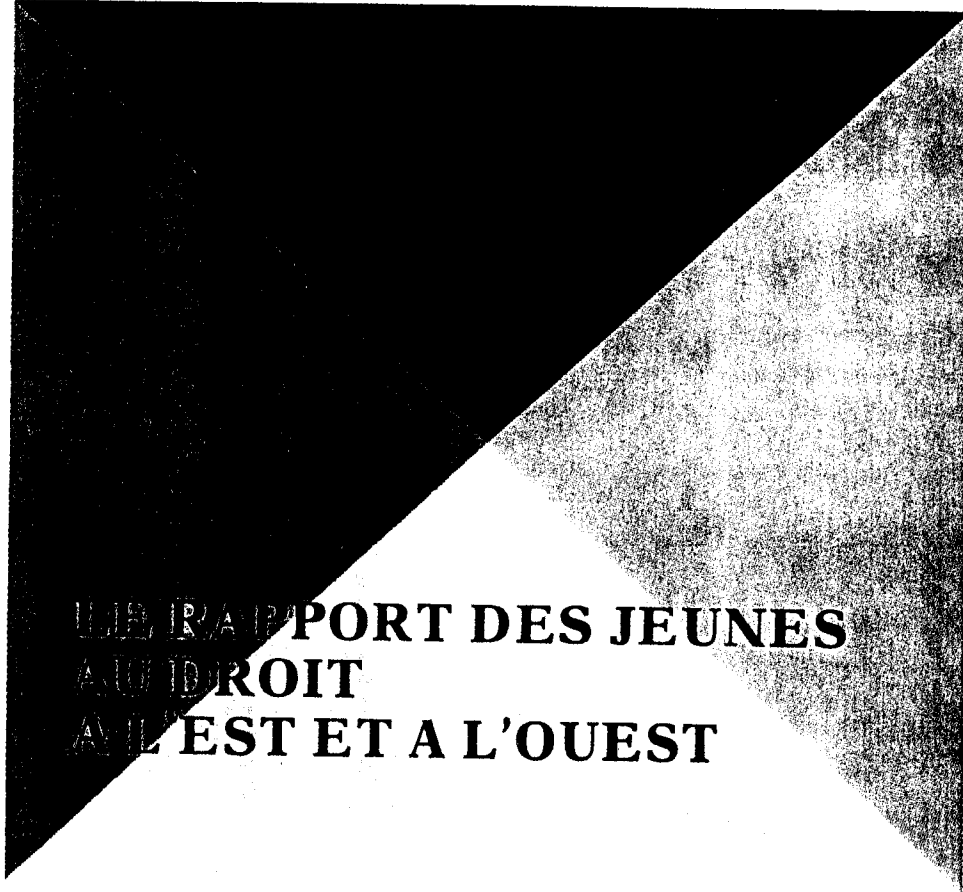


Droit et Société

REVUE INTERNATIONALE DE THÉORIE
DU DROIT
ET DE
SOCIOLOGIE
JURIDIQUE

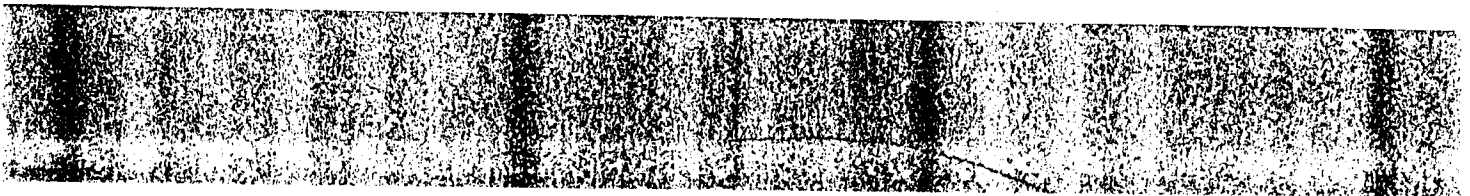
N° 19
1991



LE RAPPORT DES JEUNES
AU DROIT
A L'EST ET A L'OUEST

REVUE PUBLIÉE AVEC LE CONCOURS DU CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

L.G.D.J.  *Cliv* C.R.I.V.



Un jeu d'enfant : une analyse culturelle de la conscience juridique des adolescents américains

Susan S. SILBEY*

SUMMARY

The legal socialization of children has been a subject of scholarly research for nearly three decades. Some studies were undertaken as part of larger psychological projects attempting to map stages in cognitive and moral development, others as efforts to uncover the grounds of political legitimacy. Rarely, however, have children's legal understandings been examined as examples of legal consciousness or as part of legal culture.

This essay urges examination of children's understandings of law as elements of legal culture ; these understandings are not outside but part of what law makes available for making sense of and conveying meaning to our daily lives and social relationships. Researchers are urged to beware of importing the notions of one culture into another and of assuming cross-cultural translation of legal concepts. The paper concludes with an example of a cultural analysis of some American adolescents' understandings of rights and law. The paper describes the passionate embrace of legal concepts by a group of thirteen year old American adolescents. To these primarily white, middle class children, growing up and being schooled in a community recognized for its liberalism, the law was empowering. It is not obvious, however, that these understandings would be shared by children of different races, classes, or local cultures.

RÉSUMÉ

La socialisation juridique des enfants fait l'objet de recherches depuis presque trente ans. Certaines de ces recherches ont fait partie de projets psychologiques plus vastes tentant de retracer les stades de développement cognitif et moral, d'autres ont participé des efforts pour découvrir les fondements de la légitimité politique. Il est rare, cependant, que les conceptions juridiques des enfants aient été considérées en tant qu'exemples de conscience juridique ou en tant que partie d'une culture juridique.

Cet article incite à examiner les conceptions enfantines du Droit en tant qu'éléments de la culture juridique ; ces conceptions ne sont pas extérieures à ce que le Droit nous offre pour comprendre et donner sens à nos vies quotidiennes et aux relations sociales ; elles en font partie. Les chercheurs sont incités à ne pas sous-estimer les dangers du transfert des notions d'une culture dans une autre et de la croyance en la traduction transculturelle des concepts juridiques. L'article conclut par un exemple d'analyse culturelle des conceptions des droits et du Droit chez certains adolescents américains. Il décrit la saisie passionnée des concepts juridiques par un groupe d'adolescents de 13 ans. Pour ces enfants, dans leur majorité blancs, de classe moyenne, élevés et scolarisés dans une communauté reconnue pour son libéralisme, le Droit conférait des pouvoirs. Il n'est pas évident cependant que ces conceptions soient partagées par des enfants de races, de classes ou de cultures locales différentes.

*Wellesley College (Massachusetts), Département de Sociologie.

La socialisation juridique des enfants fait l'objet de recherches depuis presque trente ans. Certaines d'entre elles ont fait partie de projets psychologiques plus vastes tentant de retracer les stades de développement cognitif et moral, d'autres ont participé d'efforts pour découvrir les fondements de la légitimité politique. Il est rare, cependant, que les conceptions juridiques des enfants aient été considérées en tant qu'exemples de conscience juridique ou partie d'une culture juridique. Il semble que les enfants, comme c'est trop souvent le cas, soient exclus de la prise en compte par la recherche de l'action sociale ou de la culture. Dans ce bref essai, je considère les conceptions de la loi chez les enfants comme des éléments de la culture juridique ; ces conceptions ne sont pas extérieures à ce que le droit nous offre pour comprendre et donner sens à nos vies quotidiennes et à nos relations sociales ; au contraire, elles en font partie.

L'article décrit la saisie passionnée des concepts juridiques par un groupe d'adolescents américains de 13 ans. Pour ces enfants, dans leur majorité blancs et de classe moyenne, élevés et scolarisés dans une communauté reconnue pour son libéralisme, le droit conférait des pouvoirs. L'association avec le droit signifiait un statut et conférait une voix puissante. Les enfants utilisaient le langage du droit pour formuler des revendications pour eux-mêmes et pour les personnes efficaces et autonomes qu'ils souhaitaient devenir. Les enfants mobilisaient la rhétorique juridique pour se définir eux-mêmes comme sujets de droit ; ils utilisaient les instruments du monde adulte pour marquer les territoires du moi qu'ils déployaient pour défier l'autorité et le pouvoir des adultes. Le droit suggérait des limites à ce qui était expérimenté par les enfants comme l'omnipotence et les prérogatives illimitées des adultes. Le droit permettait de sortir de la convention, de sortir du monde impré-

visible et souvent désordonné qu'ils luttèrent pour maîtriser, et d'accéder à un monde limité et "appropriable" presque physiquement contenu dans les textes juridiques qu'ils examinaient minutieusement et transportaient avec enthousiasme. Dans cette classe, dans les usages des enfants plus que dans les présentations des professeurs, — les professeurs convaincus des vertus de l'apprentissage auto-dirigé leur donnaient peu de directives —, l'autorité de la loi était florissante.

La recherche sur la socialisation juridique des enfants

Les années soixante et soixante-dix ont vu se développer aux Etats-Unis les recherches sur les attitudes juridiques des enfants (par exemple Hess et Torney, 1967 ; Easton et Dennis, 1969 ; Tapp et Kohlberg, 1971). Ces travaux ont décrit comment les jeunes enfants associent la loi avec les règles et l'obéissance aux règles et comment les enfants plus âgés développent des conceptions plus complexes de la capacité de changement des règles ainsi qu'une distinction entre les lois et la loi. La recherche a décrit également comment les attitudes juridiques et l'attachement aux symboles valorisés variaient non seulement avec l'âge mais également avec la classe sociale (par exemple Torney, 1971). Bien que certains de ces premiers travaux soient nés d'efforts pour combiner analyses théoriques et données empiriques en les éloignant volontairement des intérêts et événements politiques (Easton et Dennis, 1969 :VII), beaucoup d'entre eux mentionnaient cependant avec insistance l'efficacité de la loi et, de façon plus spécifique, son ineffectivité, et contenaient des craintes explicites concernant la capacité de la loi de cana-

liser le conflit et le désordre social (Tapp, 1971 : 1 ; Friedman, 1971 : 192). C'est ainsi que beaucoup de ces premiers travaux sur la socialisation juridique des enfants sont devenus partie du discours sur la contestation sociale, sur les demandes populaires relatives aux droits et sur les probabilités de restriction ou de canalisation par le droit de l'agitation et de la violence sociales. Comprendre les conceptions enfantines du droit contribuerait, dans cette optique, à la compréhension des bases du soutien apporté aux institutions juridiques et politiques.

Dans les années quatre-vingts, cet intérêt initial a été enrichi par des recherches menées dans divers pays ainsi que par des recherches comparatives (Kourilsky, 1986, 1988 ; Percheron, 1985 ; Sajo, 1986 ; Jakubowska, 1984 ; Hamilton, Blumenfeld, Akoh et Miura, 1988 ; Tapp, 1991). Ce travail a, dans la plupart des cas, conservé le point de vue originel sur le développement moral et l'efficacité politique. Beaucoup des recherches contemporaines construisent des modèles hypothétiques de ce qui vise à être des processus universels de développement cognitif et moral. Beaucoup d'entre elles s'appuient sur les travaux de Kohlberg, qui définit un modèle en trois stades progressant du raisonnement préconventionnel, à travers le raisonnement conventionnel, au raisonnement post-conventionnel ou raisonnement basé sur des principes. Parce que ces modèles ont été contestés pour leur ethnocentrisme et leur sexisme, les recherches les plus récentes sur la socialisation tentent d'incorporer une sorte de critique féministe de Kohlberg (par exemple, Kourilsky, 1991 ; Jakubowska, 1991) ; elles n'en retiennent pas moins certaines des tendances normatives et normalisantes en faisant l'hypothèse qu'il existe simplement un modèle différent mais "typique" de développement pour les enfants du sexe féminin.

Jerome Kagan a tenté de démontrer comment ces recherches sur le développement cognitif des enfants rejoignent des problèmes importants pour la philosophie morale. Bien que la plupart des chercheurs semblent être d'accord sur l'importance de la distinction entre convention et morale, c'est-à-dire entre l'habitude et la pratique d'une part et le principe et le droit d'autre part, il semble n'y avoir pas de consensus sur la base même de cette distinction. Ainsi, alors que les premières recherches sur les attitudes juridiques des enfants étaient absorbées par un discours sur les relations entre l'ordre juridique, la contestation et le changement social, les recherches actuelles se rattachent implicitement à un discours moins explicitement normatif mais non moins politique sur les possibilités d'un ordonnancement moral dans un mode de pratique conventionnelle.

Analyse culturelle de la conscience juridique

A la différence des intérêts concernant soit la légitimité politique, soit l'ordre public, soit le développement moral, je cherche à comprendre l'expérience qu'ont les enfants du droit en tant que phénomène culturel, à décrire comment le discours sur le droit et les droits fournit aux enfants un ensemble de significations et de symboles avec lequel ils interprètent les événements et négocient les situations¹. Plutôt que d'avancer une définition du droit ou de faire l'hypothèse de la signification des droits, puis de déterminer — comme le font de nombreuses recherches — si et de quelles façons les enfants les ont apprises, la recherche peut montrer

¹ Geertz (1973) décrit la culture comme "des structures de signification socialement établies".

DROIT ET SOCIÉTÉ

comment le droit et les droits sont compris par les enfants, et peut identifier les structures de l'interprétation impliquée par le déploiement par les enfants de ces concepts. Cette approche laisse de l'espace pour les différents usages et les diverses adaptations du droit par les enfants en tant que partie importante de ce que la loi fournit à notre environnement culturel.

A partir de cette perspective culturelle, les chercheurs cherchent à accéder à l'expérience vécue des enfants et tentent de découvrir dans cet univers la conscience de sens commun que ses membres ont du droit. Cette conscience n'est pas une compréhension d'adulte et nous ne pouvons pas savoir encore si elle en est un stade de développement ou si elle en est très différente. La conscience juridique des enfants nous apportera cependant une petite partie de la présence du droit dans les relations sociales. Dans son travail sur le développement moral, Jerome Kagan nous rappelle que les enfants ne sont pas des copies conformes des adultes pas plus que la conscience des enfants n'est simplement une pauvre reproduction de la conscience adulte mais que, comme les abeilles de Francis Bacon, l'enfant "transforme l'information en créant une morale" (Kagan, 1987 : XI).

La perspective culturelle est émergente, sinon pleinement articulée, dans plusieurs des contributions à cette revue. Hanna Malewska-Peyre (1991) offre, par exemple, dans son travail sur l'identité, une perspective générale qui éclaire l'importance des cultures locales, particulières, dans la formation des valeurs et de l'identité. Elle souligne l'interaction entre l'agent (le soi) et la structure (la culture) à travers laquelle se produisent apprentissage et échange. L'identité psycho-sociale apparaît être le résultat des messages que l'individu envoie et reçoit, le produit des relations entre la personne,

le groupe et la société dans son ensemble (1991 :1). Malewska-Peyre décrit une interaction dialectique entre l'identité personnelle et l'identité collective. Faisant écho à la conception du "soi-miroir" de Mead, elle observe comment le sentiment d'unité, de continuité, de ressemblance à soi-même en dépit du temps et de l'espace dépend de la reconnaissance par les autres et des messages qui émanent d'eux.

Kourilsky signale également la production locale, contextuelle de l'identité juridique et souligne ce qu'elle décrit comme un double processus complexe d'acculturation. Il y a acculturation de l'individu dans la culture juridique qui l'entoure et qui pénètre une société donnée ; c'est le façonnement structurel de l'individu que Kourilsky appelle acculturation DU sujet. En même temps, il se produit une acculturation des concepts juridiques dans le moi de la personne, son identité et sa culture localisée. C'est ici que l'individu s'approprie, utilise, façonne le donné d'une société pour en faire le sien propre, ce que Kourilsky appelle acculturation PAR le sujet. Comme Malewska-Peyre, elle remarque le caractère probablement unique de la combinaison de valeurs, d'expériences et de connaissances de tout individu mais elle souligne aussi le rôle de variables particulières dans la formation de cette identité juridique : la famille, l'école ou le milieu et le sexe. Elle observe les manières dont les interprétations, les utilisations et les représentations des concepts par les filles diffèrent de celles des garçons ; elle observe les façons dont ces représentations et ces utilisations du droit et des concepts juridiques adoptent et reflètent les aspects de leur milieu local, par exemple la classe sociale et les responsabilités familiales.

Avec des données très différentes, Naoumova (1991) suggère également l'importance des fac-

teurs locaux, culturels façonnant la conscience juridique. Elle décrit comment les jeunes Bulgares expriment des attitudes et des opinions à l'égard de la loi qui reflètent les expériences faites sous l'ancien régime et l'incertitude concernant tout système nouveau quel qu'il soit. "En général", écrit Naoumova, "les jeunes Bulgares savent ce qu'ils ne veulent pas mais non ce qu'ils veulent" (1991). Et il se peut certes que leur perception qu'il n'existe pas de règle honnête soit une évaluation raisonnable et empiriquement valide de leur expérience. Que la loi ne soit pas juste, comme l'affirment les jeunes Bulgares, n'est pas incohérent avec leurs cultures locales et qu'ils n'associent pas le droit avec des aspirations futures n'est pas non plus déraisonnable à l'intérieur de leur expérience culturelle.

Costa-Lascoux (1991) et Malewska-Peyre (1991) soulignent les multiples systèmes de valeurs et les luttes internes au moi qui caractérisent l'identité et la conscience juridique. Costa-Lascoux décrit l'individu dans un état permanent de délibération, incapable de choisir, réorientant et recyclant les éléments valorisés, les représentations et les actions cependant que Malewska-Peyre se réfère à une forme caméléon de l'identité chez les adolescentes maghrébines.

Ces articles, de façons différentes mais cohérentes, viennent à l'appui de notre argument selon lequel l'identité et la conscience semblent être locales, contextuelles, pluralistes, remplies de conflits et de contradictions et produites dans des transactions complexes entre un agent actif et un contexte/structure d'influence (Ewick et Silbey, 1991). Dans notre recherche, Patty Ewick et moi-même rejetons à la fois la notion épiphénoménale de conscience complètement déterminée par les structures sociales aussi bien que celle de cons-

science en tant qu'attitudes individuelles créant le monde de façon indépendante. Nous suggérons qu'il se produit un processus réciproque dans lequel les significations données par les individus à leur univers s'institutionnalisent ou se transforment en structures sociales, les structures devenant alors partie des systèmes de significations utilisés par les individus (voir Giddens, 1982, 1987). Cette perspective introduit la notion de conscience et de pratique culturelle en tant que facteur médiatisant entre l'individu et la structure sociale.

Bien que, dans cette perspective, la conscience juridique puisse être émergente, complexe et mouvante, elle a forme et contenu. Les variations possibles de la conscience juridique sont situationnellement et organisationnellement circonscrites. Plutôt que de parler de la fabrication de signification comme d'un processus individualisé, nous soulignons qu'il n'existe, dans toute situation, dans tout environnement ou dans toute culture locale, qu'un nombre limité d'interprétations disponibles pour assigner une signification aux choses, aux événements ou aux termes et concepts juridiques. Non seulement les cultures locales limitent et façonnent les interprétations disponibles et la conscience émergente mais il peut y avoir accès différentiel et expérience différente à l'intérieur des situations donnant naissance aux représentations et aux interprétations. Cette perspective culturelle nous conduit à croire qu'il n'y a pas seulement ce que Kourilsky (1991) appelle une appropriation créative *individuelle* et un travail individuel pour fabriquer des significations et des représentations mais qu'il y a aussi une construction et une contrainte *collectives* dans le façonnement de l'identité et de la conscience.

Dans cette perspective culturelle, la loi offre un ensemble de symboles et de significations sous la

forme de mots, de revendications et d'actions qui peuvent être mobilisés pour la gamme la plus large de buts et d'usages. Plutôt qu'un schéma cohérent de croyances ou un système organisé de principes, le droit est un ensemble d'usages fournissant des "outils" — consistant en réponses, savoir-faire et habitudes — à partir desquels les individus, ainsi que les enfants, construisent des stratégies d'action et d'interprétation². Je soupçonne que c'est dans ce tissu d'actions et d'interprétations que l'on peut trouver, même chez les enfants, les fils que nous appelons légalité.

Une préoccupation concernant les recherches comparatives sur la conscience juridique

Si la conscience juridique est générée dans l'action sociale et modifiée par elle, si elle est pluraliste et locale, il nous faut utiliser des méthodes de recherche permettant d'avoir accès aux différences locales et à des compétences linguistiques variables. Il nous faut des méthodes de recherche et d'analyse qui créent un espace pour le travail d'interprétation des sujets, pour les concepts et le contenu des concepts utilisés pour comprendre la signification du phénomène juridique et des relations sociales. Nous pouvons avoir recours à des catégories générales pour découvrir des significations locales ; nous pouvons définir de si-

² Voir l'analyse par Ann Swidler (1986 : 273) de la culture en tant qu'action, "histoires, rituels et conceptions du monde que les gens peuvent utiliser dans des configurations variables" ; cf. Silbey et Bittner (1982) chez qui le droit est décrit comme un procédé disponible pour des buts sociaux non spécifiés.

gnifications juridiques qui soient transculturelles et transnationales. En employant les méthodes ethnographiques, approfondies, qualitatives, nous pouvons cependant découvrir ce que James Scott (1990) appelle les transcriptions cachées de la vie des gens. Scott fait référence en particulier aux formes de résistance qui sont "quelque chose comme les rites cachés de vengeance dans lesquels les persécutés trouvent un sombre exutoire à leur rage" (d'après G. Eliot, *Daniel Deronda*, cité par Scott, 1990 : 1). Les recherches sur la conscience juridique cherchent cependant à comprendre non seulement la conformité, ce qui motive de nombreux travaux, ou les résistances masquées au pouvoir et à la domination, ce qui motive un autre ensemble de publications, mais aussi les actes et les accords tacites, accomplis spontanément, qui produisent un pouvoir tout en constituant une interaction sociale normale. Plus précisément nous recherchons les représentations du droit dans ces transcriptions cachées. Nous ne voyons pas le droit comme quelque chose d'extérieur à la vie sociale, agissant ou agi ; nous cherchons plutôt à trouver le droit dans les vies ordinaires et les relations sociales.

Si l'on comprend la conscience juridique depuis cette perspective culturelle, nous serons tout à fait prudents pour faire des comparaisons transculturelles. Je crains que les sociologues et les juristes ne diffusent notre discours professionnel par-delà les frontières culturelles, construisant des notions abstraites de droit subjectif, de justice et de loi ou de Droit et qu'au lieu d'écouter les voix des adultes et des enfants indigènes, nous ne leur demandions de commenter des catégories générées dans un cadre professionnel. Il nous faut écouter avec attention les histoires que les gens racontent dans leur propre langage. Ces récits, en fournissant les propres interprétations des acteurs, com-

blent le fossé existant entre l'interaction sociale et la structure sociale. Plutôt que d'offrir des principes catégoriques, des règles ou des arguments logiques, comme le démontrent Cohn et White (1991), les gens ont tendance à décrire, à rendre compte et peut-être à revivre leurs activités au travers de récits d'histoires ou de formes d'expressions linguistiques ordonnés principalement sur le mode chronologique. C'est cette compétence linguistique qu'il nous faut réapproprier et comparer si nous voulons comprendre la conscience juridique de manière transculturelle³.

On ne peut aborder la traduction transculturelle tout en ayant conscience du pluralisme juridique et culturel qui existe même au sein des États nations. Par exemple, la plupart des recherches sur la socialisation juridique des enfants parlent des droits. Qu'entend-on par droits ? Quand nous interrogeons des enfants et des adultes américains, des adolescents français, des citoyens polonais ou hongrois sur les droits, à quoi le chercheur se réfère-t-il ? L'histoire de la question des droits est-elle similaire dans ces cultures ? Malewska-Peyre (1991) suggère que l'histoire des styles particuliers de discours et le discours de l'histoire sont très importants dans la formation de certaines identités (cf. Mertz, 1988). Il y a, à mon avis, toute une gamme de variations dans ce qu'on entend par les droits et on ne peut facilement supposer des significations similaires même si les chercheurs obtiennent des réponses similaires sur leurs échelles.

L'utilisation d'un exemple de clocher nous permettra d'illustrer facilement la densité et l'extrême complexité de la notion de droits dans le

³ Je pense que c'est ce à quoi Borucka-Arctowa (1991) fait allusion lorsqu'elle souligne le rôle du langage dans la formation de l'identité et affirme que l'aptitude à communiquer marque l'accès à l'identité juridique.

seul contexte américain⁴. Ronald Dworkin affirme que les droits sont des atouts, des arguments qui l'emportent sur un autre dans une argumentation juridique. D'autres chercheurs prétendent que les droits légaux sont des possibilités d'engager le discours et de participer au débat public, non pour "couper" et gagner mais pour avoir, comme on dit, une place à table. Dans ce cas, la revendication des droits représente une carte marque-place, la prétention d'être entendu, pas de gagner. Quelques critiques de gauche affirment, toutefois, que ces "atouts" sont incohérents, n'ont aucun sens logique et ne peuvent prédire l'issue des litiges ou des poursuites judiciaires. Ce sont des coquilles vides, disent-ils, totalement dépendantes de l'action politique ou judiciaire. Les critiques de droite soutiennent, quant à eux, qu'il y en a trop ; que les droits soient incohérents ou clairs, ils sont simplement trop nombreux et ainsi encombrant notre système judiciaire et entravent le fonctionnement des institutions et des organisations.

Nous abordons là un débat de haut niveau en science du droit sur la signification d'un droit dans une culture qui, depuis des centaines d'années, tient tout un discours sur les droits. Ce discours peut-il avoir un sens similaire ou avoir recours à des arguments similaires dans d'autres cultures ? Que peut signifier pour des enfants français revendiquer leurs droits ? Kourilsky (1991) affirme que l'utilisation du concept de droits marque l'entrée des enfants français dans l'identité juridique. Que signifie le discours des enfants américains sur leurs droits ?

⁴ Voir dans Silbey et Sarat (1988) la discussion extensive des variations du discours sur les droits et les autres transformations du discours contemporain sur le droit et les alternatives au droit.

La recherche sur la conscience juridique des enfants

Pendant une période de quatre mois, de septembre à décembre 1986, j'ai observé et enregistré une cinquantaine d'élèves de 8e⁵ tandis qu'ils lisaient et discutaient la Constitution américaine. Pendant le premier semestre 1987, j'ai observé un autre groupe d'élèves de même niveau alors qu'ils produisaient une série de pièces; ils représentaient les événements importants de l'histoire de l'Amérique, sous forme de procès. Ces activités font partie du programme d'une classe mixte histoire-anglais pour élèves de 8e dans un collège de la banlieue de Boston, Massachusetts. J'ai analysé les transcriptions des discussions des élèves pour décrire comment ces adolescents saisissent la signification de la Constitution, ce qu'ils comprennent quand ils parlent du Droit et des droits et particulièrement ce que le Droit et les droits offrent à ces enfants pour qu'ils arrivent à comprendre le monde, en classe et au-delà. En d'autres termes, qu'est-ce que le Droit et les droits signifient pour ces enfants?⁶

Avant tout, pour ces enfants, le Droit confère des pouvoirs. Je commencerai par un exemple ex-

⁵La huitième classe américaine correspond à la classe française de 4e (N. d. T.).

⁶Cette étude sur les interprétations de la Constitution par les enfants est l'une des parties d'une recherche plus vaste. Jusqu'ici j'ai observé une classe de collège d'une banlieue aisée de classes moyennes; j'ai l'intention de reprendre cette expérience dans une classe à mixité raciale d'un quartier défavorisé ainsi que dans une classe d'un faubourg ouvrier habité par des Blancs. Le programme utilisé actuellement est repris dans la classe du quartier défavorisé. En plus du jeu de rôle, autour duquel s'organise presque toute l'année du programme d'histoire d'Amérique, les enseignants se servent d'un jeu de simulation de procès fourni par l'American Bar Association.

plicité de la manière dont au moins un des enfants ressent le Droit. Un jour, pendant le temps du déjeuner, j'étais assise seule dans la classe attendant le retour des enfants. Une adolescente entra et commença à travailler avec un épidiastroscope pour préparer la présentation d'un exposé à sa classe plus tard dans la semaine. Elle me demanda si j'étais une élève enseignante. Je répondis que non. Elle me demanda alors ce que je faisais dans la salle. Je lui répondis que j'observais la classe qui était partie déjeuner et que j'attendais son retour. "Pourquoi les surveillez-vous?" me demanda-t-elle. Je répondis que j'étais professeur dans un collège voisin et que j'étudiais la façon d'apprendre des élèves. "Oh, dit-elle, vous devez être quelqu'un de très fort. Je vais devenir quelqu'un de bien un jour". "Je suis sûre que vous savez déjà beaucoup de choses" dis-je. "Oh non" répondit-elle, "c'est pour ça qu'il faut que je travaille pendant le déjeuner. Je mets beaucoup de temps pour faire mon travail mais je deviendrai quelqu'un de bien un jour. Je serai avocat. Ce sont des gens très forts". "En quoi les avocats sont-ils très forts?" demandai-je. "Ils savent bien parler. Les gens écoutent. Je veux être comme eux".

Pour cette adolescente, le Droit devait lui offrir la possibilité de faire entendre sa voix. Il lui fournirait le statut qui allait avec le fait de savoir parler. Mais l'éloquence et le statut social signifiaient plus que le simple fait d'avoir pu réussir; pour elle, et pour la plupart des enfants de la classe que j'observais habituellement, Droit et éloquence signifiaient être entendu. Entrer sur le marché de la compétition des idées et des intérêts n'était pas suffisant, les enfants voulaient y être effectivement, y être écoutés. Le Droit leur semblait à même de les conduire à cette efficacité sociale.

Cette notion d'aptitude et de capacité que

les enfants associaient au Droit représentait plus qu'une question d'initiative ; elle semblait inclure la capacité d'exiger une réponse. Par exemple, la façon dont les enfants parlent de la liberté de parole suggère que le droit de parler signifie le droit d'être écouté, de voir ses opinions et ses sentiments acceptés et respectés. La protection constitutionnelle de la parole est associée pour eux à la réponse et à la validation.

Les enfants jouent à un jeu qui concerne les droits⁷. Les professeurs expliquent que la Terre a été envahie par des extra-terrestres. Ils se sont emparés de tous les systèmes de communication et ont le pouvoir de contrôler tous les systèmes et toutes les ressources, dont le gouvernement, la justice, l'armée et le marché économique. Toutefois les extra-terrestres ne sont pas hostiles. Ils souhaitent vivre en paix et en harmonie. Comme ils pensent qu'il y a trop de liberté dans le système de gouvernement américain, ils ont demandé aux gens des Etats-Unis de décider ce qui était le plus important pour eux et quels droits ils souhaiteraient conserver sous le nouveau régime. Les enfants classent alors par ordre décroissant d'importance une liste de dix droits comprenant la liberté de conscience, la liberté de parole, la liberté de la presse et la liberté de réunion, le droit de porter des armes, le droit d'avoir un avocat, le droit d'être jugé par un jury, la protection contre les châtements cruels ou inhabituels, la protection contre l'obligation de témoigner contre soi-même ainsi que le droit à la protection de la vie privée. Dans ce jeu, plus des trois-quarts des enfants placent le droit à la protection de la vie privée, la liberté de parole et le droit à la protection contre

les châtements cruels ou inhabituels parmi les plus importants⁸. Bien que beaucoup d'entre eux décrivent la liberté de parole comme le droit d'avoir des opinions personnelles, de pouvoir dire ce qu'on veut sans crainte de sanctions, la plupart des enfants attachent à ce droit la capacité d'influer sur le cours des événements. Il ne s'agit pas seulement d'exprimer une opinion ou une croyance sans risque de sanction mais, comme le dit l'un d'entre eux : "Je veux pouvoir dire ce que je veux et que les autres m'écoutent" (09/R.5). Se faire entendre des autres fait partie de la défense de soi contre autrui, contre l'injustice et contre les fausses accusations. Pour beaucoup des enfants, cette sorte d'efficacité verbale est l'essence de la défense de soi ; comme le disait l'un d'eux : "Je veux pouvoir me défendre et ne pas être puni juste parce que j'ai été accusé" (41/R.5). D'autres enfants associaient cependant la parole au combat pour une cause (48/R.4) et à la nécessité "d'exprimer mes sentiments sur les choses afin peut-être de les changer" (49/R.4).

La liberté de parole est une partie de l'arsenal qu'ils utilisent fréquemment pour se défendre et comme un moyen d'articuler leurs exigences de reconnaissance et d'efficacité sociales. Pour ces enfants, la Constitution se concentre dans le premier amendement qu'ils considèrent comme garantissant la liberté de penser différemment ou d'être différent. Bien qu'ils voient la Constitution comme un document long, compliqué et dense, les enfants perçoivent clairement l'importance relative de ses différentes parties. C'est ainsi que si l'on devait

⁸ Sont classés parmi les 5 droits les plus importants : le droit à la vie privée (84,3%), la liberté de parole (82,4%), la protection contre les châtements cruels ou inhabituels (72%), la liberté de conscience (55%), le droit à être jugé par un jury (49%), la protection contre l'obligation de témoigner contre soi-même (38%), le droit à un avocat (23,4%), la liberté de réunion (23,5%), la liberté de la presse (22%), le droit de porter des armes (16%).

⁷ C'est un jeu préparé par Rick Miller pour le Citizenship Law Related Education Program for the Schools of Maryland et distribué aux enseignants du Massachusetts par la Massachusetts Bar Association.

DROIT ET SOCIÉTÉ

dessiner une "carte" des idées que les enfants se font de la Constitution (comme le dessin de Paul Steinberg dépeignant les Etats-Unis selon le point de vue des New-Yorkais et sur lequel le continent semble s'arrêter juste à l'ouest de Manhattan), elle comprendrait presque uniquement le premier et le quatorzième amendements, avec peut-être, en arrière-plan, une trace ou une esquisse des autres dispositions.

Les enfants sont inflexibles sur le fait que la Constitution protège toutes les sortes de libertés et que toute personne qui tenterait de ne pas respecter ou de limiter le "style de vie", les idées ou les actions des autres devrait être sévèrement sanctionnée. Par exemple, les professeurs avaient posé ce qu'ils considéraient comme une question simple pour tester ce que savaient les enfants de l'Article VI. Comme toutes les questions posées dans cette classe, la question était posée sous forme de situation, et les enfants devaient y répondre en jouant leur rôle de sénateurs, de députés, de membres de l'exécutif ou de membres de la Cour Suprême. "Jones, député du Massachusetts, a déclaré publiquement être athée". La discussion entre les enfants se concentra finalement sur le troisième paragraphe de l'Article VI, après une très longue discussion du premier amendement. Après qu'un consensus se fût établi sur le fait que c'est aux termes de l'Article VI et non du premier amendement que la religion d'un député ne pouvait pas être une condition applicable à la fonction, certains élèves voulurent faire emprisonner ceux qui avaient censuré ou recommandé la censure, y compris ceux de leurs camarades qui avaient émis des opinions erronées pendant le débat.

Pour ces enfants, toutes les personnes stigmatisées socialement ou tous les déviants sont égaux

devant la Constitution et bénéficient d'une protection égale; les homosexuels, les athées, les nazis, les communistes sont les principaux exemples des personnes protégées. Ce sont eux qui sont le plus souvent cités comme exemples en classe. Les enfants ne font pas de distinction entre la religion, les préférences sexuelles et les opinions politiques. De plus, les sanctions les plus sévères (la prison) sont réservées à ceux qui essaient de limiter ces opinions déviantes⁹. La loi est répressive et prohibitive; ses aspects explicitement réparateurs et habilitants sont moins apparents que ceux entraînés par la mise en oeuvre des interdictions.

C'est ici que nous voyons les enfants commencer à articuler leur compréhension d'eux-mêmes en tant que sujets de droit et celle du monde social comme juridiquement constitué. Au contraire de la recherche centrée sur le Droit de l'Etat qui décrit de façon persistante l'inefficacité du Droit pour changer et contrôler le comportement, on voit ici le pouvoir du Droit de constituer une identité sociale. Ces adolescents, qui appartiennent en général aux classes moyennes, affirment leur désir d'être différents en revendiquant un droit légal et constitutionnel qui, selon eux, autorise la résistance aux conventions et, par conséquent, la résistance aux normes adultes. Les enfants mobilisent leurs conceptions du Droit et de l'autorité de la loi dans leur combat pour se forger une identité personnelle indépendante. La conception qu'ils ont des droits qu'ils revendiquent n'a que peu de ressemblance avec la doctrine constitutionnelle qu'ils

⁹ Comme bien des gens, les enfants ne sont pas cohérents et ne réfléchissent pas à toutes les implications de leurs points de vue. Si une opinion minoritaire dans un débat en venait à être attaquée à un autre moment, il est très probable qu'ils feraient appel au premier amendement pour protéger ce qu'ils considéreraient alors comme une position vulnérable.

étudient ; elle supprime ces distinctions subtiles entre croyance religieuse, préférence sexuelle et appartenance politique qui marquent le discours constitutionnel professionnel. Néanmoins, les enfants trouvent un soutien pour leur difficile voyage à travers les expériences et les émotions vers l'âge adulte dans l'affirmation d'une personnalité juridique universelle que protègent leurs conceptions de la Constitution américaine et du premier amendement. Pour ces enfants de treize ans, la loi confère des pouvoirs.

Jusqu'ici, j'ai décrit les façons dont le Droit semble offrir aux enfants l'accès à un statut, une parole, la capacité d'exiger une écoute attentive et de protéger l'individu contre le groupe. Il y a encore un autre sens dans lequel le Droit semble être utilisé par les enfants comme moyen de se débarrasser des conventions. Il y a certainement un sens dans leur vision du premier amendement selon laquelle certaines gens et certaines opinions ont besoin de la protection de la loi pour éviter, comme c'est probable, que les pratiques conventionnelles ordinaires ne puissent prendre le dessus et les opprimer. Mais je devine quelque chose de plus dans l'enthousiasme des enfants à étudier le Droit, quelque chose qui oppose la régularité et l'autorité qu'ils prêtent à la loi à leur expérience de la vie quotidienne ressentie comme relativement désordonnée et idiosyncratique.

J'utilise ici le terme conventions pour parler des pratiques ordinaires, du monde généralement admis des événements et des institutions. Les sociologues aiment découvrir les règles opératoires — statistiques aussi bien que normatives — de la vie quotidienne, règles qui non seulement décrivent mais aussi semblent limiter ce qui est possible dans les transactions sociales. Il est donc rare que les sociologues décrivent les milieux sociaux

comme désordonnés puisque, par définition, leur socialité est constitutive d'ordre¹⁰.

Cependant, les adolescents n'ont qu'un accès limité à ce monde généralement admis, ils n'en sont pas des membres à part entière dans le sens d'une participation reconnue à la formation et à la mobilisation de ses règles. Les enfants font presque quotidiennement l'expérience de nouveaux mondes et de nouvelles règles ; chaque classe, chaque école, chaque passage de la famille à l'arène publique les confrontent à de nouvelles situations où leur maîtrise est non seulement testée mais habituellement jugée insuffisante. Bien qu'ils puissent commencer après plusieurs mois à comprendre que Mrs. Morgan attend d'eux qu'ils apprennent par eux-mêmes tandis que Mr. Jones attend d'eux qu'ils maîtrisent toutes les informations qu'il leur présente en classe et seulement cela, ils ressentent les particularismes et les idiosyncraties comme désordonnés, chaotiques et certainement imprévisibles. Chaque classe peut avoir son autorité, qu'ils reconnaissent immédiatement comme l'autorité, mais ils voient aussi qu'elle ne se transmet pas de classe en classe, ni ne se généralise d'aucune façon systématique. Il y a toujours de nouvelles règles et de nouvelles façons dont les choses sont supposées être.

Le Droit, toutefois, semble différent. Non seulement il transcende la variété des milieux sociaux ainsi que les types et les personnages d'autorité au sens où il est relativement constant, mais il semble également avoir une autorité qui le place au-dessus de ces domaines locaux. De plus, il indique les possibilités d'accès, cet accès qui, conven-

¹⁰ Ceci ne veut pas dire qu'aucun milieu ne puisse être désordonné au sens sociologique fondamental ; cela est pourtant rare et représente, pour beaucoup de sociologues, une situation relativement unique. Voir, par exemple, K. Erikson (1976), *Everything in its Path*, pour une discussion plus étendue de ces questions.

DROIT ET SOCIÉTÉ

tionnellement, est refusé aux enfants même dans l'environnement le plus centré sur eux. Ainsi le Droit symbolise une autorité supérieure, relativement constante, accessible et, ce qui est beaucoup plus important, délimitée, maîtrisée et donc appropriable.

Ce sens d'une autorité appropriable apparaît dans l'usage que font les enfants des textes juridiques. Les professeurs avaient à maintes reprises fait savoir aux élèves que tout ce qu'ils apprendraient dans cette classe, ils devraient le découvrir par eux-mêmes. Les professeurs fonctionnaient comme des sources d'information plutôt que comme des instructeurs. Aussi les enfants doivent-ils devenir chercheurs et explorateurs ; ils doivent utiliser toutes les sources qu'ils peuvent trouver pour obtenir des réponses aux questions que poseront les enseignants. Les enfants sont invités à poser des questions aux bibliothécaires, à appeler les députés de l'Etat, à faire des visites à la mairie et à fréquenter les librairies de Harvard Square. Au cours de la première semaine du trimestre, ces consignes ayant été répétées maintes fois, plusieurs garçons sont arrivés en classe avec le manuel de droit constitutionnel de Gilbert et Emanuel. Ils avaient trouvé la section de droit d'une des principales librairies de Harvard Square et acheté le texte de droit constitutionnel le plus abordable qu'ils aient pu trouver, le seul, affirmaient-ils, qui soit en édition de poche.

Pendant le semestre, les garçons portaient les textes comme des insignes honorifiques, plus comme des mousquetaires portant l'épée que comme des pasteurs portant la Bible. Ils les consultaient constamment, cherchant des explications de l'une ou l'autre clause de la Constitution et des exemples d'interprétation, d'usage et de précédent. Dans l'ensemble, leurs incursions dans le la-

byrinthe des textes ne rencontraient pas beaucoup de succès ; ces textes avaient, après tout, été rassemblés pour des étudiants en droit à qui l'on avait donné une carte pour l'exploration de ce terrain. Néanmoins, ils continuaient de considérer le texte, le livre, comme contenant le Droit, ce qu'il leur fallait savoir, si seulement ils pouvaient en trouver la clef. En quelque sorte, dans ces pages se trouvait tout ce qu'ils avaient besoin de savoir. Ce n'est certainement pas inhabituel pour des enfants d'attribuer tant d'autorité au texte, mais, à la différence d'autres formes de pouvoir et d'autorité, le Droit, croyaient-ils, résidait dans le texte, était transportable et était leur réserve en quelque sorte privée. Ils le possédaient.

Souligner l'enthousiasme des enfants pour le Droit, en tant qu'ordre et en tant qu'autorité, fait certainement écho à de nombreuses recherches sur les enfants et le Droit ou sur les enfants et le développement moral. L'observation comporte cependant une différence subtile. Là où la plupart des études décrivent comment "les jeunes enfants ont tendance à associer un ordonnancement social réussi avec les règles" (Scheingold, 1974 : 63 ; Tapp et Kohlberg, 1971 : 73), ou comment les enfants plus âgés considèrent les règles comme "facilitant l'interaction sociale" (Scheingold, 1974 : 63), je souhaite souligner comment ce qui attire ces enfants, c'est le Droit génériquement et ontologiquement plutôt que spécifiquement les règles. Ils réalisent que chaque enseignant et chaque classe ont des règles et que, si l'on suit les règles de cet endroit ou de cette personne, la vie sera un peu plus prévisible et certainement moins difficile. Mais le Droit signifie quelque chose qui va au-delà des règles ; le Droit paraît autre et en dehors de leur expérience quotidienne. Avoir accès à cette altérité, c'est transcender leur condition sociale.

Dans *Seductions of Crime* (1988), Jack Katz décrit le désir du criminel de transcender l'expérience quotidienne en renonçant à sa qualité de sujet, il décrit l'impulsion à devenir un objet du monde social plutôt qu'un sujet. Cependant, pour ces enfants, la transcendance paraît complètement opposée et ceci de façon significative. Pour les adolescents, il est difficile de développer cette qualité même de sujet qui semble caractériser la personnalité moderne. Du point de vue des adolescents, c'est trop comme objets et trop peu comme sujets qu'ils expérimentent le monde social. En revendiquant la personnalité juridique, ils cherchent à atteindre les forces de la subjectivité, à transcender l'incertitude et le silence ou les subordinations de l'enfance. Pour ces enfants, le Droit est moins nettement un ensemble de règles ou de principes ordonnés qu'un système d'usages conférant des pouvoirs. Il leur permet de disposer d'un langage pour se défendre.

Bibliographie

- BORUCKA-ARCTOWA M., (1991) "Le rôle de la compétence à la communication : l'expérience franco-polonaise de socialisation juridique", *Droit et Société*, 19.
- COHN E. and WHITE S., (1991) "The Relationship between Legal Reasoning and Behavioral Context", *Droit et Société*, 19.
- COSTA-LASCOUX J., (1991) "Le droit à l'école. L'expérience de l'éducation civique", *Droit et Société*, 19.
- EASTON D. and DENNIS J., (1969) *Children in the Political System : Origins of Political Legitimacy*, New York, Mc Graw-Hill.
- ERICKSON K., (1976) *Everything in its Path*, New York, Simon and Schuster.
- EWICK P. and SILBEY S. S., (1991) "Varieties of Legal Consciousness", unpublished manuscript on file with the author.
- FINE G. A. and SANDSTROM K. L., (1988) *Knowing Children : Participant Observation with Minors*, Beverly Hills, Sage Publications.
- FRIEDMAN L. M., (1971) "The Idea of Right as a Social and Legal Concept", *Journal of Social Issues*, ed. L. TAPP, Volume 27, n° 2, pp. 189-198.
- GEERTZ C., (1973) *The Interpretation of Cultures : Selected Essays*, New York, Basic Books.
- GIDDENS A., (1982, 1987) *Sociology : A brief but Critical Introduction*, New York, Harcourt Brace, Janovich.
- GUBRIUM J., (1988) *Analyzing Field Reality*, Beverly Hills, Sage Publications.
- HAMILTON V. L., BLUMENFELD P. C., AKOH H. and MIURA K., (1988) "Citizenship and Scholarship in Japanese and American Fifth Grades", *American Educational Research Journal*, 26/44, 72.
- HESS R. D. and TORNEY J. V., (1967) *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago, Aldine Publishing.
- JAKUBOWSKA I., (1984) "Caritas and Reciprocity in the Legal and Moral Development of Children", *The Polish Sociology of Law Newsletter*.

DROIT ET SOCIÉTÉ

- *Id.*, (1991) "Droit et justice chez les enfants et les adolescents", *Droit et Société*, 19.
- KATZ J., (1988) *Seductions of Crime*, New York, Basic Books.
- KAGAN J., (1987) "Introduction", in *The Emergence of Morality in Young Children*, ed. Jerome KAGAN and Sharon LAMB, Chicago, University of Chicago Press, pp. IX-XX.
- KOURILSKY C., (1986) "Connaissances et représentations du juridique chez les enfants et les adolescents", *Droit et Société*, 4, 383.
- *Id.*, (1988) "Gender, Social Class and Images of Law in Adolescence : the Concept of Equality". Paper presented at the Annual Meeting of the Law and Society Association, Madison Wisconsin, June 1988.
- *Id.*, (1991) "Socialisation juridique et identité du sujet", *Droit et Société*, 19.
- MALEWSKA-PEYRE H., (1991) "Réflexions sur les valeurs, l'identité et le processus de socialisation", *Droit et Société*, 19.
- MERTZ E., (1988) "The Uses of History : Language, Ideology and Law in the United States and South Africa", *Law and Society Review*, volume 22, number 4, 661.
- MOORE W., LARE J. and WAGNER A., (1985) *The Child's Political World*, New York, Praeger Publishers.
- NAOUMOVA S., (1991) "Les attitudes juridiques et morales des adolescents (dans le contexte actuel de la Bulgarie)", *Droit et Société*, 19.
- PERCHERON A., (1985) "La socialisation politique, défense et illustration, in *Traité de science politique*, Paris, PUF, T. 3.
- SAJO A., (1986) *La socialisation juridique*, document ronéoté.
- SAJO A., (1991) "La socialisation juridique en Hongrie sous le communisme et après le communisme", *Droit et Société*, 19.
- SCHEINGOLD S. A., (1974) *The Politics of Rights*, New Haven, Yale University Press.
- SCOTT J., (1990) *Domination and the Arts of Resistance : Hidden Transcripts*, New Haven, Yale University Press.
- SILBEY S. S. and BITTNER E., (1982) "The Availability of Law", *Law and Policy*, Volume 4, n° 4, pp. 399-434.
- SILBEY S. S. and SARAT A., (1988) "Dispute Processing in Law and Legal Scholarship : from Institutional Critique to the Reconstitution of the Juridical Subject", *Denver Law Review*, volume 66, n° 3, 437.
- SWIDLER A., (1986) "Culture in Action : Symbols and Strategies", *American Sociological Review*, volume 51, p. 273.
- TAPP J. L. and KOHLBERG L., (1971) "Developing Senses of Law and Legal Justice", *Journal of Social Issues*, ed. J. L. TAPP, volume 27, n° 2, pp. 65-92.
- TAPP J. L., (1971) "Reflexions", *Journal of Social Issues*, ed. J. L. TAPP, volume 27, n° 2, pp. 1-16.

- TAPP J. L., (1991) "The Geography of Legal Socialization : Scientific and Social Markers", *Droit et Société*, 19.
- TORNEY J., (1971) "Socialization of Attitudes toward the Legal System", *Journal of Social Issues*, ed. J. L. TAPP, volume 27, n° 2, pp. 137-154.

L'AUTEUR

SUSAN S. SILBEY

Depuis son doctorat de science politique obtenu à l'Université de Chicago en 1978, Susan S. Silbey enseigne au Département de sociologie à Wellesley College (Massachusetts). Elle est actuellement professeur et chef de ce département. Ses recherches empiriques dans le domaine de la sociologie du droit ont commencé par des recherches sur la mise en application des lois relatives à la protection des consommateurs par les services de l'Attorney General au niveau des Etats ("Case Processing in an Attorney General's Office", *Law and Society Review*, 1981; "The Availability of Law", *Law and Policy*, 1982). Elles ont été suivies d'une recherche sur l'activité des tribunaux de première instance ("Making Sense of the Lower Courts", *Justice System Journal*, 1981) et des instances alternatives ("What do Plaintiffs want", *Justice System Journal*, 1984; "Mediator Settlement Strategies", *Law and Policy*, 1986). Elle a écrit de nombreux articles sur le règlement des litiges par les instances alternatives et sur les perspectives critiques pour un travail empirique dans le domaine de la sociologie du droit ("Critical Traditions in Law and Society Research", *Law and Society Review*, 1986; "The Pull of the Policy Audience", *Law and Policy*, 1988). Elle travaille actuellement à une analyse extensive des diverses formes de conscience juridique chez les simples citoyens et chez les adolescents. Elle est co-directeur de l'Annuaire de recherche *Studies in Law, Politics and Society*.