



# Travail des enfants, enfants des rues et approche par les capacités :

## Liens méthodologiques et implications pour les politiques<sup>1</sup>

By/Par

**J. BALLET, A. BHUKUTH et K. RADJA**

Université de Versailles Saint Quentin en Yvelines  
UMR C3ED (UVSQ-IRD)

[jballetfr@yahoo.fr](mailto:jballetfr@yahoo.fr), [augendra@yahoo.fr](mailto:augendra@yahoo.fr), [katia\\_radja@yahoo.fr](mailto:katia_radja@yahoo.fr)

### **RÉSUMÉ**

Le débat sur le travail des enfants a pris une ampleur considérable ces vingt dernières années. Les politiques se sont majoritairement orientées vers la promotion de l'éducation. Pourtant, le débat n'a guère fait de place à la question des enfants des rues. Intégrer cette catégorie d'enfants au débat pose de nouvelles questions. En particulier, l'éducation doit prendre une forme non violente et des espaces de travail doivent être ouverts pour les enfants des rues.

### **ABSTRACT**

The debate on child labour has taken a fullness these last twenty years. Policies are actually largely based on the promotion of education. Meanwhile, the debate has not taken into account the very question of street children. Integrating this category of children set new issues. Particularly, education must be non violent and spaces of work must be opened for street children.

Keywords: child labour, street children, education

JEL classification: I20, J13

---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier particulièrement Mario Biggeri, Flavio Comin et Isabelle Droy pour leurs commentaires sur une version antérieure.

Le débat sur le travail des enfants se focalise pour l'essentiel autour de l'hypothèse de pauvreté. Les politiques qui en découlent visent quant à elles à favoriser l'éducation des enfants. L'éducation est en fait pensée comme l'alternative principale au travail des enfants et son développement est conçu comme une manière d'enrayer le fléau à long terme.

Si une telle optique est généreuse, elle passe cependant à côté d'un phénomène pourtant extrêmement préoccupant qu'est celui des enfants des rues. Or, réintégrer ce phénomène au débat ne va pas sans bousculer certaines conclusions rapides. En particulier, nous soulignons deux aspects majeurs à prendre en compte dans la mise en œuvre de politiques en faveur du bien-être des enfants.

D'une part, l'éducation n'est pas la panacée et l'accroissement quantitatif du taux d'accès à la scolarisation ne peut constituer un objectif en soi. Rappelons pourtant qu'il est affiché comme tel dans les Objectifs du millénaire. Nous insistons plutôt sur le fait qu'une politique éducative sérieuse doit avant tout être une politique éducative non violente. Un taux d'accès à l'éducation élevé ne respecte pas nécessairement un tel principe.

D'autre part, la survie des enfants des rues passe par une activité légale rémunérée ou à défaut par des activités illicites. Dans un tel contexte, il apparaît important de ne pas pénaliser cette catégorie d'enfants par des mesures qui viseraient purement et simplement à interdire le travail des enfants dans toutes ses formes. Il convient au contraire de ménager des ouvertures légales pour assurer l'insertion de ceux-ci dans la société par une activité rémunérée décente.

## **1. LES ENFANTS DES RUES : UNE CATÉGORIE OUBLIÉE DANS LE DÉBAT SUR LE TRAVAIL DES ENFANTS**

Malgré un nombre de raffinements de plus en plus important, le débat sur le travail des enfants s'articule principalement autour de deux hypothèses : l'hypothèse de pauvreté des ménages et celle d'insuffisance d'éducation des parents. Ces deux hypothèses se rejoignent d'ailleurs partiellement, de manière dynamique, lorsque le coût du système éducatif est pointé comme un élément explicatif non négligeable.

L'insuffisance des revenus des parents constitue l'hypothèse centrale du travail initiateur proposé par Basu et Van (1998). Sous une telle hypothèse, les enfants sont mis au travail afin d'accroître le revenu familial. Il en découle alors une opposition entre activité salariée et scolarisation. De ce fait, une place importante est accordée à la lutte contre la pauvreté, de sorte à réduire la contrainte budgétaire des ménages et favoriser la scolarisation des enfants. Si un tel point de vue ne peut être globalement contesté, il mérite en tout état de cause de sérieuses nuances.

Cette hypothèse principale a été complétée plus récemment par des modèles d'arbitrage entre travail et éducation (Ranjan 1999, 2001 ; Baland et Robinson 2000 par exemple). Ces derniers modèles poussent le raisonnement plus loin en se positionnant dans un cadre

intertemporel dans lequel les parents et les enfants vivent deux périodes : des périodes d'activité et de retraite pour les parents ; des périodes d'enfance et d'activité pour les enfants. L'intérêt de ces modèles est de donner un cadre intertemporel dans lequel la situation des enfants dépend du choix des parents sur plusieurs périodes. Tandis que les premiers modèles statiques cherchaient les causes du travail des enfants et en concluaient par opposition à la non scolarisation des enfants, ces modèles cherchent plutôt à répondre à la question de la non scolarisation des enfants et en déduisent de fait l'activité des enfants. Ce déplacement de problématique n'est pas neutre puisqu'il permet de dépasser largement la seule pauvreté monétaire comme facteur explicatif. De nombreuses études empiriques ont testé la portée de ces deux hypothèses alternatives.

Ray (2000) teste par exemple l'impact de l'hypothèse de pauvreté au Pakistan et au Pérou. Il montre qu'elle est certes vérifiée dans le premier pays mais pas dans le second. Selon lui, la différence tient au niveau d'éducation des parents. Ainsi, lorsque le revenu diminue, les parents non éduqués choisissent de faire travailler les enfants, tandis que les parents éduqués optent pour d'autres stratégies. Par exemple, dans le cas du Pérou, face à une baisse de revenu, les femmes sont prioritairement affectées au marché du travail avant les enfants, ce qui n'est pas le cas du Pakistan. Cette différence de stratégie familiale découlerait du niveau d'éducation des parents. L'analyse empirique d'Ersado (2006) sur le Pérou confirme le rôle prépondérant de l'éducation des parents par rapport à l'hypothèse de pauvreté. Le niveau d'éducation des parents jouerait cependant un rôle plus fort dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Cette différence s'explique surtout par les emplois que les femmes peuvent occuper et donc le revenu qu'elles peuvent gagner. De ce fait, le niveau d'éducation et la pauvreté sont bien liés. Emerson et Portela (2003) relèguent eux aussi le facteur pauvreté à un second rang. Ils attribuent au niveau d'éducation un rôle principal. A partir du cas du Brésil, ils montrent que la probabilité qu'un enfant travaille est décroissante avec le niveau d'éducation des parents. Wahba (2001) dans la même optique établit, pour le cas de l'Égypte, une relation positive entre le statut du père et celui de l'enfant ; les pères qui ont été des enfants travailleurs ont plus souvent des enfants travailleurs que les autres. Bien sûr, construire une telle opposition entre pauvreté et éducation n'est pas si nette puisque l'éducation dépend elle-même du revenu. Il s'agit en fait de savoir si c'est le niveau d'éducation qui provoque la pauvreté ou si c'est la pauvreté qui produit le faible niveau d'éducation. Déterminer lequel des facteurs est premier n'est pas aisé puisqu'il existe certainement une forte circularité. Pourtant l'enjeu est de taille puisque il s'agit de savoir si la pauvreté exerce un rôle central ou si elle n'affecte que de manière secondaire le schéma de reproduction sociale. En d'autres termes, les facteurs économiques, i.e. la pauvreté, sont-ils si importants qu'ils déterminent les choix de manière intergénérationnelle, ou le schéma de reproduction sociale découle-t-il d'un processus social fort tel qu'un parent non éduqué ne peut envisager pour ces enfants le même niveau d'éducation qu'un parent éduqué. Ranjan (2001) souligne par exemple que les parents éduqués renoncent au travail des enfants, non pas seulement parce qu'ils sont riches, mais parce qu'ils reconnaissent une valeur à l'éducation en tant que telle. Les parents non éduqués auraient au contraire une vision plus instrumentale de l'éducation et ne lui prêterait pas une valeur en soi. Il est clair qu'à partir d'une telle distinction, les priorités d'intervention politique ne peuvent pas être les mêmes dans l'un et l'autre cas. Il est certes difficile de trancher le débat, mais la question mérite

d'être soulevée et les modèles économiques ne peuvent faire comme si le dilemme n'existait pas.

Quoi qu'il en soit, les instances internationales, dans leur lutte contre le travail des enfants à long terme, misent sur l'éducation. L'UNESCO, dans le cadre du programme «l'éducation pour tous» s'est assigné un objectif d'éradication de l'analphabétisme dans les pays en développement à l'horizon 2015. Cet objectif semble s'appuyer sur les deux hypothèses précédemment relevées.

D'une part, le constat porte sur le décalage entre la demande et l'offre d'éducation dans la plupart des pays, et ce malgré les efforts effectués en matière de réduction des coûts directs de l'éducation. La disponibilité de l'offre est de manière évidente un élément central dans la scolarisation des enfants. Dans tous les pays en développement, le taux de scolarisation est plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural. Une telle différence peut certes relever de plusieurs facteurs, par exemple la différence de niveau de revenu entre les deux milieux, ou encore le besoin de main d'œuvre agricole qui incitent les parents à faire travailler les enfants plutôt que les scolariser (Jensen et Nielsen 1997, Cockburn 2001), mais de toute évidence la disponibilité exerce également un rôle indéniable. Comme le notent Jensen et Nielsen (1997), la faible disponibilité des infrastructures scolaires en milieu rural et les distances parfois longues à parcourir pour accéder à l'école constituent une désincitation centrale à la scolarisation des enfants. Ce premier ensemble de facteurs souligne le rôle important du coût direct de l'éducation et de son coût d'opportunité. L'hypothèse d'insuffisance des revenus est malgré tout élargie puisqu'elle tient compte de multiples éléments, en particulier elle ne se focalise pas uniquement sur le revenu des ménages, mais aussi sur le budget alloué par les Etats au système éducatif.

D'autre part, une préoccupation importante est accordée à l'analphabétisme des adultes qui atteint un niveau élevé dans la plupart des pays en développement.

Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'accroître le niveau d'éducation. D'abord, l'amélioration du niveau d'éducation des parents leur permettrait d'obtenir un emploi mieux rémunéré, ce qui réduirait le travail infantile. Ensuite, l'éducation des enfants éviterait la reproduction sociale de la pauvreté et limiterait donc le phénomène à long terme.

Une telle perspective est certes généreuse, mais elle reste problématique dès lors que la question des enfants des rues est introduite dans le débat. En effet, les systèmes éducatifs sont parfois très violents et la violence institutionnelle combinée avec la violence familiale constitue une cause majeure de l'existence des enfants des rues. El Michry (2001), Ballet et al. (2004), Ballet (2006) soulignent par exemple, dans le cas de la Mauritanie, que les enfants abandonnent l'école en partie en raison de pratiques violentes. La violence se situe aussi bien du côté des institutions éducatives que des parents. Certains enfants fuient alors cette violence et alimentent la formation d'enfants des rues. Une fois dans la rue, ces enfants doivent travailler, de sorte que le travail des enfants ne constitue plus une alternative à l'éducation, sciemment décidée par les parents, mais une conséquence de certaines pratiques éducatives. Par exemple, dans le cas de la Mauritanie, les enfants des rues exercent de multiples activités : préparateur de poissons, livreur, porteur de bagages, cireur de

chaussures, conducteur de charrette... A défaut de pouvoir vivre décemment avec ces activités, des activités alternatives illicites constituent des ressources supplémentaires : vol, mendicité, prostitution principalement. Il faut noter que le travail quel qu'il soit est l'activité privilégiée, mais qu'étant donné les faibles ressources qu'il permet d'obtenir, les activités illicites sont une voie attrayante (Ballet 2006).

Prendre en compte les enfants des rues dans le débat aboutit à un paradoxe : la lutte contre le travail des enfants passe par l'éducation, mais les systèmes éducatifs des pays du Sud, en particulier, favorisent le phénomène des enfants des rues qui pour survivre doivent exercer une activité. L'éducation en tant que telle ne résout donc pas le problème. Les enfants des rues ont tous été scolarisés à un moment donné.

Pour résoudre ce paradoxe, il ne suffit pas de développer quantitativement l'éducation, il faut encore penser le système éducatif pour qu'il soit le moins excluant possible. La déscolarisation des enfants peut être un des facteurs explicatifs du travail des enfants. Or la modélisation actuelle se focalise sur la non-scolarisation et non pas sur la déscolarisation. La non-scolarisation est le fait de ne pas mettre un enfant à l'école tandis que la déscolarisation consiste, soit à retirer l'enfant de l'école, soit à un abandon de la scolarité de la part de celui-ci. Concernant les enfants des rues, la déscolarisation est liée à des facteurs affectifs et aux violences institutionnelles. Education et travail ne s'opposent plus, ils constituent deux phases d'un même processus de paupérisation et d'exclusion.

## **2. QUELQUES IMPLICATIONS DE POLITIQUES**

Pour lutter contre le travail des enfants, différentes catégories de politiques ont été et sont toujours menées : des politiques de sanction telles que le boycott ou les amendes, des politiques de réduction de la pauvreté via des aides aux ménages pauvres pour la scolarisation de leurs enfants, des politiques de développement de l'éducation.

Nous voulons rendre compte maintenant des difficultés auxquelles sont confrontées ces politiques dès lors que les enfants des rues sont intégrés à l'analyse.

La première catégorie de difficultés concerne les politiques de sanctions. Les politiques de boycott ont déjà fait l'objet de vives controverses (cf. Edmonds 2003, Bachman 2003) ; globalement, les effets du boycott sont mitigés. Les politiques visant à faire payer une amende aux firmes utilisant des enfants ont aussi donné lieu à une analyse critique. Basu (2005) souligne par exemple que ce type d'action pourrait renforcer le travail des enfants plutôt que de le décourager. En effet, les amendes versées par les firmes constituant un coût supplémentaire pourrait être compensées par une répercussion sur le salaire des adultes, qui à leur tour, en raison de la baisse de leur niveau de vie, se verraient contraints d'accroître le travail de leurs enfants.

Les résultats de ces politiques sont encore plus problématiques quant on tient compte des enfants des rues. Ces derniers seront certaines les premières victimes de ce genre de mesures

puisque l'interdiction de travailler ne pourra être aucunement compensée par un quelconque revenu familial. Or, il apparaît par exemple dans le cas de la Mauritanie, qu'une majeure partie d'entre eux considèrent le travail comme la solution à leurs problèmes avant l'école, l'accueil dans des centres ou l'aide aux familles (El Michry 2001). Ce résultat est aisé à comprendre puisque le travail constitue le moyen essentiel de survie et la suppression du travail des enfants pourrait les affecter considérablement. Ils se verraient obligés d'exercer plus encore qu'ils ne le font d'autres activités illicites telles le vol ou la prostitution. Pour cette raison, il paraît préférable, plutôt que de sanctionner le travail des enfants de manière globale, de définir des activités pour les enfants dans des conditions acceptables. Il faut noter que cela n'implique pas que toutes les formes de travail doivent être autorisées aux enfants et certaines formes de travail doivent être totalement prohibées. Mais plutôt que d'éliminer complètement le phénomène, il convient de le restreindre à certains domaines dans des conditions acceptables.

La seconde catégorie de difficultés concerne les politiques d'aide financière aux parents. Ces politiques semblent de bon sens puisqu'en relâchant la contrainte budgétaire des parents elles faciliteraient l'accès à l'éducation des enfants. Cette politique semble d'autant plus pertinente que le constat est désormais établi qu'une bonne partie des enfants travaillent à temps partiel tout en suivant une scolarité à temps partiel. L'activité sert souvent dans ce cas de moyen de financement de la scolarisation (Ersado 2006). Or, une telle pratique montre une faible efficacité (Psacharopoulos 1996), l'épuisement des enfants conduisant généralement à des résultats scolaires très mauvais (Mathur 1996, Akabayashi et Psacharopoulos 1998, Heady 2003). Cependant, des politiques d'aide financière aux parents se heurtent à un problème majeur : les parents utiliseront-ils cette aide réellement pour l'éducation ?

Les analyses économiques du travail des enfants postulent que les parents sont relativement bienveillants à l'égard de leurs enfants, ce qui justifie ce type de politiques<sup>2</sup>. Or, si une telle hypothèse est déjà très discutable dans le cas standard du travail des enfants, elle l'est encore plus concernant les enfants des rues. Ces derniers quittent le domicile familial la plupart du temps pour fuir la violence familiale. Cette violence se conjugue à la violence institutionnelle (Ballet 2006). Dans de telles circonstances, aider les parents, quand il est possible de les connaître, ne sera généralement d'aucune utilité puisque la malveillance de ces derniers à l'égard des enfants est un des problèmes principaux. On ne peut guère compter qu'ils utiliseront de manière adéquate l'aide fournie pour la scolarisation de ceux-ci.

La troisième catégorie de difficultés est liée au développement du système éducatif. Le système éducatif a en effet été particulièrement mis à mal ces deux dernières décennies à la suite des plans d'ajustement structurel. La déscolarisation a suivi les politiques de réduction des déficits publics, en particulier lorsqu'elle s'est traduite par une réduction de la part

---

<sup>2</sup> Il s'agit là d'une hypothèse importante dans la plupart des modèles et qui conditionne la majeure partie des résultats. Certains modèles ont relâché cette hypothèse, mais sur un mode relativement modéré et sans en tirer pleinement les conséquences (voir malgré tout Baland et Robinson 2002, Bommier et Dubois 2002). Pour une discussion de l'ensemble des hypothèses usuelles voir Bhukuth (2004).

budgétaire allouée à l'éducation primaire (Carnia et al. 1987). Dans certains cas, le système scolaire s'est tellement dégradé qu'il a nécessité une intervention des parents eux-mêmes. Ainsi, Carnia et al. (1987) notent que la dégradation des infrastructures, l'absence de rémunération pour les professeurs ont entraîné des systèmes de paiement, parfois en nature (poules, légumes, etc. donnés aux professeurs), de la part des parents. Canagarajah et Coulombes (1997), dans le cas du Ghana, indiquent qu'en l'absence de rémunération, les professeurs demandaient aux élèves d'exercer quelques activités pour eux en contrepartie de l'enseignement, telles que des tâches domestiques, le travail sur une terre appartenant à l'enseignant, etc. Dans bien des cas, ces systèmes de « débrouille » n'ont pu perdurer et de nombreux parents ont retiré leurs enfants des écoles. Il apparaît alors important de relancer le système éducatif par un soutien financier conséquent.

Cependant le redéploiement quantitatif ne suffira guère parce que les politiques d'ajustement structurel ont provoqué une déscolarisation massive dont la portée s'est traduite au-delà des effets immédiats sur les revenus. Elles ont aussi détérioré l'image même de l'école et ce que l'on pouvait en attendre. Par exemple, Jensen et Nielsen (1997) dans le cas de la Zambie, notent qu'en raison de la dégradation du système éducatif, les parents finissent par considérer qu'il est inadapté et déscolarisent leurs enfants. De plus, ces politiques ont été accompagnées d'une réduction d'emplois dans le secteur formel étatique. Ce secteur était un débouché essentiel pour les jeunes diplômés. Dans un tel contexte, le chômage des jeunes diplômés s'est accéléré et l'éducation a perdu de sa valeur puisque son rendement ne venait plus compenser les coûts d'investissement. L'image de l'école comme vecteur de mobilité sociale a été remise en cause (Gérard 1992). Dans de telles circonstances, il apparaît essentiel de redonner aux familles une image positive de l'école. Le développement quantitatif de l'accueil ne suffit pas. La qualité de l'éducation que l'on y reçoit est cruciale. Brown (2001) dans le cas de la Colombie et Ersado (2006) dans celui du Pérou soulignent par exemple que l'amélioration de la qualité de l'éducation constitue un facteur important de la scolarisation des enfants dans le temps, y compris si le coût de la scolarisation s'accroît<sup>3</sup>. La politique de redéploiement de l'éducation doit donc au moins passer par des aspects qualitatifs tout autant que quantitatifs. Mais il faut néanmoins soulever encore un problème. L'aspect qualitatif ne peut s'appréhender que de manière matérielle, comme le font les études précédentes. Il convient aussi et peut être surtout de modifier le mode d'enseignement en lui-même. La problématique des enfants des rues est là pour souligner cet aspect. Comme relevé précédemment, le phénomène des enfants des rues s'explique en partie par les pratiques violentes au sein des institutions scolaires. Pour résoudre ce problème il ne suffit pas d'accroître les moyens financiers, même si ces derniers peuvent constituer un facteur non négligeable dans l'occurrence de pratiques violentes, par exemple parce que les sureffectifs supposent des méthodes punitives pour tenir les groupes d'enfants scolarisés. Il faut surtout modifier les pratiques culturelles d'éducation qui s'apparentent parfois à du dressage. Sans quoi, l'école constituera encore un terreau propice au phénomène des enfants des rues et le paradoxe relevé dans la section précédente, i.e. le fait que l'école en contribuant au

---

<sup>3</sup> Le coût de la scolarisation apparaît dans ce cas comme une proxy de la qualité. Ce constat souligne à l'évidence que l'insuffisance de revenu n'est pas le seul facteur influençant la décision parentale concernant la scolarisation de leurs enfants.

phénomène des enfants des rues ne constitue pas une alternative au travail puisque ces derniers doivent travailler pour survivre, ne sera pas résolu.

Cette discussion nous permet de dresser trois conclusions : Premièrement, l'interdiction du travail des enfants et les sanctions qui en découlent ont des effets pervers forts en pénalisant avant tout les enfants des rues. Deuxièmement, les politiques d'aide financière n'auront aucune efficacité sur ce dernier phénomène. Troisièmement, le renforcement du système éducatif ne peut être simplement un développement quantitatif ou même qualitatif. Il doit s'appuyer sur une vision transformée de l'éducation dans son ensemble.

Pour prendre en compte les enfants des rues, nous considérons alors d'une part que le travail des enfants peut constituer une solution pertinente, d'autre part que la transformation des pratiques éducatives vers des pratiques non violentes est un axe central. Nous appuierons ces deux points de vue dans la section suivante.

### **3. L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS : DE NOUVELLES IMPLICATIONS POUR LES POLITIQUES**

L'approche par les capacités, proposée par Sen (1987) et Nussbaum (2000), constitue une voie d'analyse féconde dans de nombreux domaines<sup>4</sup>. Elle a fait jusqu'à présent l'objet de peu d'application sur les questions liées à l'enfance. On peut néanmoins citer Klasen (2001) et Biggeri (2004) pour une discussion de l'importance de cette approche pour appréhender le bien-être des enfants, Di Tommaso (2003) pour une mesure du bien-être, Biggeri (2003) et Biggeri et al. (2005) pour un premier lien avec le travail des enfants, Ballet et al. (2004) pour une application sur les enfants des rues.

Biggeri et al. (2005) relèvent cinq aspects essentiels de cette approche concernant son application au bien-être des enfants :

Premièrement, l'ensemble de capacités des parents affecte directement ou indirectement l'ensemble des capacités des enfants. Il existerait ainsi une sorte de transfert intergénérationnel de capacités<sup>5</sup>. Ce premier aspect présente un intérêt tout particulier dans le cas de la servitude pour dette des parents qui se reporte finalement sur les enfants.

Deuxièmement, la possibilité de convertir des capacités en fonctionnements dépend de l'attitude des parents et d'autres adultes en général puisque, du fait de la dépendance des enfants à l'égard de ceux-ci, ils ne possèdent pas une autonomie totale et leur choix sont contraints plus ou moins fortement par les décisions et les attitudes des adultes. Le degré d'autonomie devient en moyenne de plus en plus élevé avec l'âge.

---

<sup>4</sup> Pour un survey voir par exemple Robeyns (2005).

<sup>5</sup> Cette question du transfert intergénérationnel de capacités est également au cœur du débat sur le développement socialement soutenable, cf. Ballet et al. (2005).



Troisièmement, chaque capacité a certes une valeur intrinsèque, mais elle a aussi et surtout dans le cas des enfants une valeur instrumentale pour le développement de l'autonomie et de la liberté de choix.

Quatrièmement, la phase du cycle de vie et plus spécifiquement encore l'âge des enfants est à mettre en relation avec différentes capacités. L'importance de certaines capacités n'apparaît donc pas la même à chaque phase du cycle de vie et aux différents âges de l'enfance et l'adolescence. La pertinence de chaque capacité doit en conséquence être examinée selon l'âge et la phase du cycle de vie.

Cinquièmement, les enfants constituent la clé de voûte des changements futurs. Autrement dit, tout en étant fortement marqués par les transferts intergénérationnels de capacités de leurs parents, ils sont aussi en tant que futurs parents de futurs transmetteurs de capacités. Ils jouent donc un rôle très important dans les changements et les possibilités de conversion des capacités dans le temps.

Les considérations normatives que nous pouvons porter sont déduites de l'analyse de ces différents aspects. Notons que si la distinction entre ces aspects est d'un point de vue heuristique pertinente, elle pose de sérieuses difficultés lors de la compréhension de certains phénomènes tels les enfants des rues. De ce point de vue, les conclusions que nous proposons sont différentes de celles de Biggeri et al. (2005). Précisément il nous semble que l'imbrication entre ces différents aspects est plus importante que leur distinction. En tenir compte modifie le regard porté sur la prééminence de certaines capacités.

Biggeri et al. (2005) établissent une liste de capacités dévoilée par les enfants eux-mêmes lors du premier congrès mondial sur le travail des enfants. A partir d'une analyse des discours et d'un ensemble de questions plus ou moins fermées ils en déduisent une classification des capacités selon l'âge. Tout d'abord certaines capacités sont avancées plus fréquemment que d'autres telles l'éducation, l'amour et l'attention, le loisir et l'activité, la santé physique. Ensuite, la pertinence des capacités dépend de l'âge des enfants interrogés. Certaines capacités font l'objet d'une considération constante de la part des enfants, par exemple la santé physique, la liberté par rapport à l'exploitation, les relations sociales. D'autres sont plus valorisées à certains âges : l'amour et l'attention diminuent légèrement à partir de 15 ans, l'éducation est l'objet d'une considération plus importante à partir de 6 ans, la religion et l'identité progressent continûment avec l'âge...

Ces résultats présentent un grand intérêt parce qu'ils valorisent ce que les enfants considèrent important et non pas ce que les adultes en charge de leur bien-être considèrent important à leur place. Par ailleurs, l'étude confirme que l'éducation, et ce de manière très nette, est la capacité qui fait l'objet de la considération la plus forte. Un tel résultat semble donc bien appuyer les politiques de développement de l'éducation comme remède au travail des enfants.

Cependant, ce résultat ne reflète, de notre point de vue, qu'imparfaitement le problème à traiter. Il s'appuie uniquement sur le quatrième aspect de l'approche par les capacités énoncés précédemment, à savoir la pertinence des capacités dans le cycle de vie et en

fonction de l'âge. Or à cet égard plusieurs nuances peuvent être apportées. Tout d'abord, la distinction entre valeur intrinsèque et valeur instrumentale de la capacité n'est pas mise en évidence. Or, il est fort possible que les enfants attachent plus d'importance, et donc fassent part d'une plus grande considération dans les interviews, pour la valeur intrinsèque des capacités et minimisent leur valeur instrumentale. Ce qui signifie qu'ils sous-estiment l'importance de certaines capacités pour atteindre celles dont la valeur intrinsèque est la plus importante à leurs yeux. On peut par exemple s'interroger sur les capacités nécessaires pour pouvoir réellement développer la capacité liée à l'éducation. Ce qui en fin de compte reviendrait à considérer que d'un point de vue des politiques à mener, les capacités instrumentales ont peut être plus d'importance que les autres.

Ensuite, le résultat des auteurs ne tient pas compte de sa relation avec le second aspect de l'approche par les capacités qu'ils énoncent, à savoir le rôle des attitudes et contraintes imposées par les parents. Ce résultat reflète bien sûr en partie cette liaison parce que les enfants peuvent valoriser soit des capacités que leurs parents eux-mêmes valorisent ou au contraire soit des capacités qu'ils n'ont pu développer en raison des contraintes imposées par leur parents. Mais la différence entre les deux aspects du problème mérite d'être soulevée puisque en termes de transmission intergénérationnelle de capacités les conditions de réalisations ne sont pas du tout les mêmes.

Il nous semble que ces difficultés sont en grande partie liées à la méthode choisie par les auteurs<sup>6</sup>. Il s'agit d'une méthode statique où les enfants de différents âges sont interrogés à un moment donné du temps. Une méthode diachronique reflétant le parcours d'enfants dans le temps serait plus riche d'enseignement car elle permettrait d'avoir une opinion des enfants eux-mêmes sur la réévaluation des capacités auxquelles ils avaient donné de l'importance dans les périodes précédentes. Prenons l'exemple d'une capacité dont la pertinence est jugée très faible par les enfants : la religion et l'identité. Cette capacité peut être sous-estimée parce que le développement moral des enfants est insuffisant et ils ne perçoivent pas les enjeux d'une telle capacité. Les travaux de Kohlberg (1981) ont par exemple particulièrement bien mis en évidence que le développement moral des enfants suivait différents étapes. Ainsi la religion et l'identité peuvent paraître à différents stades de l'enfance des questions tout à fait secondaires et sans grande valeur intrinsèque eu égard à d'autres telles l'éducation. Mais prises sur une longue période, au-delà de l'enfance, ce sont ces dernières qui peuvent prendre une valeur plus significative tandis que l'éducation prendra aussi en partie une valeur instrumentale dans son aboutissement. Une analyse diachronique permettrait de mieux mettre en valeur ces changements.

Si nous appliquons cette problématique aux enfants des rues ; d'une part, il faut bien constater que les attitudes et contraintes imposées aux enfants par leurs parents sont à l'origine du phénomène. La violence familiale s'impose comme un fait majeur. Réduire le phénomène suppose donc d'agir avant tout sur ces pratiques violentes. Or, une interview des enfants à un moment donné du temps donnerait certainement des résultats là aussi en faveur de l'éducation. Or, comme nous l'avons déjà souligné l'éducation n'est pas la solution en

---

<sup>6</sup> On comprend bien sûr que pour des raisons de faisabilité cette méthode ait été choisie. Mais il faut néanmoins en souligner les limites.

tant que telle puisque certaines formes d'éducation, via les violences institutionnelles, sont aussi à l'origine du phénomène. Par ailleurs, d'un point de vue de la transmission intergénérationnelle, les pratiques violentes réduisent considérablement la trajectoire identitaire des enfants (Ballet et Radja 2005) et délimite la liberté de choix future, affectant également un ensemble de capacités telles celles liées aux relations sociales. Ainsi, d'un point de vue statique des enfants plongés dans une situation donnée, les relations affectives peuvent ne pas être perçues comme la capacité essentielle alors qu'elle conditionne l'ensemble des autres capacités. Elle conditionne également les performances éducatives (Leibowitz 1974) et dans le cas des enfants des rues elle constitue le moteur de la dynamique du phénomène (Ballet et al. 2004).

D'autre part, la survie immédiate des enfants des rues passe par le travail. Certes, il peut être objecté qu'à long terme, il serait plus important que ces enfants suivent une scolarité. Nous ne contestons pas ce point de vue et l'approche par les capacités le renforce certainement. Mais reste un problème d'intervention à court terme. L'éradication du travail des enfants affecterait radicalement les conditions de vie des enfants des rues en éliminant leur moyen de survie principal. Il semble de ce point de vue qu'une optique pragmatique supposerait de délimiter le travail des enfants à des travaux décents et dont la rémunération permettrait de subvenir aux besoins essentiels. Ces travaux décents doivent certainement être définis à partir des impacts sur la santé, mais il faut également tenir compte de la liberté de choix. Si comme le soulignait Sen, la liberté de choix a autant d'importance que les choix eux-mêmes, force est de constater qu'une activité librement consentie par les enfants reste une activité digne à leurs yeux. Dans de telles conditions plutôt que d'éradiquer le travail des enfants, certaines formes d'activités, encadrées légalement, devraient leur être proposées et particulièrement aux enfants vivant dans la rue.

## RÉFÉRENCES

- Akabayashi H. et Psacharopoulos G. (1999), "The Trade-Off Between Child Labour and Human Capital Formation: A Tanzanian Case Study", *The Journal of Development Studies*, 35(5): 120-140.
- Alderman H. et King E.M. (1998) "Gender Differences in Parental Investment in Education", *Structural Change and Economic Dynamics*, 9: 453-468.
- Bachman S.L. (2003), "The (Limited) case for the boycott THREATS. Boycotts and selective purchasing", *Ethics and Economics*, 1, <http://Ethique-economique.org>
- Baland J.M et Robinson J.A. (2000) "Is Child Labour Inefficient?", *Journal of Political Economy*, 108(4): 663-679, August.
- Baland J.M. et Robinson J.A. (2002), "Rotten Parents", *Journal of Public Economics*, 84 (3): 341-356.
- Ballet J. (2001), *Exclusion, définitions et mécanismes*, Paris, L'Harmattan.
- Ballet J., Bhukuth A., Radja K. (2004), "Capabilities, Affective Capital and Development: Application to Street Child in Mauritania", The 4<sup>th</sup> Conference on the Capability Approach, *Enhancing Human Security*, 5-7 September 2002, University of Pavia, Italy.

- Ballet J., Dubois J-L., Mahieu F-R. (2005), *L'autre développement. Le développement socialement soutenable*, Paris, L'Harmattan.
- Ballet J. and Radja K. (2005), "Emotional Capability as Identity Roots", paper presented at the workshop on *Capabilities and Identity*, St Edmunds and Robinson College, Cambridge University, 21-23 June.
- Ballet J.(2006), "Les enfants des rues: pauvreté monétaire et pauvreté affective", In Ballet J. et Hamzetta B. (eds), *Formes sociales de pauvreté en Mauritanie*, Paris, L'Harmattan.
- Basu K. (2005), "Child Labor and the Law: Notes on possible pathologies", *Economic Letters*, 87: 169-174.
- Basu K et Van P.H. (1998) "The Economics of Child labour", *American Economic Review*, 88(3): 412-427.
- Basu K., Narayan A., Ravallion M. (1998), "Is Knowledge Shared Within Households?", World Bank Working Paper, RPO 683-07, Washington.
- Bhalotra S. (2000), "Is Child labour Necessary?", *Working Paper*, University of Cambridge, UK.
- Bhukuth A. (2004), "Le Travail des Enfants: Une Revue de la Littérature Récente", *Ethique Economique*, 2(1), 2004, <http://Ethique-economique.org>.
- Bhukuth A. (2005), "La Relation Crédit-Travail et le Capital Social. Le Cas de l'Industrie de la Briqueterie en Inde du Sud", In J. Ballet et K. Radja (Eds.), *Le Capital Social en action, Territoires et transferts*, Paris, L'Harmattan.
- Biggeri M. (2003), "Chidren, child labour and the human capability approach", paper presented at the 3<sup>rd</sup> Conference on the capability approach: *From Sustainable Development to Sustainable Freedom*, Pavia, 7-9 September.
- Biggeri M. (2004), "Capability approach and Child well-being", invited paper at the International Conference *Promoting HumanRights and Social Policies for Children and Women: Moniroting and Achieving the Millenium Development Goals*, UNICEF- The New Scholl University, New York, 28-30 April.
- Biggeri M., Libanora R., Mariani S. and Menchini L. (2005), "Children Conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour", *Journal of Human Development*, 7(1): 59-83.
- Bommier A and Dubois P. (2002), "Rotten Parents and Child labour", *Journal of Labour Economics*, 2002.
- Boyden J. and Levinson D. (2000), "Children as Economic and Social Actors in the Development Process", EGDI (Expert Group on Development Issues, Working Paper, 2000: 1, Stockholm, Sweden.
- Brown D.K. (2001), *Child Labor in Latin America: Policy and Evidence*, Department of Economics, Tufts University.
- Canagarajah S. et Coulombes H. (1997) "Child Labour and Schooling in Ghana", World Bank, Washington, Human Development Tech. Report (Africa Region).
- Carnia G.A., Jolly R. et Steward F. (1987), *Adjustment with Human Face*, Oxford, Clarendon Press.
- Cockburn J. (2001), "The Determinant of Child Labour Supply in Rural Ethiopia", Nuffield College and Centre for the Study of African Economics (CSAE), Oxford University, UK.
- Di Tommasio M.L. (2003), "How to Measure children's well-being using capability appraoch? An application to Indian data through a multiple indicators multiple causes

- model”, paper presented at the 3<sup>rd</sup> conference on the Capability Approach: *From Sustainable Development to Sustainable Freedom*, University of Pavia, 7-9 September.
- Edmonds E.V. (2003), “Should we boycott child labour”, *Ethics and Economics*, 1, <http://Ethique-economique.org>.
- El Michry A.M. (2001), *Enquête sur la toxicomanie des enfants et adolescents à Noaukchott*, mimographe, Nouakchott, AEDM.
- Emerson et Portela A.M. (2003), “Is There a Child Labour Trap? Intergenerational Persistence of Child Labor in Brazil”, *Economic Development and Cultural Change*, 51(2): 375-398.
- Ersado L. (2006), “Child Labor and Schooling Decisions in Urban and Rural Areas: Comparative Evidence from Nepal, Peru, and Zimbabwe”, *World Development*, 33 (3): 455-480.
- Gérard E. (1992), *L’Ecole déclassée: Une Etude Anthro-Sociologique de la Scolarisation au Mali: Cas des Sociétés Malinkés*, Thèse de Sociologie, Université Paul Valéry, Montpellier, 725 pages.
- Gupta M.R. (2000), “Wage Determination of Child Worker: A Theoretical Analysis”, *Review of Development Economics*, 4(2).
- Hazan M. and Berdugo B. (2002), “Child Labour, Fertility and Economic Growth”, *Economic Journal*, 112(482): 810-828.
- Heady C. (2003), “The Effect of Child Labor and Learning Achievement”, *World Development*, 31(2): 385-398.
- ILO (1997) “Strategies for Eliminating Child labour: prevention, Removal and Rehabilitation”, Synthesis Document, International Conference on Child Labour, ILO, Geneva.
- ILO (2002) “Every Child Counts New Global Estimates on Child Labour”, ILO/IPEC/SIMPOC, April, ILO Geneva.
- Jensen P. et Nielsen H.S. (1997), “Child Labour or School Attendance? Evidence From Zambia”, *Journal of Population Economics*, 10: 407-424.
- Jella M and Wolff F.C. (2002), “Insecure Old-Age Security”, *Oxford Economic Papers*, 54 (4): 636-648.
- Klasen S. (2001), “Social exclusion, children and education: implications of a rights-based approach”, *European Societies*, 3(4): 413-445.
- Leibowitz A. (1974), “Home Investment in Children”, *Journal of Political Economy*, 82 (2): 111-131.
- Mathur K. (1996), “Les Enfants dans l’Industrie Lapidaire de Jaipur (Rajasthan, Inde)”, In B. Schlemmer (Ed), *L’enfant Exploité: Oppression, Mise au Travail, Prolétarisation*, Paris, Karthala Orstom.
- Nussbaum M.C. (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Psacharopoulos G. (1996), “Economics of education: A Research Agenda”, *Economics of Education Review*, 15(4): 339-344.
- Rammohan A. (1998), “Old Age Security versus Current Consumption: The Forgotten Role of Child labour”, Working Papers in Economics N°98-06, University of Sydney, Australia.
- Ranjan P. (1999), “An Economic Analysis of Child labour”, *Economics Letters*, 69: 99-105.

- Ranjan P. (2001), "Credit Constraints and the Phenomenon of Child labour", *Journal of Development Economics*, 64: 81-102.
- Ray R. (2000), "Child Labor, Child Schooling, and Their Interaction with Adult Labor: Empirical Evidence for Peru and Pakistan", *The World Bank Economic Review*, 14(2): 347-67.
- Robeyns I. (2005), "The capability approach: a theoretical survey", *Journal of Human Development*, 6(1): 93-114.
- Sen A. (1987), *The Standard of Living*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wahba J. (2001), Child Labour and Poverty Transmission: No Room for Dreams, Working Paper, University of Southampton, UK.