

L'éducation aux droits de l'enfant : participation des élèves et enjeux de la forme scolaire. Etude de cas en Suisse romande

LOUVIOT, Maude

Abstract

Ce travail de thèse s'intéresse à la place des droits de l'enfant dans le système scolaire. À travers une analyse des contenus d'enseignement (enseignement formel aux droits de l'enfant) et des processus pédagogiques (en lien avec les dispositifs participatifs), y sont observés les pratiques en cours dans différentes traditions scolaires et les éléments du système scolaire qui les encouragent et qui les limitent. Les dimensions identifiées comme constitutives de la forme scolaire (architecture, rôle du savoir, processus évaluatifs, organisation du temps, place accordée aux valeurs relations interindividuelles) sont interrogées afin d'interroger leur poids sur les pratiques participatives. Nos résultats témoignent d'une forme scolaire plus stabilisée dans le système traditionnel que dans les systèmes alternatifs. Celle-ci semble constituer un obstacle à la mise en œuvre de dispositifs participatifs effectifs même si les initiatives de nombreux-ses enseignant-e-s tendent à favoriser la participation structurelle ou pédagogique de leurs élèves.

Reference

LOUVIOT, Maude. *L'éducation aux droits de l'enfant : participation des élèves et enjeux de la forme scolaire. Etude de cas en Suisse romande*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2021, no. FPSE 780

DOI : 10.13097/archive-ouverte/unige:159232

URN : urn:nbn:ch:unige-1592322

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:159232>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section des Sciences de l'éducation

Sous la direction de Frédéric Darbellay

L'éducation aux droits de l'enfant: participation des élèves et enjeux de la forme scolaire

Etudes de cas en Suisse romande

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **sciences de l'éducation**

par

Maude LOUVIOT

de

Bévilard, Berne, Suisse

Thèse No 789

GENEVE

Septembre 2021

9501057

Résumé

Ce travail de thèse s'intéresse à la place des droits de l'enfant dans le système scolaire, en portant une attention particulière sur les droits participatifs des enfants. À travers une observation des contenus d'enseignement (enseignement formel aux droits de l'enfant) et des processus pédagogiques (notamment en lien avec les dispositifs participatifs), nous cherchons à observer d'une part les pratiques en cours dans différents systèmes scolaires, et d'autre part les éléments du système scolaire qui les encouragent et qui les limitent. Aussi, les dimensions identifiées comme constitutives de la forme scolaire telles que l'architecture, le rôle du savoir, les processus évaluatifs, l'organisation du temps, la place accordée aux valeurs ou encore les relations interindividuelles (Vincent, 2008, 1980) ont été mobilisées afin d'interroger leur poids sur les pratiques participatives dans le contexte scolaire.

Notre recherche empirique par étude de cas est ainsi consacrée à l'analyse de quatre établissements scolaires, deux publics et répondant à une forme scolaire traditionnelle, et deux privés et s'éloignant délibérément de la forme scolaire telle que décrite par Vincent (2008, 1980) pour se rapprocher de dynamiques innovantes. Cette complémentarité de points de vue a permis de porter sur la question un regard critique sur la place de la forme scolaire et son influence sur l'implémentation des droits de l'enfant dans le contexte scolaire. À travers une approche multi-acteur-trice-s et multi-sources, nous avons d'une part recueilli et analysé le témoignage des élèves (93), des enseignant-e-s (14) et des responsables d'établissement (3), complétés d'observations non-participantes, et d'autre part analysé les textes de lois en vigueur dans les cantons de nos différents établissements. Cette triangulation des données nous a permis d'observer non seulement les discours concordants, mais également les incohérences et désaccords entre les différentes sources, et ainsi de mettre en lumière les enjeux liés à la place des droits de l'enfant, et notamment des droits participatifs de l'enfant, dans le contexte scolaire.

Nos résultats principaux témoignent, sans surprise, d'une forme scolaire beaucoup plus stabilisée dans les systèmes publics que dans les systèmes privés. Celle-ci semble constituer un obstacle à la mise en œuvre de dispositifs participatifs effectifs au sein de l'organisation scolaire. Néanmoins, certain-e-s enseignant-e-s au sein de leur classe profitent de la marge de manœuvre dont ils et elles disposent pour développer des dispositifs favorisant la participation structurelle ou pédagogique de leurs élèves, et ceux-ci semblent étayer, au moins sous certains aspects, une participation effective des élèves. De telles conclusions ne peuvent toutefois pas être généralisées à l'ensemble du système. Par ailleurs, les systèmes privés, moins soumis à la forme scolaire dans sa forme traditionnelle, sont beaucoup plus à même d'encourager une participation effective, institutionnalisées et régulière des élèves. Cette observation indique que d'autres fonctionnements, plus *child friendly* peuvent être pensés et que l'innovation scolaire permet de renforcer la place des droits de l'enfant dans le contexte scolaire. En parallèle, si les enseignant-e-s du système public identifient pour certain-e-s la forme scolaire comme une limite à l'enseignement formel aux droits de l'enfant, il ressort de nos données que l'enjeu n'est pas, ou du moins pas exclusivement lié à la forme scolaire. En effet, des observations semblables s'observent dans le contexte privé et le contexte public, et un exemple du système public ressort du lot. Dans celui-ci, la direction joue un rôle majeur dans l'organisation d'enseignements liés aux droits de l'enfant, en ce sens qu'elle invite ses enseignant-e-s à les aborder et qu'elle leur propose du matériel adapté et diversifié à cette fin. C'est dans cet établissement que les droits de l'enfant sont le plus régulièrement abordés formellement avec les élèves, laissant entendre qu'une part de directivité à cet égard renforce cette forme d'enseignement. Néanmoins, les contenus des enseignements ne favorisent pas tous la compréhension des droits de l'enfant dans un lien avec l'expérience des élèves, favorisant souvent des approches étiquées, dans lesquelles seulement quelques droits sont abordés, ou éloignées puisqu'elles s'intéressent surtout aux droits des enfants d'ailleurs.

Abstract

This thesis focuses on the place of children's rights in the school system, with a particular focus on the participatory rights of children. Through an observation of teaching contents (formal teaching of children's rights) and pedagogical processes (especially in relation to participatory disposals), we seek to observe, on the one hand, current practices in different school systems, and on the other hand, the elements of the school system that encourage and limit them. Thus, the dimensions identified as constitutive of the school settings, such as architecture, role of knowledge, evaluation processes, organization of time, place given to values and inter-individual relationships (Vincent, 2008, 1980) were mobilized in order to question their weight on participatory practices in the school context.

Our empirical case study research was dedicated to analysing four different schools, two public and responding to traditional school settings, and two private and deliberately moving away from the school settings as described by Vincent (2008, 1980) to approach innovative dynamics. This complementarity of points of views enables us to take a critical look at the place of the school settings and its influence on the implementation of children's rights in the school context. Through a multi-actor and multi-source approach, we collected and analysed the testimonies of students (93), teachers (14) and school directors (3), completed by non-participant observations, and the documentary analysis of laws in force in the cantons of our different schools. This triangulation of data allowed us to observe not only the concordant discourses, but also the inconsistencies and disagreements between the different sources, and thus highlighting the issues related to the place of children's rights, and in particular children's participatory rights, in the school context.

Our main results show, not surprisingly, that the school settings are much more stabilized in public systems than in private systems. This seems to be an obstacle to the implementation of effective participatory mechanisms within the school organization. Nevertheless, some teachers take advantage of the leeway they have within their classrooms to develop mechanisms that promote the structural or pedagogical participation of their students, and these seem to support, at least in some aspects, effective student participation. However, such conclusions cannot be generalized to the entire system. On the other hand, private systems, which are less subject to the traditional school settings, are much more likely to encourage effective, institutionalized, and regular student participation. This observation indicates that other, more child-friendly ways of functioning can be thought of, and that school innovation can strengthen the place of children's rights in the school context. At the same time, while some teachers in the public system identify the school settings as a limit to formal teaching of children's rights, our data shows that the issue is not, or at least not exclusively, linked to the school settings. Indeed, similar observations can be made in both private and public settings, and one example from the public system stands out. In this case, the school governance plays a major role in organizing lessons related to children's rights, in that teachers are invited to address them, and the school provides these teachers with adapted and diversified material for this purpose. It is in this school that the rights of the children are most regularly discussed formally with the students, suggesting that a degree of directivity reinforces the formal part of children's rights education. Nevertheless, not all teaching content promotes an understanding of children's rights in relation to the students' reality, often promoting narrow approaches in which only a few rights are addressed, or distant approaches that focus on the rights of children elsewhere.

Mots clés

Droits de l'enfant dans l'éducation ; Éducation aux droits de l'enfant ; Participation des élèves ; Pratiques quotidiennes ; Posture enseignante ; Forme scolaire

Keywords

Children's rights in education, children's rights education, students' participation, everyday practices, teaching posture; School settings

Table des matières

RÉSUMÉ	- 1 -
ABSTRACT	- 2 -
MOTS CLÉS	- 3 -
KEYWORDS.....	- 3 -
TABLE DES MATIERES	- 4 -
TABLE DES FIGURES.....	- 9 -
TABLE DES TABLEAUX.....	- 9 -
REMERCIEMENTS	- 10 -
LISTE DES ABRÉVIATIONS PRINCIPALES :	- 12 -
1. INTRODUCTION GÉNÉRALE	- 15 -
1.1. OBJET D'ÉTUDE, PROBLÉMATIQUE, QUESTION DE DÉPART, HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	- 16 -
1.1. ORGANISATION RÉDACTIONNELLE	- 18 -
1.2. CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE, TEMPOREL ET INSTITUTIONNEL.....	- 19 -
1.3. DOMAINES D'APPLICATION	- 21 -
1.4. ANCRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET SCIENTIFIQUE	- 22 -
1.4.1. <i>Champ de recherche en droits de l'enfant</i>	- 23 -
1.4.2. <i>Champ de recherches en sciences de l'éducation</i>	- 25 -
1.4.3. <i>Champ de recherches en inter- et transdisciplinarité.....</i>	- 26 -
2. LES DROITS DE L'ENFANT, ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ET DÉFINITIONS.....	- 31 -
2.1. LA CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DE L'ENFANT, CONTEXTE, CONTENU, MISE EN ŒUVRE ET CONTEXTE LÉGISLATIF ET SOCIAL - 31 -	
2.1.1. <i>Contexte</i>	- 31 -
2.1.2. <i>Contenu</i>	- 33 -
2.1.3. <i>Mise en œuvre</i>	- 35 -
2.1.4. <i>Autres textes internationaux concernant l'enfance</i>	- 37 -
2.2. REPRÉSENTATIONS DE L'ENFANCE ET INFLUENCES DES DROITS DE L'ENFANT	- 38 -
2.2.1. <i>Écoles de pensées en droits de l'enfant.....</i>	- 38 -
2.2.2. <i>Conception de l'enfance ou relations entre droits de l'enfant et childhood studies</i>	- 43 -
2.3. LES DROITS DE L'ENFANT EN SUISSE	- 45 -
2.3.1. <i>La Suisse et le droit international.....</i>	- 45 -
2.3.2. <i>La Suisse et la Convention relative aux droits de l'enfant</i>	- 46 -
Engagement de la Suisse.....	- 46 -
Ratification et adoption d'autres textes internationaux.....	- 46 -
Implication historique de la Suisse pour les droits de l'enfant	- 47 -
Mise en œuvre de la Convention	- 48 -
2.3.3. <i>La Suisse et le Comité des droits de l'enfant</i>	- 49 -
Rapportage 2000-2002	- 49 -
Rapportage 2012-2015	- 51 -
Rapportage 2020-2021	- 52 -
3. LE SYSTÈME SCOLAIRE ET LES DROITS DE L'ENFANT	- 53 -
3.1. LE RÔLE DE L'ÉCOLE	- 53 -
3.2. LES DROITS DE L'ENFANT DANS LE PROCESSUS ÉDUCATIF	- 55 -
3.3. UNE ÉCOLE RESPECTUEUSE DES DROITS DE L'ENFANT.....	- 58 -
3.4. L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT, UNE FORME D'« ÉDUCATION À »	- 61 -
3.4.1. <i>Enjeux globaux des « éducations à »</i>	- 62 -
3.4.2. <i>Enjeux comportementaux des « éducations à »</i>	- 65 -
3.4.3. <i>Les « éducations à » et la forme scolaire</i>	- 65 -
3.4.4. <i>L'éducation aux droits de l'enfant au sein de ces enjeux généraux</i>	- 69 -
3.5. UN ENSEIGNEMENT SUR LES DROITS DE L'ENFANT.....	- 69 -

3.6.	QUELLES PRATIQUES ?	- 73 -
4.	LA PARTICIPATION DES ENFANTS.....	- 76 -
4.1.	ENJEUX ET DÉFINITIONS.....	- 76 -
4.1.1.	<i>La participation des élèves</i>	- 81 -
4.1.2.	<i>Participation structurelle</i>	- 84 -
4.1.3.	<i>Participation pédagogique</i>	- 85 -
4.1.4.	<i>Dispositifs favorisant la participation des élèves</i>	- 88 -
	Les conseils d'élèves	- 89 -
	La médiation par les pair-e-s.....	- 91 -
	La coopération entre élèves	- 92 -
	La philosophie pour enfants	- 94 -
	Approches pédagogiques actives et coopératives	- 95 -
	Autres	- 96 -
4.1.5.	<i>Précautions</i>	- 97 -
4.2.	QUELLES INFLUENCES SUR LE FONCTIONNEMENT SCOLAIRE.....	- 98 -
4.2.1.	<i>Les relations interindividuelles</i>	- 99 -
4.2.2.	<i>Le règlement scolaire</i>	- 103 -
4.2.3.	<i>Le système évaluatif</i>	- 106 -
5.	LES EFFETS DE L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT	- 109 -
5.1.	RENFORCEMENT DE L'AGENCY ET DES CAPABILITIES DE L'ENFANT	- 109 -
5.2.	INTÉRÊTS INDIVIDUELS ET SOCIAUX	- 112 -
5.3.	QUELS ENJEUX POUR L'ÉDUCATION ?	- 114 -
5.4.	QUELS LIENS ENTRE LA PARTICIPATION ET LA PROTECTION DES ÉLÈVES ?.....	- 115 -
5.5.	ET AU-DELÀ DES MURS DE L'ÉCOLE : LA FAMILLE	- 117 -
5.5.1.	<i>Les droits de l'enfant dans la famille</i>	- 119 -
5.5.2.	<i>Les droits de l'enfant et les droits des parents</i>	- 120 -
5.6.	L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT DANS LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES	- 120 -
5.6.1.	<i>Pédagogies alternatives – définitions et enjeux</i>	- 121 -
5.6.2.	<i>Les pédagogies alternatives et la participation des enfants</i>	- 125 -
6.	MÉTHODOLOGIE	- 127 -
6.1.	RAPPEL ET MISE EN CONTEXTE DES QUESTIONS DE RECHERCHE	- 127 -
6.2.	RÉFLEXION ÉTHIQUE	- 128 -
6.2.1.	<i>L'éthique de la recherche dans sa globalité</i>	- 129 -
6.2.2.	<i>L'éthique de l'implication des participant-e-s et des données fournies</i>	- 131 -
	Considérations générales.....	- 131 -
	Consentement éclairé.....	- 132 -
	Précautions durant la collecte de données.....	- 135 -
	Conservation des données.....	- 136 -
	Restitution de la recherche.....	- 137 -
6.2.3.	<i>Les spécificités éthiques de la recherche avec les enfants</i>	- 137 -
6.3.	MÉTHODOLOGIE DE RÉCOLTE DE DONNÉES	- 141 -
6.3.1.	<i>Étude de cas</i>	- 142 -
6.3.2.	<i>Triangulation des données</i>	- 143 -
	Analyse de documents officiels et publics	- 143 -
	Observations non participantes.....	- 144 -
	Entretiens individuels semi-directifs.....	- 145 -
	Entretiens collectifs	- 147 -
	Questionnaires.....	- 149 -
6.3.3.	<i>Échantillonnage</i>	- 150 -
6.4.	MÉTHODES D'ANALYSE	- 155 -
6.5.	RESTITUTION DES DONNÉES	- 160 -
7.	DESCRIPTION DES CAS : ENJEUX IDÉOLOGIQUES, PRATIQUES ET PÉDAGOGIQUES.....	- 162 -
7.1.	ENJEUX IDÉOLOGIQUES	- 162 -
7.1.1.	<i>Cas 1</i>	- 163 -
7.1.2.	<i>Cas 2</i>	- 166 -

7.1.3.	Cas 3.....	- 168 -
7.1.4.	Cas 4.....	- 169 -
7.1.5.	Observations transversales.....	- 171 -
7.2.	ENJEUX PRATIQUES	- 174 -
7.2.1.	Cas 1.....	- 174 -
7.2.2.	Cas 2.....	- 176 -
7.2.3.	Cas 3.....	- 177 -
7.2.4.	Cas 4.....	- 179 -
7.2.5.	Observations transversales.....	- 181 -
7.3.	ENJEUX PÉDAGOGIQUES.....	- 183 -
7.3.1.	Cas 1.....	- 183 -
7.3.2.	Cas 2.....	- 188 -
7.3.3.	Cas 3.....	- 194 -
7.3.4.	Cas 4.....	- 197 -
7.3.5.	Observations transversales.....	- 203 -
8.	FORMES SCOLAIRES : DIFFÉRENTES INTERPRÉTATIONS.....	- 207 -
8.1.	ARCHITECTURES ET MATÉRIEL.....	- 207 -
8.1.1.	Cas 1.....	- 207 -
8.1.2.	Cas 2.....	- 210 -
8.1.3.	Cas 3.....	- 213 -
8.1.4.	Cas 4.....	- 215 -
8.1.5.	Observations transversales.....	- 216 -
8.2.	ORGANISATIONS QUOTIDIENNES.....	- 219 -
8.2.1.	Cas 1.....	- 219 -
8.2.2.	Cas 2.....	- 222 -
8.2.3.	Cas 3.....	- 225 -
8.2.4.	Cas 4.....	- 226 -
8.2.5.	Observations transversales.....	- 227 -
8.3.	RÔLE DU SAVOIR.....	- 228 -
8.3.1.	Cas 1.....	- 228 -
8.3.2.	Cas 2.....	- 232 -
8.3.3.	Cas 3.....	- 236 -
8.3.4.	Cas 4.....	- 238 -
8.3.5.	Observations transversales.....	- 239 -
8.4.	PROCESSUS D'ÉVALUATION.....	- 241 -
8.4.1.	Cas 1.....	- 241 -
8.4.2.	Cas 2.....	- 242 -
8.4.3.	Cas 3.....	- 245 -
8.4.4.	Cas 4.....	- 247 -
8.4.5.	Observations transversales.....	- 248 -
8.5.	RÈGLES ET RÈGLEMENTS.....	- 249 -
8.5.1.	Cas 1.....	- 250 -
8.5.2.	Cas 2.....	- 259 -
8.5.3.	Cas 3.....	- 267 -
8.5.4.	Cas 4.....	- 268 -
8.5.5.	Observations transversales.....	- 270 -
8.6.	VALEURS.....	- 273 -
8.6.1.	Cas 1.....	- 273 -
8.6.2.	Cas 2.....	- 274 -
8.6.3.	Cas 3.....	- 275 -
8.6.4.	Cas 4.....	- 276 -
8.6.5.	Observations transversales.....	- 277 -
8.7.	DISCUSSION ET CONCLUSION.....	- 278 -
9.	RELATIONS INTERINDIVIDUELLES ET ENJEUX DE POUVOIRS.....	- 280 -
9.1.	CONCEPTION DE L'ENFANT-ÉLÈVE.....	- 280 -

9.1.1.	Cas 1.....	- 280 -
9.1.2.	Cas 2.....	- 283 -
9.1.3.	Cas 3.....	- 285 -
9.1.4.	Cas 4.....	- 286 -
9.1.5.	Observations transversales.....	- 287 -
9.2.	RÔLE DE L'ENSEIGNANT-E.....	- 289 -
9.2.1.	Cas 1.....	- 289 -
9.2.2.	Cas 2.....	- 291 -
9.2.3.	Cas 3.....	- 294 -
9.2.4.	Cas 4.....	- 296 -
9.2.5.	Observations transversales.....	- 297 -
9.3.	RELATIONS INTERINDIVIDUELLES.....	- 299 -
9.3.1.	Cas 1.....	- 299 -
9.3.2.	Cas 2.....	- 303 -
9.3.3.	Cas 3.....	- 307 -
9.3.4.	Cas 4.....	- 309 -
9.3.5.	Observations transversales.....	- 311 -
9.4.	CONFLITS.....	- 313 -
9.4.1.	Cas 1.....	- 313 -
9.4.2.	Cas 2.....	- 316 -
9.4.3.	Cas 3.....	- 318 -
9.4.4.	Cas 4.....	- 318 -
9.4.5.	Observations transversales.....	- 319 -
9.5.	DISCUSSION ET CONCLUSION.....	- 320 -
10.	ENSEIGNEMENT FORMEL AUX DROITS DE L'ENFANT.....	- 322 -
10.1.	CAS 1.....	- 322 -
10.2.	CAS 2.....	- 328 -
10.3.	CAS 3.....	- 332 -
10.4.	CAS 4.....	- 333 -
10.5.	OBSERVATIONS TRANSVERSALES ET DISCUSSIONS.....	- 334 -
11.	PRATIQUES PARTICIPATIVES.....	- 338 -
11.1.	PARTICIPATION STRUCTURELLE.....	- 338 -
11.1.1.	Cas 1.....	- 338 -
11.1.2.	Cas 2.....	- 343 -
11.1.3.	Cas 3.....	- 350 -
11.1.4.	Cas 4.....	- 351 -
11.1.5.	Observations transversales.....	- 353 -
	Conseils d'établissements.....	- 354 -
	Conseils de classe.....	- 355 -
	Responsabilités.....	- 357 -
11.2.	PARTICIPATION PÉDAGOGIQUE.....	- 357 -
11.2.1.	Cas 1.....	- 357 -
11.2.2.	Cas 2.....	- 364 -
11.2.3.	Cas 3.....	- 368 -
11.2.4.	Cas 4.....	- 370 -
11.2.5.	Observations transversales.....	- 372 -
11.3.	MÉDIATION PAR LES PAIR-E-S.....	- 375 -
11.3.1.	Cas 1.....	- 375 -
11.3.2.	Cas 2.....	- 377 -
11.3.3.	Cas 3.....	- 378 -
11.3.4.	Cas 4.....	- 379 -
11.3.5.	Observations transversales.....	- 379 -
11.4.	AUTRES DISPOSITIFS PARTICIPATIFS.....	- 380 -
11.4.1.	Cas 1.....	- 380 -
11.4.2.	Cas 2.....	- 381 -

11.4.3.	Cas 4.....	- 381 -
11.4.4.	Observations transversales.....	- 382 -
	Médiation scolaire	- 382 -
	Philosophie pour enfants.....	- 382 -
	Émotions.....	- 382 -
12.	FOCUS SUR L'INCLUSION DES ÉLÈVES, UN AUTRE ASPECT DE PRATIQUES RESPECTUEUSES DES DROITS DE L'ENFANT	- 383 -
12.1.	CAS 1.....	- 383 -
12.2.	CAS 2.....	- 386 -
12.3.	CAS 3.....	- 388 -
12.4.	CAS 4.....	- 389 -
12.5.	OBSERVATIONS TRANSVERSALES ET DISCUSSIONS	- 390 -
13.	DISCUSSIONS GÉNÉRALES DES RÉSULTATS.....	- 392 -
13.1.	LA FORME SCOLAIRE, UN ENJEU POUR L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT	- 392 -
13.2.	L'ÉDUCATION FORMELLE AUX DROITS DE L'ENFANT DANS L'ÉCOLE, LES ENJEUX D'UNE « ÉDUCATION À »	- 398 -
13.3.	LES DROITS PARTICIPATIFS DES ÉLÈVES, ENTRE INITIATIVES, RÉUSSITES ET <i>TOKENISM</i>	- 401 -
13.4.	LA FORME SCOLAIRE ET L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT, L'INÉVITABLE INNOVATION SCOLAIRE ?	- 405 -
13.5.	ET L'ÉMANCIPATION DES ÉLÈVES ?	- 408 -
13.6.	RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	- 409 -
14.	CONCLUSION GÉNÉRALE	- 412 -
14.1.	RETOUR SUR LES RÉSULTATS PRINCIPAUX	- 412 -
14.2.	FORCES, LIMITES ET OUVERTURES.....	- 414 -
14.3.	POUR NE PAS CONCLURE	- 417 -
15.	BIBLIOGRAPHIE.....	- 420 -
16.	ANNEXES	- 451 -
16.1.	PROJET SOUMIS ET ACCEPTÉ PAR LA COMMISSION D'ÉTHIQUE	- 451 -
16.2.	ACCEPTATION COMMISSION ÉTHIQUE	- 461 -
16.3.	FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE – ADULTES.....	- 462 -
16.4.	FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE – PARENTS.....	- 464 -
16.5.	GUIDES D'ENTRETIENS COLLECTIFS (ÉLÈVES)	- 467 -
16.6.	GUIDES D'ENTRETIENS INDIVIDUELS (ENSEIGNANT-E-S)	- 469 -
16.7.	GUIDES D'ENTRETIENS INDIVIDUELS (RESPONSABLES D'ÉTABLISSEMENT)	- 471 -
16.8.	QUESTIONNAIRE DIFFUSÉ AUX ENSEIGNANT-E-S	- 475 -
16.9.	LISTE DES TEXTES DE LOI ANALYSÉS	- 479 -
	Lois cantonales vaudoises.....	- 479 -
	Lois cantonales Valaisannes.....	- 480 -
	Lois cantonales neuchâteloises.....	- 481 -
	Lois et instructions intercantionales	- 482 -
	Lois nationales	- 483 -

Table des figures

Figure 1: Posture épistémologique	- 23 -
Figure 2: Relation entre l'agency des élèves et les quatre axes constitutifs du modèle de participation de Lundy (2007, p. 932).	- 79 -
Figure 3: Imbrication des concepts capability; agency et empowerment dans un cadre plus large. (FDC = facteurs de conversion)	- 112 -
Figure 4 : Processus de prise de contact et d'information des différent-e-s répondant-e-s.	- 133 -
Figure 5: Postures adoptées face à une méthode de recherche semblable ou différente pour une recherche avec une population adulte ou une population enfants.	- 140 -
Figure 6: Les buts de l'éducation, visées multiples. Axe Y : Éducation (E) VS instruction (I) ; Axe Z : Visées actuelles (A) VS visées futures (F) ; Axe X : Visées individuelles (I) VS visées collectives (C).	- 173 -
Figure 7: Forme scolaire, écoles publiques et écoles alternatives ; quelle place pour les initiatives des enseignant-e-s ?	- 394 -

Table des tableaux

Tableau 1: Écoles de pensées en droits de l'enfant. Tiré de Hanson (2012 : 73).....	- 41 -
Tableau 2 : Points de divergence entre les traits distinctifs de la forme scolaire traditionnelle telle qu'identifiée par Vincent (1980) et des « éducations à », tiré de Louviot (2020).	- 68 -
Tableau 3 : Domaines décisionnels et types de participation scolaire.	- 82 -
Tableau 4: Niveau de participation en fonction des démarches mises en place et des domaines d'influences de celles-ci, inspiré de Louviot (2019, p. 4).....	- 89 -
Tableau 5 : Mise en perspective du fonctionnement de certains courants de pédagogie alternative en comparaison aux caractéristiques de la forme scolaire traditionnelle	- 123 -
Tableau 6 : Thématiques abordées durant les entretiens semi-directifs menés avec les enseignant-e-s et les responsables d'établissement.	- 147 -
Tableau 7 : Thématiques abordées durant les entretiens collectifs menés avec les élèves.....	- 148 -
Tableau 8 : Thématiques abordées dans le questionnaire à destination des enseignant-e-s.	- 150 -
Tableau 9 : Détail de l'échantillonnage.	- 155 -
Tableau 10 : Normes de transcription, inspirées des normes de transcription ICOR.	- 156 -
Tableau 11 : Codebook - descriptions des dimensions analysées.	- 159 -
Tableau 12 : Attributs spécifiés pour chaque type de source.	- 160 -
Tableau 13 : Organisation de la scolarité obligatoire.....	- 174 -
Tableau 14 : Spécificités et convergences pratiques entre les différents cas.....	- 183 -
Tableau 15 : Comparaison caractéristiques de la forme scolaire traditionnelles et d'une participation structurelle et pédagogique effective.	- 405 -

Remerciements

Sénèque a écrit « Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles ». Sans prétendre que cette aventure doctorale a été facile, je dirais qu'elle a été facilitée par toutes les personnes qui m'ont donné la force d'oser. Aussi, si ces quelques lignes ne sont qu'une infime fraction de la reconnaissance que j'ai à votre égard, elles me permettent toutefois d'adresser une pensée à vous tous et vous toutes qui m'avez accompagnée sur ce chemin aussi passionnant que déstabilisant.

Avant tout, je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de thèse, Frédéric Darbellay, pour sa confiance, sa disponibilité et sa bienveillance tout au long de ce processus. Merci d'avoir su m'accompagner avec tant de justesse, de générosité et de partage. Merci de m'avoir aiguillée sur le chemin de la recherche, de m'avoir soutenue, de m'avoir encouragée, de m'avoir assuré l'espace et la sécurité nécessaire pour me former. Merci de m'avoir transmis le goût du questionnement et de la curiosité transversale qui le rend si passionnant. Merci de m'avoir reconnue et de guidée.

Je remercie également les membres de ma commission de thèse : Zoe Moody, Violaine Lemay et Bernard Schneuwly, pour le temps que vous avez consacré à mon travail, pour votre disponibilité. Merci pour vos indispensables commentaires, vos regards si constructifs et la précision de leur formulation qui ont amené mon travail et ma réflexion plus loin. Merci encore d'avoir accepté de m'accompagner jusqu'au bout et de faire partie de mon jury de thèse.

Mes remerciements vont à présent auprès de toutes les personnes qui ont accepté de me rencontrer et qui m'ont consacré leur précieux temps pour m'accueillir dans leur école, dans leur classe, et pour partager avec moi leurs si précieuses expériences. Merci pour la richesse de nos échanges, merci d'avoir rendu ce travail possible. Merci également à la Direction générale de l'enseignement obligatoire du Canton de Vaud qui m'a accordé sa confiance et autorisé à investiguer l'une de ses écoles. Merci enfin aux parents qui ont accepté que je rencontre leurs enfants. Chaque rencontre a permis d'approfondir et de nuancer ma perception.

Merci à Nicolas, Aurore, Marlyse, Kim, Daniel pour votre aide dans l'élaboration, la rédaction, l'édition ou la présentation de ce projet. Merci d'avoir mis à ma disposition vos compétences, votre temps et vos conseils.

Un grand merci à tous les membres du CIDE pour la qualité de nos échanges, qui m'ont permis d'approfondir et d'avancer dans mes réflexions. Merci de m'avoir soutenue et accompagnée aussi bien dans le sérieux que dans les moments de relâche. Merci d'avoir été chacun et chacune à votre manière des éléments aussi inspirants et importants pour moi. Merci à Zoe, pour la qualité et la régularité de nos échanges, pour tes inépuisables conseils et encouragements et merci de m'avoir montré le chemin. Merci aussi à la cellule inter- et transdisciplinarité pour les projets menés et la qualité de notre travail d'équipe. Merci à la team d'assistant-e-s et de doctorant-e-s pour votre solidarité et votre bonne humeur, merci d'avoir été une intarissable source de soutien et de légèreté. Merci à mes camarades de bureau d'avoir fait du 116 un espace de confiance, de rires et de confidences et d'avoir rendu les moments de porte fermée si riches, drôles et parfois émouvants. Merci à Philip pour son amitié et sa confiance en moi qui a été à la source de ce projet de doctorat. Merci à Karl d'avoir insufflé dans mon esprit le goût de la remise en question perpétuelle. Merci à Sarah et Mary-France d'avoir simplifié et égayé ma vie. Merci à François d'avoir inlassablement répondu à mes SOS et ce bien au-delà de mes attentes. Un merci tout particulier à Sara et Coraline, qui sont devenues des amies chères surpassant de très loin le statut de collègues. Merci d'avoir été mes confidentes, mes complices, mes binômes, merci de m'avoir toujours écoutée, conseillée et appuyée dans les moments de fulgurance et de joie aussi bien que dans les moments plus difficiles. Merci pour la qualité de nos débats et la beauté de nos relations.

Merci encore à toutes les personnes qui ont croisé mon chemin et qui ont nourri mes réflexions dans les colloques, écoles doctorales ou enseignements. À mes collègues de l'IUKB, de l'UniL et de l'IDE.

Ces remerciements seraient incomplets si une partie d'entre eux ne s'adressait pas à mes ami-e-s et mes proches. Kim, Ju, Flo, Coline, Blezou, Sarah, Emilie, Lucie, Melissa, Dodo, Bertrand, Lise, Christelle, Alex O., Mary-Claire, Klara, Marie, Lolo, Lea, Alex D., Vero, Dena, Johanna, Jo, Cynthia, sans vous, votre soutien et votre patience, rien n'aurait été possible.

Enfin, un merci tout particulier à mon noyau dur, à ma fabuleuse famille et à Nicolas. Merci pour votre amour, votre confiance – parfois aveugle, et votre présence quotidienne dans lesquels j'ai pu puiser autant que nécessaire, me permettant et m'encourageant à faire de mon mieux et à garder le cap. Merci à mes parents, d'avoir cru en moi depuis toujours, de m'avoir encouragée, d'avoir sauté avec moi dans l'inconnu, et de vous être approprié les codes et les enjeux de mon monde. Merci de m'avoir élevée, de m'avoir transmis la volonté de me dépasser, d'aller au bout de mes projets et de mes rêves. Merci de m'avoir appris à être, à réfléchir, à aimer. Merci d'avoir pris le temps de me donner les outils dont j'ai besoin pour faire face à chaque difficulté et pour voir la beauté dans toute chose. Merci d'avoir ouvert mon esprit et de m'avoir accompagnée sur les découvertes de la vie. Merci à Fanny, pour notre complicité toujours plus forte. Merci de me comprendre, de m'écouter, de me rassurer. Merci de rendre nos différences si riches. Merci de me faire rire et lâcher prise. Merci d'être mon pilier au quotidien, depuis tellement d'années. Merci de m'inspirer. Tu es mon soleil. Et pour terminer, merci à Nicolas. Ta sérénité, ta patience, tes innombrables attentions m'ont portée. Ta curiosité, toujours, pour tout, a enrichi chacun de nos échanges. La qualité de nos débats m'a obligée, ne t'en déplaise, à affiner mes réflexions et à affirmer mes positions. Ta rigueur et ta passion m'ont inspirée, ta légèreté m'a soulagée, ta générosité m'a comblée. Tu m'as offert le luxe de pouvoir me reposer sur tes épaules et rebondir sur ta force à chaque fois que j'en ai eu besoin. Merci d'être l'exceptionnelle personne que tu es ! Je vous aime.

« Ce n'est pas tant l'aide de nos amis qui nous aide que notre confiance dans cette aide » (Epicure). L'expérience du doctorat ne peut que le confirmer. Merci d'avoir été des ami-e-s, des allié-e-s. Votre présence à mes côtés m'a permis de m'épanouir dans cette étape de ma vie, la rendant confortable, et savoureuse. Merci pour votre présence, merci pour tout.

Liste des abréviations principales :

ACM	Activités créatrices manuelles
AC&M	Activités créatrices et manuelles
ACT	Activités créatrices et textiles
al.	alinéa
Art.	Article
CDE	Convention relative aux droits de l'enfant, ONU, 1989
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CE	Connaissances de l'environnement
CIDE	Centre interfacultaire en droits de l'enfant (Université de Genève)
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
Comité	Comité des droits de l'enfant
CSDH	Centre suisse de compétence pour les droits humains
DFAE	Département fédéral des affaires étrangères
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
Dir	Responsable d'établissement
EC	Entretiens collectifs
ECR	Epreuves cantonales de référence
EI	Elève
Ens	Enseignant-e
ESD	Entretiens semi-directifs
FG	Formation générale
H	HarmoS (Par ex. 8H signifie 8 ^e année scolaire du système scolaire HarmoS)
HP	Elèves à haut potentiel
IDE	Institut des droits de l'enfant
IST	Infections sexuellement transmissibles
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
LEP	Loi sur l'enseignement primaire
let.	Lettre
LIP	Loi sur l'instruction publique
LOS	Loi sur l'organisation scolaire
LPSO	Loi sur le personnel de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel
LS	Loi scolaire
LTSO	Loi sur le traitement du personnel de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel
MER	Moyens d'enseignement romands

MITIC	Médias, Images et Technologies de l'information et de la communication
OECD	Organisation de coopération et de développement économiques
OFAS	Office fédéral des assurances sociales
OLEP	Ordonnance sur l'enseignement primaire
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OPAC	Protocole facultatif à la convention relative aux droits de l'enfant concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés
OPIC	Protocole facultatif à la convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communication
OPSC	Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants
OPSO	Ordonnance sur le personnel de la scolarité obligatoire de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel
QG	Quartier général
P	Primaire (Par ex. 2P signifie 2 ^e année scolaire du système scolaire primaire)
par.	paragraphe
PER	Plan d'étude romand
PISA	Programme for international student assessment
PPLS	Psychologues, psychomotricien(ne)s et logopédistes en milieu scolaire
PSPS	Promotion de la santé et prévention en milieu scolaire
PV	Procès-verbal
RE	Règlement d'établissement
RCSPS	Règlement sur les constructions scolaires primaires et secondaires
RLEO	Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire
RLS	Règlement d'application de la loi scolaire
S	Secondaire (Par ex. 11S signifie 11 ^e année scolaire du système scolaire secondaire)
SER	Syndicat des enseignantes et des enseignants de Suisse romande
SHS	Sciences humaines et sociales (dans le PER)
SIPE	Sexualité, Information, Prévention, Education
TE	Travail écrit
TF	Tribunal fédéral
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TS	Travaux significatifs
UAPE	Unité d'accueil pour écolier-ère-s

1. Introduction générale

Dans un contexte social en proie à des défis sociaux, environnementaux, sanitaires, en constante évolution, marqués par la globalisation et l'incertitude (Morin, 2017), l'école se retrouve au centre de débats liés à son fonctionnement et ses finalités (Taddei, 2016). En son sein, la place accordée aux enfants et les enjeux démocratiques qui en découlent sont notamment interrogés et polarisent les débats entre courants innovationnistes et traditionalistes. Aussi, dans la perspective de renforcer l'esprit de droits et la justice sociale entre les humains, la place de l'éducation aux droits se pose afin de sensibiliser et de familiariser les élèves à ces enjeux dans une perspective transformative et émancipatrice. Dans ce contexte, ce travail cherche à définir la place de l'éducation aux droits de l'enfant dans le système scolaire à travers la dimension de l'enseignement formel aux droits de l'enfant, et celle des expériences vécues par les élèves en interrogeant des sources de différentes natures, à savoir des témoignages d'élèves, d'enseignant-e-s¹ et de responsables d'établissements, des observations de terrain et des textes officiels. Cette introduction a avant tout l'ambition de préciser le cadre dans lequel ce sujet a germé. Elle permettra de contextualiser le point de départ de ce travail, les motivations scientifiques qui l'ont fait émerger, les questions qui y seront abordées ainsi que le positionnement épistémologique dans lequel il prend racine.

La Suisse a ratifié en 1997 la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE), un traité international contraignant, engageant les États à considérer les enfants comme des sujets de droits et des individus à part entière. Pourtant, le Comité des droits de l'enfant (ci-après : Comité) ne cesse dans ses différents rapports adressés à la Suisse de relever le manque de mise en œuvre des droits de l'enfant dans leur quotidien et notamment dans leur expérience scolaire. Ces observations renvoient à un positionnement scientifique dans le domaine de l'éducation et des sciences juridiques qui identifie que l'enfant et ses droits ne sont pas le point de départ des pratiques éducatives (Krappmann, 2006 ; Lemay, 2000). De plus, de rares études menées sur les droits de l'enfant à l'école en Suisse romande soulignent la méconnaissance vis-à-vis des droits de l'enfant qu'ont les enfants et les professionnel-le-s travaillant avec les enfants, y compris les enseignant-e-s (voir section 3). C'est ce constat initial qui nous² a poussé à nous interroger sur l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire, sa cohérence en termes émancipatoires ainsi que sur les potentielles limites identifiées.

L'école, lieu de socialisation fondamental pour tout enfant scolarisé-e a en effet un rôle essentiel à jouer dans la diffusion de leurs droits parmi la population enfantine. Située au carrefour de diverses influences, politiques, sociales et culturelles qui impactent son fonctionnement général, l'école se retrouve modelée par ces différentes sources d'influences et doit se positionner et trouver sa place sur cet échiquier complexe. Toutefois, et malgré un engagement politique envers les droits de l'enfant, l'école Suisse et plus généralement l'école occidentale est traditionnellement organisée sur un fonctionnement très hiérarchique et autoritaire et est peu à l'écoute des visions de l'enfant. Aussi, un pan central des droits de l'enfant, rassemblant leurs droits participatifs, pourtant encouragés par les théories éducatives, est à priori limités dans les processus scolaires. Nous le devinons ici, un enseignement formel et déclaratif n'est pas ni le seul vecteur possible ni suffisant pour faire entrer les droits de l'enfant dans l'école. En effet, si l'éducation aux droits de l'enfant implique un enseignement explicite à ce propos, elle implique également que les processus d'enseignement et d'apprentissages y soient rattachés (par des pratiques et des habitudes favorisant une expérimentation concrète des droits de l'enfant) dans l'expérience scolaire des élèves. Les contenus cohabitent alors avec les processus dans l'éducation aux droits de l'enfant. Aussi, éduquer aux droits ne signifie pas simplement

¹ Le langage épïcène sera utilisé au fil de ce travail. Les citations d'auteur-e-s, les extraits d'entretiens, le nom des organismes ainsi que le nom et les citations tirées des prescriptions officielles (textes de loi, curricula, etc.) ne seront pas modifiées.

² L'usage du « nous » sera mobilisé tout au long de ce travail, à l'exception de rares passages dans lesquels l'usage d'un autre pronom sera justifié.

de sensibiliser ponctuellement les élèves à leurs droits, mais également de les y familiariser à travers une expérience quotidienne et cohérente, s'appuyant sur des modalités d'enseignement et d'apprentissage adaptées, la mise en place de dispositifs permettant l'expression des droits de l'enfant ainsi que l'ajustement des rôles de chacun-e dans la gouvernance et l'organisation structurelle du système scolaire. Ce n'est qu'à travers ces deux facettes de la même médaille que l'éducation aux droits de l'enfant portera le projet émancipateur qu'elle assume et qu'elle garantira aux enfants le statut de sujet-te-s de droits qui leur est dû.

À la suite de ces réflexions initiales et contextuelles, cette thèse s'interroge sur les pratiques relatives à l'éducation aux droits de l'enfant présentes dans différents établissements scolaires envisagés comme autant de cas observés à travers une méthodologie d'étude de cas, afin de souligner les forces et les limites observables dans un contexte local.

1.1. Objet d'étude, problématique, question de départ, hypothèses et objectifs de la recherche

Ce travail de recherche porte sur l'éducation aux droits de l'enfant au sein de cas issus de l'institution scolaire suisse romande. Il traite plus particulièrement des injonctions officielles (curriculum, lois) et des pratiques locales qui se développent dans des contextes spécifiques, afin d'y définir les enjeux qui s'y rattachent et les conceptions qu'en ont les acteur-trice-s concerné-e-s.

À travers les observations évoquées ci-dessus concernant les apparentes faiblesses de l'école romande quant à l'éducation aux droits de l'enfant, nous nous sommes questionné-e-s sur les raisons de ce constat. Notre hypothèse initiale s'oriente vers des enjeux de posture et de fonctionnements différents, voire antagonistes, entre la définition et les implications d'une éducation aux droits de l'enfant cohérente telle que développée dans les textes internationaux et dans les travaux scientifiques à ce propos et le fonctionnement de l'école traditionnelle. En effet, le mouvement des droits de l'enfant vise à reconnaître un statut de l'enfant sujet-te de droit, participatif-ve et impliqué-e dans l'élaboration de son parcours et de son environnement. À l'inverse, l'école se positionne comme une institution à priori autoritaire, hiérarchique et dans laquelle les pratiques disciplinaires et pédagogiques visent à instruire, éduquer et socialiser le plus grand nombre à travers un dispositif scolaire orienté sur la démocratisation du savoir et vers l'unification sociale. Aussi, l'éducation aux droits de l'enfant, et notamment à travers le respect des droits participatifs de l'enfant constitue un enjeu de taille pour le fonctionnement scolaire. C'est distinction de posture et de fonctionnement que nous avons cherché à mettre en perspective au cours de ce travail.

Nous avons plus spécifiquement cherché à observer les conditions pour que l'éducation aux droits, aussi bien en termes de contenus que de processus, soit optimale, cohérente et les caractéristiques qui découlent d'une telle implémentation. Nous avons ensuite mis en relation ces caractéristiques avec celles décrites par Vincent (1980, 2008) pour décrire l'école à travers ce qu'il a qualifié de forme scolaire. Cette confrontation de fonctionnement permettra de définir les enjeux liés à l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire.

La question de recherche qui a guidé cette thèse est la suivante :

Comment est mise en pratique l'éducation aux droits de l'enfant en termes de contenus et de processus dans l'école primaire en Suisse romande du point de vue des acteur-trice-s impliqué-e-s dans des établissements scolaires sensibles à la question que sont les responsables d'établissements, les enseignant-e-s et les élèves ainsi que dans les prescriptions internationales, nationales et cantonales?

Cette question générale se décline en une série de sous-questions. Quel est le rôle assumé par l'école dans la diffusion des droits de l'enfant ? Quelles pratiques concrètes liées aux droits de l'enfant sont observables dans les écoles de Suisse romande ? Comment les droits de l'enfant sont-ils formellement enseignés aux élèves ? Quelle perception en ont les différent-e-s acteur-trices de l'institution scolaire que sont les responsables d'établissement, les enseignant-e-s et les élèves ? Quelle est la place de

l'éducation aux droits de l'enfant dans les injonctions officielles ? Quels sont les limites et les obstacles au sein du système scolaire à une éducation aux droits de l'enfant cohérente et émancipatrice ? Quels sont les bénéfices en termes éducatifs que présente l'éducation aux droits de l'enfant ? Afin d'en tirer une réflexion plus organisée, nous les avons organisées à travers trois questionnements qui guideront notre réflexion, à savoir :

- À travers les représentations des acteur-trice-s concerné-e-s et des injonctions officielles, les droits de l'enfant sont-ils formellement abordés avec les élèves ? Le cas échéant, comment sont formellement abordés les droits de l'enfant en termes de contenus dans l'école primaire en Suisse romande et plus précisément comment sont-ils enseignés dans les cas étudiés ? Quelles pistes explicatives peut-on y attribuer ?
- À travers les représentations des acteur-trice-s concerné-e-s et des injonctions officielles, les droits de l'enfant, et plus particulièrement les droits participatifs des enfants, sont-ils mis en place dans le processus scolaire ? Le cas échéant, comment se traduisent-ils en termes de processus et de dispositifs dans les écoles observées ? Quelles pistes explicatives peut-on y attribuer ?
- Quelle est l'influence de la forme scolaire identifiée dans la mise en œuvre ou non des deux points précédents ?

Les deux premiers axes de réflexion amèneront à définir d'une part les contenus et d'autre part les processus constitutifs d'une éducation aux droits de l'enfant, reconnaissant par-là qu'une articulation cohérente de ces deux dimensions favorisera la visée émancipatrice et transformatrice de l'éducation aux droits de l'enfant. La troisième permettra de définir dans l'organisation scolaire plus largement entendue les éléments qui favorisent et qui limitent la cohérence de l'éducation aux droits de l'enfant dans les cas observés. Pour chacune de ces questions, des données issues des discours d'acteur-trice-s clés du système scolaire, à savoir les responsables d'établissement, les enseignant-e-s et les élèves, de textes officiels et proposés par les établissements observés, ainsi que d'observations de terrain seront mobilisées afin de faire interagir les représentations, les injonctions et les pratiques sur un fond de triangulation des données.

Aussi, ce travail cherchera à valider, ou à infirmer, les hypothèses suivantes :

- Les lois cantonales, intercantionales, et nationales en vigueur dans les cantons observés ainsi que la structure scolaire telle que perçue par nos répondant-e-s laissent peu de place aux droits participatifs dans le contexte scolaire, limitant ainsi la reconnaissance et l'expérience de l'enfant acteur-trice.

Dans une perspective *top down*, cette hypothèse permettra d'identifier quelle place est accordée à la participation des enfants dans les textes officiels. Compte tenu des observations du Comité, nous faisons l'hypothèse que ceux-ci y ont une place sinon inexistante, pour le moins périphérique.

- L'éducation formelle aux droits de l'enfant est peu abordée au niveau primaire.

L'éducation formelle aux droits de l'enfant est intrinsèquement liée à la sensibilisation aux droits de l'enfant et doit être pensée dans une perspective émancipatrice plutôt que déclarative. Aussi, le constat de méconnaissances des droits de l'enfant observé plus haut laisse présager un enseignement formel aux droits de l'enfant peu présent et peu cohérent dans les enseignements au niveau primaire, limitant ainsi la possibilité des enfants à agir sciemment sur leur environnement.

- Le PER peut, à travers les différents axes qu'il comprend, favoriser la mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école

Une connaissance préalable des trois axes du PER et de son organisation générale laisse entendre une marge de manœuvre suffisamment importante pour favoriser l'enseignement aux droits de l'enfant en termes de contenus et de processus. À travers une analyse plus précise nous chercherons à observer dans quelle mesure les droits de l'enfant s'y articulent.

- L'éducation aux droits de l'enfant se traduit de diverses manières au sein des différents établissements scolaires observés, ce qui est notamment liée à la structure organisationnelle de l'école ainsi qu'à la vision qu'ont ces différentes structures de l'enfant et de l'enfance en général.

Cette hypothèse peut être mise en lien avec l'ancrage très contextuel des droits de l'enfant qui se traduisent de manière distincte en fonction des environnements dans lesquels ils sont incarnés. Nous considérons dès lors que ceux-ci peuvent prendre des formes différentes en fonction des contraintes et des opportunités de leur situation de mise en œuvre.

- La forme scolaire traditionnelle constitue un obstacle à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans le contexte scolaire

Prenant en considération les caractéristiques parallèles de l'éducation aux droits de l'enfant d'une part et de la forme scolaire d'autre part, nous formulons l'hypothèse que l'école, dans sa forme traditionnelle, n'est pas propice à favoriser la diffusion des droits de l'enfant, aussi bien sur un plan des contenus que des processus, dans le contexte scolaire.

- Les différent-e-s acteur-trice-s concerné-e-s ne portent pas tou-te-s le même regard sur toutes les pratiques qu'ils et elles expérimentent dans leur quotidien.

Les enseignant-e-s bénéficient d'une marge de manœuvre importante au sein de leur classe. Aussi, au sein d'un même cas, d'un même établissement, il est probable que nous rencontrions des enseignant-e-s portant des regards différents sur leurs pratiques et leurs approches pédagogiques et que celles-ci influencent leur manière d'implémenter ou non les droits de l'enfant. En outre, la perspective des élèves ne rejoint pas forcément celle des enseignant-e-s, qui, pour sa part peut être différente de celle des responsables d'établissement. Aussi, croiser les regards permet d'obtenir un regard plus global des dimensions observées.

Pour répondre à ces questions, ce travail s'articule en deux grandes parties, théorique puis empirique. Premièrement et à travers une réflexion théorique, nous précisons les caractéristiques de l'éducation aux droits de l'enfant, en abordant tour à tour ses dimensions formelles et informelles, en ciblant principalement les droits participatifs de l'enfant dans le contexte scolaire afin de dépeindre le portrait d'un cadre pédagogique favorable à l'éducation aux droits de l'enfant. Celui-ci sera mis en parallèle avec le fonctionnement scolaire afin de montrer les points de concordance et de divergence identifiables. La seconde partie, empirique, vise à observer ce modèle théorique et sa traduction *in situ* à travers quatre études de cas menées dans des établissements scolaires publics et privés situés dans différents cantons offrant ainsi une vision la plus contextuelle et la plus diversifiée possible de la question. Cette organisation permettra une mise à l'épreuve ainsi qu'une analyse critique des modèles et réflexions développés dans le cadre théorique.

1.1. Organisation rédactionnelle

Ce travail s'organise donc en deux parties, une première théorique et une seconde empirique. La partie théorique est composée de quatre chapitres. Le chapitre 2 s'intéresse aux droits de l'enfant de manière très descriptive, en les abordant à travers leur perspective historique, contextuelle et critique, avec un focus particulier sur CDE. Un peu de recul permet ensuite de décrire les différents mouvements en droits de l'enfant qui seront mis en lien avec les représentations sociales de l'enfant en nous appuyant notamment sur les recherches et les théories en *childhood studies*. Enfin, nous focalisons notre argument sur les droits de l'enfant en Suisse. Le chapitre 3 se consacre quant à lui à définir sous un angle plus pédagogique le lien entre l'éducation et les droits de l'enfant, et plus particulièrement entre l'école et l'éducation aux droits de l'enfant. Aussi, après avoir questionné le rôle de l'école, l'éducation aux droits de l'enfant est abordée dans une perspective formelle et les enjeux qui en découlent. Dans ce chapitre sont précisées les caractéristiques d'un enseignement formel aux droits de l'enfant. Le chapitre suivant est consacrée aux processus favorisant l'expérimentation des droits de l'enfant dans

le contexte scolaire, en s'intéressant particulièrement à la participation des élèves à travers des dispositifs spécifiques. Dans chacun de ces deux chapitres, la forme scolaire dite traditionnelle sera mise en perspective afin de souligner son lien avec l'éducation aux droits de l'enfant à travers les opportunités et les limites qu'elle présente. Le dernier chapitre de cette première partie revient sur les effets de l'éducation aux droits de l'enfant sur les élèves, les enseignant-e-s, le climat scolaire, ou plus largement la société.

La partie empirique se divise en trois sections. La première revient sur les enjeux méthodologiques du travail, en abordant tout d'abord sur les précautions éthiques avant de détailler les méthodes utilisées et les choix réalisés dans le processus de récolte de donnée. Celui-ci s'inscrit dans une étude de cas menée dans quatre écoles, deux écoles privées et deux écoles publiques afin d'obtenir le point de vue de différent-e-s acteur-trice-s scolaires (les élèves, les enseignant-e-s et les responsables d'établissement) sur les pratiques liées à l'éducation aux droits de l'enfant dans leur scolarité. Ces entretiens sont complétés par des observations directes et des analyses textuelles afin de contextualiser les discours dans un cadre plus concret. La seconde section s'attache à présenter et discuter les différentes dimensions étudiées, en nous concentrant tour à tour sur la description de nos différents cas, sur la manière dont la forme scolaire se joue en leur sein, sur l'éducation formelle aux droits de l'enfant, sur la participation des enfants puis sur l'inclusion des enfants. Pour chacune de ses dimensions une présentation des données précède une observation transversale des différents cas. Enfin, la dernière partie sert de discussion transversale et permet de croiser les observations réalisées, et de mettre en perspective les liens qui émergent entre les dimensions étudiées.

Enfin, le dernier chapitre fait office de conclusion et revient succinctement sur les éléments les plus importants du travail en soulignant ses limites avant d'ouvrir sur des pistes d'approfondissement.

1.2. Contexte géographique, temporel et institutionnel

L'émergence de la question de départ et la définition des objectifs de recherche visant à y répondre se situent dans un contexte socioculturel spécifique. En effet, malgré la visée universaliste des droits de l'enfant sous l'angle des traités internationaux ainsi qu'une tendance à l'homogénéisation des politiques éducatives à l'échelle internationale et nationale, les droits de l'enfant se traduisent seulement *in situ* et les systèmes scolaires nationaux et cantonaux restent fortement marqués par les systèmes sociaux dans lesquels ils s'insèrent. Dans le cas spécifique de la Suisse, État fédéral, ce sont les cantons qui ont la responsabilité de la gestion de l'école publique, même si un processus d'harmonisation à l'échelle fédérale a débuté avec l'adoption par le peuple en 2006 d'un concordat intercantonal partagé, le concordat HarmoS.

Dans ce contexte spécifique, ce travail s'intéresse plus particulièrement au contexte romand, rassemblé sous l'égide d'un plan d'étude unique, le plan d'étude romand (PER). Aussi, il s'appuie sur l'analyse des documents officiels issus de trois cantons dans lesquels des établissements scolaires, publics ou privés, seront observés au cours d'études de cas. Ce choix s'explique par le souhait d'obtenir une vision à la fois large et précise des politiques éducatives romandes, et d'en observer les retombées sur des pratiques plus spécifiquement ancrées dans plusieurs types d'établissements scolaires. Viser à l'exhaustivité des différents sites scolaires de chaque canton s'avérant utopiste dans une perspective qualitative, qui nous semble indispensable pour appréhender les éléments de réponse à notre question de recherche, le choix de la méthode de l'étude de cas nous permet d'observer des pratiques en profondeur tout en prenant en considération le contexte dans lequel elles prennent place.

Cette étude, qui s'étend de 2016 à 2021 porte particulièrement sur les cycles primaires, ou les cycles 1 et 2 d'enseignement de l'école obligatoire définis par le plan d'étude romand (PER) en vigueur en Suisse romande. Le degré primaire regroupe les élèves âgés de 4 à 12 ans, inscrit-e-s dans les degrés 1 à 8 de la scolarisation obligatoire en fonction de l'échelle actuelle. Ce choix s'explique par la structure et les enjeux caractéristiques du niveau primaire. L'école primaire représente le premier contact des élèves avec l'institution scolaire et les processus de socialisation qui en découlent. De plus, chaque

classe se voit attribuer un (ou plusieurs) enseignant-e(-s) généraliste(s) qui se voi(en)t assurer l'enseignement de l'ensemble des disciplines, mais également la mise en place de l'ensemble des compétences transversales et des objectifs de la formation générales définis par le PER ainsi que les règles de comportement propres à la vie en classe et dans l'institution scolaire. Cette organisation propre aux premières années du parcours scolaire nous paraît alors particulièrement propice à l'observation des droits de l'enfant dans le quotidien scolaire, puisque l'enfant vit une relation continue avec son (ou ses) enseignant-e(-s), ce qui présuppose une expérience quotidienne relativement homogène tout au long de l'année scolaire et ainsi l'élaboration de routines régulières propres à ce contexte particulier. En outre, le processus de socialisation scolaire en étant à ses débuts offre un contexte propice à l'observation des interactions peu marquées par une acculturation préalable. Nous avons alors choisi de nous pencher sur le niveau primaire afin de conserver une structure homogène (enseignant-e(-s) généraliste(s) unique(s)) et aux prémices du processus de socialisation, tout en étant en mesure d'appréhender de manière transversale les établissements observés.

Le niveau d'enseignement étant défini, il reste à préciser les données sur lesquelles ce travail est élaboré. L'institution scolaire est un système complexe, qui rassemble une pluralité d'acteur-trice-s et qui se situe à l'intersection de différents niveaux de décision et d'action. Celles-ci s'étendent en effet des recommandations et des politiques internationales, nationales et cantonales aux pratiques d'apprentissage, d'enseignement et de socialisation qui se déroulent au niveau local de l'établissement et de la classe. Afin de prendre en compte cette diversité de points de vue et d'expériences, la présente recherche s'appuie sur le discours et les représentations de plusieurs témoins direct-e-s du fonctionnement scolaire dans plusieurs établissements scolaires – les responsables d'établissement, les enseignant-e-s et les élèves – ainsi que sur l'observation directe de pratiques et l'analyse de textes officiels. Les textes officiels permettent de définir le contexte dans lequel émergent les pratiques locales, qui sont un préalable essentiel à la mise en œuvre de pratiques collectives. Ils sont ainsi à la base d'un projet éducatif cohérent, qui se cantonne sinon à des déclarations d'intention et à l'action de quelques enseignant-e-s particulièrement motivé-e-s. L'éducation aux droits de l'enfant s'inscrivant clairement dans une perspective internationale, nous nous pencherons sur les enjeux internationaux qui l'entourent. Puis, les lois et textes nationales, intercantionales et cantonales seront analysées, pour finalement appréhender l'échelle de l'établissement et des classes qui le constituent à travers les informations et les documents mis à dispositions sur leur site internet. Ce cadre posé, nous compléterons nos réflexions grâce aux entretiens menés afin d'appréhender les représentations et les discours des acteur-trice-s précédemment identifié-e-s. Nous nous concentrerons donc non seulement sur le curriculum prescrit défini par les politiques éducatives, mais également sur le curriculum réel et les représentations qui le caractérisent en accédant aux discours et à l'observation de certaines pratiques afin d'appréhender ce que les acteur-trice-s scolaires font et perçoivent du curriculum prescrit. Cette approche méthodologique de triangulation des données permet d'obtenir une vision globale de l'éducation aux droits de l'enfant dans les établissements étudiés, en portant notre attention d'une part sur les contenus et d'autre part sur les processus éducatifs. Notre but est d'observer à travers les observations directes et textuelles, mais également par les représentations de nos répondant-e-s la cohérence de l'éducation aux droits de l'enfant proposée aux élèves dans une perspective émancipatrice, assurant la reconnaissance de l'enfant acteur-trice et de compétences inhérentes à un tel statut. Nous n'observerons cependant pas les apprentissages réalisés par les élèves, étant donné la difficulté d'évaluer les attitudes et les comportements qui découlent de ces apprentissages et l'approche beaucoup plus spécifique et didactique qu'un tel objectif impliquerait. Nous n'observerons pas non plus la mise en œuvre normative des droits de l'enfant dans le contexte scolaire, intégrant notre recherche dans le champ éducatif plus que dans le champ juridique comme nous le décrirons plus loin.

Cette recherche s'intéresse à quatre dimensions : les finalités attribuées à l'école, l'éducation aux droits de l'enfant sur le plan des contenus et des processus dans le système scolaire, sa définition dans les textes juridiques et le curriculum, leur effet sur la forme scolaire et l'image de l'enfance, et plus

concrètement dans les pratiques et les routines scolaires. L'objet de cette recherche peut donc se résumer comme suit : il s'agit de l'analyse de l'ensemble des politiques publiques qui constituent le projet éducatif du degré primaire dans l'école romande dans certains cantons choisis, mises en discussions avec les discours et les représentations des acteur-trice-s œuvrant en son sein ainsi qu'avec les observations directes menées dans plusieurs études de cas afin d'appréhender la cohérence de l'éducation aux droits de l'enfant. Notre étude est réalisée dans des établissements sélectionnés sur la base de leur sensibilité aux droits de l'enfant et qui seront considérés comme des exemples de pratiques possibles dans l'institution scolaire publique et privée en regard de la mise en œuvre des droits de l'enfant.

1.3. Domaines d'application

Une recherche, aussi originale soit-elle, gagne en substance si elle fait écho à des enjeux extra-académiques et si elle peut trouver sa place et être exploitée dans différents domaines à travers une application concrète, même si l'influence qu'a la recherche sur les politiques et les pratiques n'est pas définie de manière linéaire et directe (Gough, 2018). L'*evidence-based* éducation étant dépendante de nombreux facteurs et, à priori, peu mobilisée dans les pratiques enseignantes (Dagenais et al. 2012), il est complexe d'évaluer l'influence concrète que pourra avoir ce travail. Il est toutefois important que la recherche ne se fasse pas uniquement sur l'éducation, mais qu'elle se pense également pour l'éducation (Weisser, 2010). Ce constat s'applique autant, si ce n'est plus, dans le champ de recherches en droits de l'enfant, qui est de plus en plus mis à contribution afin de résoudre des problèmes sociaux urgents. Aussi, si cette visée utilitariste ne doit – et ne peut – pas être la motivation exclusive du travail académique qui doit conserver son autonomie et ne pas tomber dans une logique de marché (Hanson, 2019), il semble toutefois intéressant d'en identifier quelques pistes d'applications pertinentes. Les résultats de cette étude pourraient être mis à profit dans six domaines au moins : le débat politique ; les réflexions autour du curriculum ; l'organisation structurelle des établissements scolaires, des classes et des politiques scolaires ; les orientations pédagogiques mise en œuvre dans l'école ; la formation des enseignant-e-s ; ainsi que la manière d'aborder les droits de l'enfant de manière formelle avec les élèves.

Premièrement, le débat politique réactualise régulièrement la question de la place et de la finalité de l'école. Ce travail, en réfléchissant au rôle que joue cette institution centrale dans la diffusion des droits de l'enfant permet de la situer dans un contexte éthique et politique tout en interrogeant la place que la société et que les politiques souhaitent consacrer aux enfants suisses. En observant les lois cantonales, intercantionales, nationales et internationales ainsi que les discours sur la finalité de l'école, cette recherche vise à pointer les obstacles concrets, pédagogiques, législatifs, philosophiques et psychologiques qui se dressent face à l'émergence d'une école profondément respectueuse des droits de l'enfant et de l'humain au sens large, en contraignant ainsi les apports de l'éducation aux droits de l'enfant. Cette orientation normative permet d'ouvrir la discussion et le débat face à son application.

Deuxièmement, ce travail vise à mettre en lumière les potentialités et les limites que présente le présent curriculum romand, le PER, par rapport à l'éducation aux droits de l'enfant et pourra être amené à alimenter les réflexions à venir. Suite à une analyse des forces et des limites du PER, ce travail amène un regard sur l'intégration des droits de l'enfant dans l'école romande, en soulignant les liens de congruence et les décalages entre les différents niveaux de textes officiels dans lesquels est apparu le PER tout en les mettant en interaction avec les discours issus des acteur-trice-s du terrain et d'identifier les principaux axes et les enjeux mis en lumière par ces différentes sources. Cette observation pourra alors s'intégrer dans les discussions à venir sur la rédaction d'un futur plan d'étude helvétique.

Le troisième domaine d'application envisageable, concerne l'organisation structurelle des établissements scolaires, des classes, mais également des politiques scolaires et pourra mobiliser ce travail afin de redéfinir le rôle de chacun-e, et notamment des enfants dans une perspective plus

participative et de ce fait plus cohérente avec la visée émancipatrice des droits de l'enfant, et de l'éducation aux droits de l'enfant plus spécifiquement, aux différents niveaux de l'organisation.

Ensuite, nous le verrons, l'éducation aux droits de l'enfant se traduit par une influence évidente sur le spectre pédagogique. Le découpage disciplinaire et les objectifs très orientés sur l'acquisition de savoirs propres à chaque matière scolaire, entraînant une organisation pédagogique plutôt directive, autoritaire et peu flexible questionnent la cohérence possible de l'éducation aux droits de l'enfant. À nouveau, les pratiques pédagogiques et les méthodes d'enseignement pourront être renégociées au bénéfice d'un fonctionnement plus participatif et de fait plus interdisciplinaire (voir chapitre 3), en laissant les élèves co-construire activement leur savoir et leur expérience.

La formation des enseignant-e-s profiterait également de l'influence de ce travail. En effet, nous l'observons aussi bien dans la littérature que dans nos données, mais également dans les observations du Comité à l'égard de la Suisse, les enseignant-e-s sont un élément charnière à l'éducation aux droits de l'enfant et peuvent fortement impacter sa cohérence. Aussi, les former non seulement à la manière d'aborder formellement les droits de l'enfant avec leurs élèves, tout en s'éloignant de pratiques déclaratives ou décontextualisées ; mais aussi à être et à élaborer des relations interindividuelles favorisant la reconnaissance de l'enfant sujet-te de droit et acteur-trice sociale renforcera la dimension émancipatrice de l'éducation aux droits de l'enfant, au profit non seulement des enfants, mais plus largement de l'école et de la société.

Enfin, et plus précisément, une réflexion pourra être amenée sur la manière d'aborder la question des droits de l'enfant avec les élèves en termes de contenus. L'enseignement formel des droits est un pan indispensable à l'éducation aux droits de l'enfant à l'école (voir section 3.5), la question se pose alors de comment les évoquer avec les élèves ? Y recourir à certaines occasions, et pas seulement les survoler lors de la journée des droits de l'enfant du 20 novembre, les afficher explicitement dans la classe, les impliquer de manière transversale dans d'autres enseignements ainsi que dans la gestion de classe sont autant de pistes que nous développerons plus en avant au fil de ce travail et qui peuvent amener des pistes de réflexion aux différents acteurs concernés.

Ces différentes sources de réflexion, même si elles semblent particulièrement circonscrites au contexte Suisse romand, peuvent intéresser un périmètre dépassant largement les frontières helvétiques. De nombreuses similitudes existent entre l'école romande et suisse alémanique, ainsi qu'avec d'autres pays comme la France, le Québec, la Belgique, notamment. La réflexion portée à un niveau métaorganisationnel et transversal peut alimenter les réflexions de ces différents systèmes sur certains points, notamment l'organisation de la gouvernance de l'école ou la mise en place d'une pédagogie plus sensible aux droits de l'enfant. Plus largement encore, dans la grande majorité des États reconnus par les Nations Unies membres de la CDE, la mise en pratique de ces droits dans le quotidien scolaire des élèves peut dépasser le cadre des écoles historiquement et structurellement proches de celle qu'on retrouve en Suisse romande, ce qui permet à cette recherche d'amener des pistes de réflexions autour de la définition de ce qu'est une école sensible aux droits de l'enfant dans un contexte international.

1.4. Ancrage épistémologique et scientifique

Toute recherche s'inscrit dans un contexte épistémologique précis qui a des impacts sur l'organisation de la recherche, sur les plans théorique, méthodologique, éthique, analytique, etc. Tout-e chercheur-euse appartient à une communauté de recherche qui s'appuie sur un corpus de savoirs et sur des traditions institutionnelles qui accompagnent la production d'un savoir nouveau. Tout savoir est alors issu d'une construction sociale émanant d'une part des codes définis par la communauté à laquelle appartient le ou la chercheur-euse et se situe alors dans un contexte socio-culturel bien défini et de l'autre dans une identité en élaboration qui permet au ou à la chercheur-euse de se positionner dans le paysage scientifique (Curnier, 2017 ; Dayer, 2013). En s'inscrivant dans le paradigme compréhensif, le ou la chercheur-euse est impliqué-e dans la construction de son objet de recherche

et est en interaction constante avec celui-ci tout au long du processus de recherche (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006). Comme le souligne Morin (1988), l'observateur-trice, le ou la chercheur-euse fait partie de son objet d'étude et l'objet d'étude fait partie de son ou sa observateur-trice. Il est alors impossible d'exclure le ou la chercheur-euse de sa science. La neutralité du scientifique étant inaccessible dans l'absolu, Morin (2005/1999 ; 1988) l'invite à s'intégrer dans ses observations et dans ses conceptions en explicitant les présupposés qui conduisent à l'avènement de ses théories. Genard et Roca i Escoda (2010) parlent même de « responsabilité sociale des chercheurs » (p. 141) en évoquant la réflexivité du ou de la chercheur-euse sur sa posture. Il importe alors de reconnaître l'existence de ces présupposés afin d'entrer dans la démarche scientifique en respectant les principes éthiques y étant rattachés, constitués par la mise à distance de l'objet étudié, l'exigence de rigueur et le principe de responsabilité. Cette démarche permet de privilégier l'honnêteté intellectuelle et la transparence en assumant explicitement une vision monadiste de la science plutôt que de chercher à atteindre une objectivité qui semble illusoire dans le cadre d'une telle recherche. Si les choix réalisés au cours de travail seront justifiés lors de leur apparition dans le texte, il semble toutefois opportun de définir dès à présent l'ancrage épistémologique de ce travail. Nous chercherons alors ici à préciser les prémisses et les conceptions qui ont guidé le choix des cadrages théoriques et épistémologiques à la base de ce travail.

Cette thèse s'inscrit au croisement de trois champs : le champ de recherches en droits de l'enfant ; le champ de recherches en sciences de l'éducation (qui étayent tous deux la construction du cadre théorique et des dimensions analysées) et le champ de recherche en inter- et transdisciplinarité, qui, dans une perspective plus méta- permet de situer la recherche dans une posture interdisciplinaire (figure 1). À l'intérieur de chacun de ces différents champs, des postures et des mouvements cohabitent et impliquent pour le ou la chercheur-euse l'importance de se situer et de situer ses recherches.

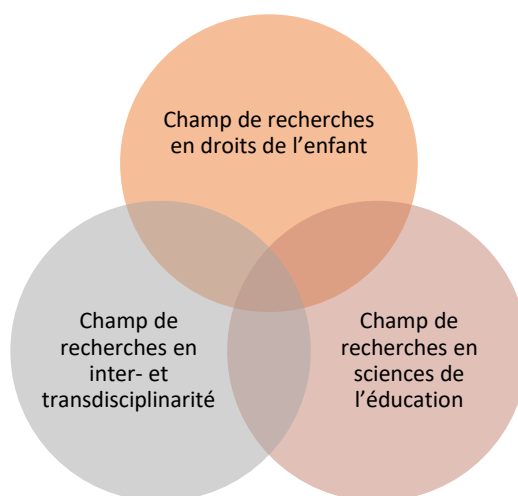


Figure 1: Posture épistémologique

1.4.1. Champ de recherche en droits de l'enfant

Le domaine des droits de l'enfant est un sujet chargé de morale, d'idéologie et de normes qui influencent le positionnement de ceux et celles qui l'abordent (Reynolds, Nieuwenhuys & Hanson, 2006). La vision naturelle de l'enfance inexistante, puisque toujours ancrée dans un contexte spatio-historique bien défini (James, Jenks & Prout, 1998), favorise l'émergence de nombreuses discussions autour de la conception de l'enfant.

Dans le domaine de recherches en droits de l'enfant, Hanson (2009 ; 2012) notamment propose de distinguer quatre écoles de pensées, le paternalisme, la protection, l'émancipation et la libération. Ces différents mouvements se distinguent les uns des autres par quatre axes intrinsèquement liés qui sont l'image de l'enfant, les compétences attribuées aux enfants, la place accordée à la protection et/ou à

la participation des enfants et finalement à la pertinence d'assurer ou non un traitement spécifique pour les enfants. Ce découpage, au risque de paraître réducteur, ne doit pas être compris comme un clivage net entre les différents mouvements, mais plutôt comme un continuum, et c'est de cette manière que nous le percevons. Comme tout processus de labellisation, il ne reflète pas la complexité de l'un objet concret mais permet de conceptualiser et organiser celui-ci. Nous l'utiliserons alors afin de positionner ce travail dans le large champ des droits de l'enfant. Aussi, cette thèse s'inscrit dans une perspective émancipatrice en ce sens que les enfants sont considéré-e-s comme des êtres dans le présent, qui ne sont pas uniquement des adultes en devenir mais également et surtout des individus ancrés dans le *hic et nunc* disposant d'un statut d'acteur-trice-s sociaux à reconnaître et favoriser. Ce point de vue, renforcé par les *childhood studies* dès le début des années 90, appréhende l'enfance comme un état non plus transitoire mais actuel, disposant d'une expérience qui lui est propre. Les enfants sont alors considéré-e-s comme des êtres compétent-e-s et capables de raisonner de manière éclairée. Ce positionnement se justifie, comme le soulignent Jaffé et Wicky (1996), par le fait que les compétences des enfants n'émergent pas de l'abstrait mais se développent en suivant un processus fortement lié au contexte. Un environnement offrant aux enfants la possibilité de développer des compétences liées à la prise de décision et à sa communication les rendra ainsi capables de réflexivité et de rationalité. Cette perspective est soutenue par Lansdown (2010) qui remarque que les enfants sont capables d'exprimer leur avis dès le plus jeune âge, et que le défi réside dans la compréhension de celui-ci. Outre la conception de l'enfance et de ses compétences, la place accordée à la protection et à la participation des enfants constitue un point central des réflexions de Hanson (2009 ; 2012). Ces deux termes sont régulièrement utilisés aux côtés de la notion de promotion pour décrire, classer et résumer le contenu des articles de la CDE (Quennerstedt, 2010). Indivisibles des valeurs des droits de l'enfant, et toutes deux au service du bien-être de l'enfant, la question se pose tout de même de savoir lequel des deux prime sur l'autre, au risque tour et à tour d'ignorer l'avis de l'enfant ou de questionner le projet que l'adulte élabore au profit du bien-être de l'enfant. Le mouvement de l'émancipation favorise la participation des enfants, offrant aux droits participatifs une prévalence sur les droits protectionnistes, quand bien même ceux-ci doivent intervenir lorsque la participation de l'enfant va à l'encontre de son bien-être. Zermatten (2009) le souligne, le bien-être de l'enfant est une notion au carrefour de nombreuses controverses en lien avec sa définition, c'est pourquoi il relève son lien étroit avec la participation de l'enfant qui lui permet de donner son point de vue sur ce qu'il ou elle considère être la décision la plus adéquate à ses besoins.

En se rattachant à ce courant, ce travail orientera les réflexions autour de la participation des enfants dans l'école, à différents niveaux, et de leur compétence à donner leur point de vue. Cette tendance s'observe notamment au niveau du cadrage théorique et de la construction des outils méthodologiques. Cependant, si d'aventure certaines données émergentes du terrain se rattachent plus à d'autres courants idéologiques, celles-ci sont évidemment prises en compte et considérées dans la description et l'analyse des résultats. Nous observons en outre que la participation des enfants est mobilisée au service de leur bien-être, notamment puisqu'ils et elles sont ainsi en mesure d'identifier les violations de leurs droits et de s'insurger à cet égard, ce qu'une perspective paternaliste n'assure pas de la même manière. Aussi, nous considérons les droits d'enfant comme un vecteur d'émancipation et d'*empowerment* de l'enfant, reconnaissant son *agency* et le rôle que joue l'adulte dans la reconnaissance de l'enfant comme un-e partenaire compétent-e, comme nous le développerons dans la section 4.3. Dans cette perspective, nous nous rapprochons des *childhood studies* qui partagent le regard porté sur l'enfant comme acteur-trice social-e et sujet-te de droit et sur la déconstruction de la vision de l'enfant vulnérable et victime (James & James, 2008).

S'ancrer dans ce courant signifie de surcroît l'importance de prendre en considération le point de vue des enfants dans la recherche, ce qui aura des influences sur le rapport au terrain et sur les sources de données. Notre recherche n'est pas menée, même partiellement, par les enfants, comme peuvent le permettre des perspectives transdisciplinaires considérant l'enfant comme co-chercheur-euse (Camponovo et al. 2020). Néanmoins, les enfants sont identifié-e-s et reconnu-e-s comme des sources d'informations centrales, dépassant ainsi une démarche de recherche sur les enfants pour se

rapprocher d'une perspective de recherche avec les enfants. Les enfants sont alors des informateur-trice-s incontournables, au même titre que les responsables d'établissements et que les enseignant-e-s comme nous le développerons tout au long de la section 5.

1.4.2. Champ de recherches en sciences de l'éducation

Ensuite, cette thèse assume un ancrage institutionnel en sciences de l'éducation, qui constituent dès lors la discipline au sein de laquelle se construit le questionnement et la problématisation, tout en se nourrissant au besoin de disciplines cousines ou voisines (voir section 1.4.3). Aussi, s'orienter et se positionner au sein de cette discipline et des postures qui l'habitent semble incontournable pour saisir les développements à venir. Le premier ancrage de ce travail se rattache à la pédagogie nouvelle au sens de Grootaers (2007), par opposition à la pédagogie traditionnelle, beaucoup plus strictement rattaché au respect de la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1980, 2008). Nous considérons ainsi l'institution scolaire comme un espace nécessitant une innovation constante afin de correspondre aux exigences inhérentes à l'évolution de la société, du monde professionnel et des technologies, nous rapprochant ainsi de l'argumentaire de Taddei (2016). Nous nous positionnons alors dans l'absolu dans ce que Crahay (2002) qualifie de démarche prescriptive ou pragmatique, dans le sens où nous questionnons le fonctionnement scolaire dans la perspective de l'améliorer. Néanmoins, pour ce faire, nous reconnaissons l'importance d'une démarche plus descriptive ou analytique permettant de rendre compte des phénomènes éducationnels en « analysant le fonctionnement des écoles et de tous les acteurs qui les habitent ou gravitent autour d'elles » (Crahay, 2002, p. 254) afin de renforcer l'argument prescriptif et d'en éviter une visée moralisatrice, normative ou utopiste et décontextualisée. Nous cherchons alors dans un premier temps à décrire les pratiques actuelles afin de, si nécessaire, tendre vers la prescription de pratiques plus induites par les droits de l'enfant au sein du système scolaire. Néanmoins, un état des lieux initial semble préalablement indispensable à une meilleure mise en œuvre. De ce fait, si nous rejoignons Crahay (2002) lorsqu'il insiste sur l'importance de distinguer les deux démarches, nous les considérons cependant comme complémentaires puisque l'observation des pratiques en sciences de l'éducation se fait généralement dans une visée transformative afin de les améliorer, comme l'exemplifie Millan (2002).

Outre ce positionnement que nous caractériserons d'*innovationniste*, plusieurs théories cohabitent dans le domaine de l'éducation. En se basant sur l'ouvrage de Bertrand (1998), ce travail se positionne encore une fois au croisement de trois théories et s'appuie sur des travaux élaborés dans chacune d'elles : les théories personnalistes, les théories sociocognitivistes et les théories sociales. La première, la théorie personnaliste, aussi appelée humaniste ou libertaire insiste sur le fait de centrer l'éducation sur l'apprenant-e et s'oppose aux systèmes trop axés sur les savoirs et les contenus, laissant peu de place à la liberté des apprenant-e-s (Bertrand, 1998). En thématissant le respect des droits de l'enfant à travers une perspective émancipatrice, et en dirigeant dès lors les projecteurs sur la participation de l'enfant dans l'école, nous questionnons les systèmes de formation traditionnels au regard de la place qu'ils laissent aux enfants et notamment à leur participation. En ce sens, cette thèse s'interroge sur le bienfondé de l'école classique et s'appuie sur un modèle qui encourage la définition d'une école plus humaniste, voire posthumaniste. Le second axe, constitué des théories sociocognitives s'intéresse aux dimensions sociales et culturelles des apprentissages. Les différentes approches résumées par Bertrand (1998), à savoir les théories de l'apprentissage social, la théorie du conflit socio-cognitif, la théorie sociohistorique, les théories de l'apprentissage contextualisé et les théories coopératives d'enseignement et d'apprentissage recèlent chacune de principes et de stratégies pédagogiques qui sont abordés au fil de ce travail. C'est dans un contexte social que se développent et s'incarnent les compétences participatives et démocratiques des enfants. Finalement, les théories sociales reconnaissent à l'éducation un grand rôle à jouer en vue de transformations et de changements sociaux (Bertrand, 1998). L'école doit fournir aux élèves les outils affectifs, intellectuels, psychomoteurs, créatifs, leur permettant de modifier et d'agir activement sur une expérience quotidienne et d'y trouver une place (Morin, 1999). Cet impact actif que les élèves peuvent développer sur leur quotidien et l'importance pour l'école de les aider à développer les outils utiles à une telle

action sur le quotidien sont encore une fois des éléments qui se retrouvent dans la perspective des droits de l'enfant et qui seront mis en avant au travers de cette thèse.

Une constante ressort de ces trois catégories. Il s'agit de la vision transversale qu'elle porte sur l'école. En se penchant sur les visées sociales de l'école, sur les relations sociales entre enseignant-e et élèves et entre les élèves eux et elles-mêmes ou encore sur la place des différents acteur-trice-s dans le système scolaire, il ne s'agit pas d'une interrogation didactique, destinée à la spécificité d'un contexte et à un contenu bien précis d'apprentissage-enseignement (Develay, 1998 ; Martinand, 2005) mais plutôt au fonctionnement général de l'école en y portant un regard plus pédagogique (Develay, 1998). En observant une position méta-scolaire, couvrant la perspective de plusieurs acteur-trice-s (les enseignant-e-s, les élèves et les responsables d'établissement) ainsi que les formulations législatives et curriculaires, cette vision globale et transversale sera au cœur même de ce travail.

Hofstetter et Schneuwly (2006) le soulignent, l'émergence de la discipline des sciences de l'éducation à la fin du XIX^e est intrinsèquement liée à l'apparition de l'Éducation nouvelle. Ces deux mouvements se développent autour du même paradigme : le souhait de placer l'enfant au centre, ce qui implique d'appréhender l'enseignement comme étant conditionné et défini par l'apprenant-e. Dans cette lignée, les développements présentés au fil de ce travail seront fortement influencés par les réflexions et les écrits de pédagogues et/ou penseur-euse-s rattaché-e-s au mouvement de l'Éducation nouvelle comme Dewey, Neill Montessori, Freinet, Rousseau, Korczak ou encore Pestalozzi.

Ce travail s'inscrit alors dans un courant de recherche *sur* mais aussi *pour* l'éducation, au sens de Weisser (2010). Il s'intéresse non seulement à la thématique du fonctionnement scolaire, mais y amène une vision nouvelle et une approche qui permettent de faire de ce travail une pierre à l'édifice des recherches en sciences de l'éducation.

1.4.3. Champ de recherches en inter- et transdisciplinarité

Enfin, sur un plan plus méthodologique axé sur la forme de ce travail, nous nous appuyons sur une approche se rattachant aux réflexions proposées par le champ de recherche en inter- et transdisciplinarité. En parallèle du découpage disciplinaire qui prévaut dans les systèmes occidentaux de recherche et d'éducation supérieure s'est développé l'approche interdisciplinaire (Klein, 2010, 1990). Complémentaire au cloisonnement et à la spécialisation disciplinaire, l'interdisciplinarité vise à une intégration théorique ou méthodologique de différentes disciplines (Darbellay, 2005). Ces deux manières de pratiquer la science permettent d'obtenir des visions complémentaires sur les objets étudiés. Ce travail s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire pour deux raisons. La première s'appuie sur l'interdisciplinarité inhérente aux deux champs de recherche précédemment discutés, à savoir le champ de recherche en droits de l'enfant et les sciences de l'éducation. La seconde, plus personnelle, se définit par un parcours académique empreint d'interdisciplinarité. Notons toutefois que si de nombreux emprunts sont réalisés dans différentes disciplines, en fonction de la cohérence de leur apport, notre travail et notre posture assument un ancrage institutionnel et scientifique dans les sciences de l'éducation.

Les sciences de l'éducation, discipline aujourd'hui résolument autonome et institutionnalisée, sont apparues au croisement de différentes disciplines comme la sociologie, la psychologie, la philosophie, l'économie, la biologie ou encore l'histoire (Crahay, 2002 ; Gautherin, 2017 ; Hofstetter & Schneuwly, 2001 ; Mialaret, 2017 ; Plaisance & Vergnaud, 2001). Aussi, il s'agit d'une discipline au croisement d'influences sinon inter- au moins pluridisciplinaires. En effet, un objet d'étude et des implications qui lui sont propres, une assise universitaire généralisée et une communauté de chercheur-euse-s y étant rattaché-e-s en font un champ scientifique unifié et une discipline à part entière. Toutefois, leur référentiel pluriel, s'inspirant de plusieurs disciplines voisines, que Saada-Robert et Leutenegger (2002) définissent comme des disciplines de références ou des disciplines contributives, en font un champ de recherche au croisement de l'influence d'autres disciplines (Hofstetter & Schneuwly, 2001, Weisser, 2010). Le cloisonnement disciplinaire inhérent au découpage classique des sciences est édulcoré dans

le cas des sciences de l'éducation, qui ne se positionnent pas en rupture avec leurs disciplines constitutives cousines (Hofstetter & Schneuwly, 2001 ; Friedrich, 2001). Ainsi, des références interdisciplinaires sont mobilisées pour constituer le champ de recherche en sciences de l'éducation et pour en révéler sa complexité et sa multidimensionnalité relevée par Crahay (2002). Cette thèse s'inscrivant dans un contexte institutionnel rattaché aux sciences de l'éducation se retrouve alors inexorablement au centre de cette tension entre les caractéristiques et des exigences disciplinaires constitutives du champ de recherches en sciences de l'éducation et les influences plurielles qui le nourrissent.

De son côté, le champ de recherche en droits de l'enfant, visant une compréhension globale de cet objet complexe s'ancre lui aussi dans une perspective résolument interdisciplinaire (Moody, 2016 ; Moody & Darbellay, 2018 ; Reynaert, Desmet, Lembrechts & Vandenhoele, 2015). Champ de recherche émergent, situé au carrefour entre le droit, la sociologie, la psychologie, l'histoire, l'éducation, l'anthropologie ou encore l'économie et la politique, le champ de recherche en droits de l'enfant amène un regard sur les questions qui « touchent directement et indirectement l'enfant en tant qu'acteur social et sujet de droits » (Hanson, 2008, p. 95). Il s'agit alors de multiplier et d'intégrer les regards disciplinaires pour en saisir la globalité. Les droits de l'enfant, tout comme les études de l'enfance, ou *childhood studies* sont ainsi caractérisées par une démarche interdisciplinaire. Aussi, nous ne pourrions faire autrement que de nous appuyer sur ces différentes disciplines constitutives pour en dresser un portrait cohérent et global. Notons toutefois qu'une perspective se rapprochant plus des sciences humaines et sociales que des sciences juridiques est adoptée. Si des travaux en droit sont mobilisés notamment afin de discuter les droits de l'enfant et leurs ancrages dans notre cadre théorique, Lemay (2017b) le relève, la culture juridique est spécifique et assume des codes et des normes qui ne sont pas partagées par d'autres disciplines. Aussi, s'il est complexe et inconfortable pour les étudiant-e-s en droit d'adopter une perspective interdisciplinaire compte tenu des impératifs de la posture juridique, il est inversement peu aisé d'adopter une perspective juridique pour des chercheur-e-s issu-e-s des sciences sociales familial-ère-s à d'autres démonstrations et d'autres méthodologies. Dès lors, nous n'avons pas l'ambition d'adopter au long de ce travail une posture juridique mais d'y emprunter les apports théoriques nourrissant notre propos. Une « danse » sera alors mise en place, afin de constituer notre réflexion théorique au gré des disciplines et des besoins de notre argumentaire (Lemay, 2017a). La normativité juridique sera toutefois interrogée au profit d'une perspective critique des droits de l'enfant, que Lemay (2021) considère d'externe, comme la posture éducative semble l'encourager (Quennerstedt, 2013 ; Cattrijsse, 2006) en reconnaissant leur traduction contextuelle. Cette perspective fait échos aux travaux de Moody (2016) qui souligne « la modification de la place de l'enfant dans la société [...] ne peut être comprise par la seule traduction juridique » (p. 16). C'est ainsi au regard des sciences de l'éducation que sera posée la question du respect des droits de l'enfant dans l'école, en les intégrant dans les pratiques pédagogiques observées ou décrites. Intégrer des éléments non seulement juridiques, mais également sociologiques, socio-psychologiques, ou encore liés au champ de recherche autour de l'éducation aux droits de l'homme à des éléments pédagogiques et éducatifs constitue une posture peu adoptée jusqu'alors dans le champ de recherche autour de l'éducation aux droits de l'enfant (Quennerstedt & Moody, 2020). Ainsi, réfléchir aux enjeux de l'éducation aux droits de l'enfant en partant d'une réflexion pédagogique semble, selon les auteures, représenter une posture innovante. Aussi, notre travail visera à réfléchir à ces pratiques plutôt qu'à formuler une critique interne du droit (Lemay, 2021) en apportant à nos observations des considérations purement juridiques. En effet, comme le remarque Cattrijsse (2006, p. 200), « les droits humains, même s'ils n'offrent pas de cadre pour les pratiques quotidiennes ou pour résoudre les problèmes, constituent un cadre de référence éthique cohérent »³ pour l'éducation. L'auteure invite alors à concevoir l'éducation aux droits de l'enfant dans un sens plus

³ Traduction personnelle de l'anglais « Human rights, even if they do not offer definite guidelines for our daily practices, nor solve problems, still remain a valuable ethical framework of reference ».

large, même si le respect des droits de l'enfant et plus largement des droits humains tels que formulés dans les textes constitue la meilleure manière de les soutenir. En d'autres termes, notre travail adoptera un regard issu des sciences de l'éducation mais nourri d'autres perspectives disciplinaires sur un objet de recherche qui pourrait néanmoins être abordé, de manière tout autant cohérente, par d'autres disciplines, et notamment par le droit. Le questionnement s'intéressera dès lors plus à la « meilleure manière » d'éduquer plutôt qu'à la « meilleure manière » d'administrer le droit, même si, d'une certaine manière, nous considérons que celle-ci correspond à une mise en œuvre concrète du droit et qu'un insert juridique amène un regard indispensable à la construction et la définition de notre objet de recherche. Moody (2016) souligne d'ailleurs que l'éducation et les droits de l'enfant partagent certaines perspectives, notamment leur visée émancipatrice. Cattrijsse (2006) remarque d'ailleurs que si le droit est écrit et monitoré par des spécialistes politiques et juridiques, c'est à travers les pratiques d'acteur-trice-s non étatiques que les droits de l'enfant sont mis en pratique de manière contextuelle. Aussi, les perceptions qu'ils et elles en ont vont influencer les objectifs concrets découlant du texte, et, dans le cadre qui nous intéresse, les définitions de l'éducation aux droits de l'enfant et les processus qui en découlent. C'est ainsi sur ces définitions contextuelles que nous porterons notre recherche.

La seconde raison, plus personnelle, est définie par le profil académique qui me⁴ définit. Darbellay, Sedooka et Paulsen (2016) décrivent plusieurs profils de chercheur-euse-s en fonction de leur positionnement (inter-)disciplinaire et de leur parcours académique. Selon ces auteur-e-s, un-e chercheur-euse peut se définir comme un-e chercheur-euse à l'identité disciplinaire, caractérisée par des compétences monodisciplinaires; thématique, qui s'oriente autour d'une thématique définie en croisant les disciplines permettant une compréhension de celle-ci; hybride qui se définit par un positionnement au croisement de deux ou de plusieurs disciplines maîtrisées par le ou la chercheur-euse maîtrise les compétences, par exemple grâce à une formation en plusieurs disciplines; migrante, qui implique qu'un-e chercheur-euse confirmé-e dans une discipline initiale s'ouvre peu à peu à l'interdisciplinarité par emprunt et circulation entre d'autres disciplines au cours de sa recherche; indisciplinée, qui vise à un éloignement des disciplines et qui consiste à éviter toute stabilisation disciplinaire; ou enfin se qualifiant d'*interdisciplinary native*, qui implique que le ou la chercheur-euse développe dès l'origine de sa formation une trajectoire interdisciplinaire. C'est ce dernier mouvement qui offre une définition au plus près de ma posture. Après avoir réalisé un Bachelor en lettres et sciences humaines, organisé autour de plusieurs disciplines que sont la psychologie, les sciences de l'éducation, les sciences du langage et la logopédie, mais agrémenté de quelques touches de sociologie et d'ethnologie et un Master interdisciplinaire en droits de l'enfant majoritairement composé d'enseignements en psychologie, sociologie, droit et sciences de l'éducation, il convient de définir mon parcours comme interdisciplinaire depuis le début. Cette caractéristique, faisant de moi une étudiante puis une chercheuse habituée à croiser les regards pour comprendre une thématique me permet de revendiquer le statut d'*interdisciplinary native*. Une formation ainsi bigarrée, associée aux exigences institutionnelles et disciplinaires qui font de moi une chercheuse en sciences de l'éducation dans la section des sciences de l'éducation de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève m'amènent à me définir comme une chercheuse *T-shaped* au sens de Brown, Deletic et Wong (2015), à savoir capable de m'épanouir dans ma discipline de prédilection, les sciences de l'éducation, tout en la dépassant et en l'agrémentant d'autres disciplines pour étayer mon propos.

Enfin, et comme le soulignent Fresneau et Gautier (2020), si « ce sont souvent les objets de recherche qui amènent à l'ouverture interdisciplinaire », puisque « le monde a des problèmes, l'université a des disciplines : l'interdisciplinarité ramène l'université aux problèmes du monde quand la disciplinarité l'en éloigne » (Lemay, 2012, p. 4), le présent travail s'appuie sur un objet, nous l'avons vu, appelant à

⁴ Si tout au long du travail nous respectons la convention de rédaction à la première personne du pluriel, dans cette section, très directement liée au parcours de l'auteure du travail, nous avons pris la liberté de rédiger quelques éléments à la première personne du singulier dans un souci de cohérence.

un traitement interdisciplinaire, caractérisé par Brühlera et al. (2006) comme une interdisciplinarité de proximité, faisant dialoguer des disciplines proches, voisines et partageant certains traits communs. Afin de réaliser au mieux ce projet dans une perspective individuelle (souvent décriée au profit de l'interdisciplinarité collective, voir par ex. Fresneau et Gautier (2020)) et de développer une méthode qui ne s'apparente pas à du bricolage organisé autour d'une démarche intuitive (Fresneau et Gautier, 2020), nous structurerons notre démarche en nous appuyant sur les travaux liés à la recherche inter- et transdisciplinaire qui nous apportera un regard structurant et guidant sur la méthode à adopter tout au long de ce travail.

Partie I

Éléments théoriques

2. Les droits de l'enfant, éléments de contexte et définitions

Le présent travail de recherche s'intéresse à l'éducation aux droits de l'enfant et à ses implications formelles et pratiques en contexte scolaire. Dès lors, il nous semble, dans un premier temps, indispensable de revenir sur ce que sont les droits de l'enfant dans une perspective descriptive et critique. Ce premier chapitre s'intéressera alors à poser les bases contextuelles de ce que sont les droits de l'enfant, notamment à travers les enjeux internationaux liés à la CDE et plus largement à d'autres traités internationaux. Plus précisément, nous aborderons la CDE en l'intégrant dans une perspective théorique puis en décrivant son contenu et sa mise en œuvre, avant de souligner les enjeux liés à l'enfance présents dans d'autres traités internationaux. Nous évoquerons ensuite les différentes formes d'interprétation possibles de la CDE et de leur lien avec différentes formes de conception de l'enfance, évoquant ainsi les risques d'une conception normative qui découlerait de travaux autour de tels textes. Enfin, nous nous appuierons plus spécifiquement sur la situation de la Suisse par rapport au droit international et aux droits de l'enfant.

Coppock et Gillett-Swan (2016) ainsi que Reynaert, Bouverne-de-Bie et Vandeveld (2009) le remarquent, la CDE est souvent à la base des recherches liées à l'éducation aux droits de l'enfant. Néanmoins, Lemay (2004) le note, une « déclaration dans un texte de droit positif ne s'accompagne pas nécessairement d'une modification instantanée des mœurs » (p. 95), traduisant l'écart potentiel entre les intentions et leur mise en pratique. Nous l'avons brièvement évoqué ci-dessus, les droits de l'enfant constituent une base normative et juridique, et peuvent de ce fait être le fruit de critiques, telles que celles formulées par le champ de recherche en *childhood studies* qui interrogent la vision universaliste de la CDE ou encore la définition *top-down* de son contenu (Moody & Darbellay, 2018). En outre, Hanson et Peleg (2020) notamment déplorent, dans le champ de recherche en droits de l'enfant, la tendance majoritaire à observer *in situ* la mise en œuvre de la CDE sans prendre la peine d'adopter un regard critique à son encontre. Quennerstedt (2013) relève quant à elle l'importance d'une démarche critique et analytique afin de renforcer les dimensions théoriques et contextuelles des recherches en droits de l'enfant. Nous ne nous en cachons pas, cette présente recherche peut, du moins dans son énoncé, se rapprocher d'une telle démarche. Cependant, si ce premier chapitre et ses considérations descriptives renforcent cette impression, ce travail, à travers ses nombreux va-et-vient interdisciplinaires entre non seulement le champ de recherche en droits de l'enfant, mais également les sciences de l'éducation ou encore les *childhood studies*, apportera un regard critique sur l'application de la CDE dans le contexte scolaire dès le chapitre suivant, et analysera ses enjeux sous les projecteurs de ces différentes disciplines et des outils théoriques et méthodologiques qui en découlent. Avoir conscience des enjeux normatifs possibles dans de telles recherches nous permet de nous en tenir écarté et d'asseoir nos réflexions dans une démarche critique et analytique.

2.1. La Convention relative aux droits de l'enfant, contexte, contenu, mise en œuvre et contexte législatif et social

2.1.1. Contexte

Les droits de l'enfant s'insèrent dans un mouvement caractérisé par une évolution historique, sociale et juridique complexe (Moody, 2016). S'ils ne représentent pas une recension exhaustive des traités définissant les droits de l'enfant, les trois textes internationaux que sont la Déclaration de Genève de 1924, la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 et la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, témoignent de la progression de ce mouvement au niveau du positionnement international.

En 1924, l'Assemblée générale de la Société des Nations adopte la Déclaration de Genève comme une ligne de conduite pour ses membres (Cantwell, 2004). Rédigée par Eglantyne Jebb, fondatrice de l'organisation *Save the children*, elle prend place dans un contexte d'après-guerre et fait écho aux mauvais traitements qui ont été imposés aux enfants durant la première guerre mondiale. Ce texte, que Cantwell (2004) décrit comme un instrument plus centré sur la charité plutôt que sur les droits est

constitué de cinq principes rappelant les services et la protection auxquels les enfants doivent avoir accès. Ce texte est le premier à consacrer aux droits de l'enfant un statut de droit public international, même si cet instrument n'est pas contraignant et s'inscrit ainsi dans le registre des *soft laws*⁵ qui représentent une implication morale et non juridique pour les États.

Dans les années cinquante, motivée par l'élan provoqué par la rédaction des deux Pactes internationaux de 1966, la Pologne propose aux Nations Unies de rédiger un texte contraignant et à portée internationale sur les droits de l'enfant. La communauté internationale préfère réviser l'existant et en 1959, la Déclaration des Nations Unies relative aux droits de l'enfant apparaît. Tout en s'appuyant sur la Déclaration de Genève, ce traité comprend un contenu plus détaillé, contenant un plus grand nombre d'articles et présente l'originalité de garantir des droits civils aux enfants (Cantwell, 2004). Elle est constituée de douze articles recouvrant le principe de non-discrimination, le bon développement de l'enfant, l'accès à un nom et une identité, l'accès à la santé, l'accès à des services adaptés pour les enfants désavantagés, la place de la famille dans l'éducation de l'enfant, l'accès à l'éducation gratuite, la mise à disposition de services d'aide et de secours et la protection face à toute forme de violence. Même si l'accent est mis sur sa protection, cet instrument consacre à l'enfant un statut de sujet de droits (Cantwell, 2004 ; Verhellen, 1999), ce qui le distingue de la Déclaration de Genève qui considère uniquement l'enfant comme un objet de droits. Non contraignante et faisant office de code moral, il s'avère toutefois que les principes de la Déclaration sont négligés par les organisations internationales et peu mobilisés par les instances responsables de la protection et de l'enfance (Moody, 2016).

Ce n'est qu'en 1989, suite à un long processus de négociations internationales, qu'un instrument contraignant entre sur la scène internationale. La convention relative aux droits de l'enfant (CDE) est adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, après une dizaine d'années de négociations. En effet, en 1978, le gouvernement polonais présente un nouveau projet de Convention relative aux droits de l'enfant à la Commission des droits de l'homme de l'ONU (ci-après : la Commission). La visée de ce projet est l'adoption d'un texte contraignant, semblable à la Déclaration de 1959 mais agrémenté de quelques références à l'actualité comme le renvoi aux deux Pactes de 1966 et de quelques précisions inhérentes à la mise en œuvre d'un document contraignant comme la définition des mécanismes de contrôle. Ce texte devrait, selon les initiateurs, déboucher sur l'adoption du texte l'année suivante. En effet, l'année 1979 est qualifiée d'« année internationale de l'enfant » par l'ONU afin de célébrer les vingt ans de la Déclaration de 1959 et de sensibiliser les États au respect des droits de l'enfant (Mason & Cohen, 2001). La Commission accepte d'inscrire ce projet à son agenda mais décide de transmettre le texte initial aux États membres des Nations Unies ainsi qu'aux ONG intéressées afin d'obtenir leurs commentaires sur le projet. Les retours sont nombreux et diversifiés mais traduisent l'enthousiasme de la communauté internationale, en atteste l'absence de réactions négatives à l'idée d'instaurer un texte contraignant (Verhellen, 1999). Le document proposé par la Pologne est cependant considéré comme inadapté à une vocation internationale et trop peu sensible à l'évolution de la situation de l'enfant et du contexte politique au cours des vingt années séparant les deux documents. Sur la base des commentaires reçus, la Commission des droits de l'homme crée un groupe de travail ouvert, permettant non seulement aux États membres de la Commission, mais également aux États non-membres de s'y joindre afin de réviser le projet polonais. Les ONG, constituées en groupe *ad hoc* s'organisent pour faire pression sur les décisions prises et leurs suggestions seront prises en considération par le groupe de travail. Constatant qu'il ne serait pas possible de finaliser ce projet pour l'année en cours (1979), un délai plus long est accordé pour l'élaboration de ce texte. Le délai est fixé à 1989, dix ans plus tard. En 1988, le projet de Convention

⁵ Les textes de *soft law* sont des instruments non contraignants et/ou contenant des dispositions ne créant pas d'obligations dans le droit positif et dont la valeur normative est limitée. Ils s'opposent aux traités contraignants que l'on qualifie de *hard law*. Pour une définition plus complète, le lecteur est notamment invité à consulter l'article d'Abbott & Snidal, 2000.

proposé est validé par le groupe de travail, mais à la fin de cette année, le groupe ad hoc des ONG propose au groupe de travail d'évaluer un texte retravaillé, faisant à nouveau l'objet de négociations. Celui-ci est considéré comme trop détaillé, trop étendu ou pas assez général. Pour maintenir l'esprit de consensus adopté tout au long de la rédaction, le texte accepté initialement est souvent repris comme tel (Verhellen, 1999). C'est ainsi qu'en 1989, après des années de débats, de propositions et de négociations, le projet final de la CDE est accepté par l'Assemblée Générale des Nations Unies et qu'elle s'ouvre à ratification (Nations Unies. Bureau du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, 2007). Ce processus qui lui permet d'avoir l'impact et la renommée qu'on lui connaît aujourd'hui (Cantwell, 2004), puisqu'elle rassemble, au moment de la clôture de ce travail de thèse, la ratification de tous les États reconnus par les Nations Unies à l'exception des États Unis.

2.1.2. Contenu

La CDE est composée d'un préambule et de 54 articles répartis en trois parties : des articles de fond qui définissent les droits de l'enfant et les obligations des États (Art. 1 à 41) ; des articles précisant le dispositif de mise en œuvre et de contrôle du respect de la Convention (Art. 42 à 45); et pour terminer des articles définissant les critères d'entrée en vigueur de la Convention (Art. 46 à 54).

Les textes de droit, dont sont issus les droits humains se divisent en deux catégories⁶ : les droits civils et politiques et les droits sociaux, économiques et culturels. On parle également respectivement de première et de seconde génération de droits. Les droits civils et politiques regroupent les libertés physiques et intellectuelles que les individus ont face à l'État et qui permettent à l'individu de s'épanouir. La seconde génération apparaît à la fin du XIX^e siècle et regroupe les prestations que l'État doit garantir à ses sujet-te-s afin de répondre à leurs besoins. Si, comme le souligne Verhellen (1999) ces différentes générations de droits sont interdépendantes et ne tolèrent aucune hiérarchisation entre elles, il est cependant important de noter leur place fondamentale dans l'idéologie des différentes parties impliquées dans la Guerre Froide, servant de toile de fond à la rédaction de la CDE. En effet, ces deux générations de droits étaient alors particulièrement revendiquées pour la première génération par le camp capitaliste et pour la seconde par les partisan-ne-s du socialisme à l'image de la division politique de l'époque. Un témoin de cette division du droit est la répartition des droits humains en deux pactes contraignants qu'incarnent le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Il n'empêche que la CDE rassemble dans ses quarante-et-un premiers articles des éléments issus de ces deux générations sans distinction hiérarchique, renforçant l'idée d'indivisibilité et l'interdépendance de ces droits. Brems (2017) identifie cette caractéristique à l'ensemble des droits dits émancipateurs, visant à corriger une discrimination envers un groupe spécifique, dans le cas présent représenté par les enfants. L'auteure souligne encore la particularité de ces droits qui, en plus de réglementer la relation verticale entre l'Etat et l'individu, cherche à impacter les relations horizontales interindividuelles au sein d'une société, se traduisant par un changement culturel.

Le préambule précise les intentions et la pertinence de la CDE. Il ne comprend pas de principes contraignants mais permet de contextualiser le propos du traité à venir et de le mettre en relation avec d'autres instruments de loi. Dans le cas de la CDE, le lien est fait avec la Charte des Nations Unies de 1945, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 ainsi que les deux Pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme de 1966. Ce préambule permet également de préciser l'importance de la famille pour le bon développement de l'enfant, les valeurs que la CDE tend à

⁶ Une troisième catégorie, les droits de la troisième génération s'est vu attribuer une place toujours plus importante depuis la fin de la seconde guerre mondiale et se voit accorder un espace croissant dans l'agenda politique international, il s'agit des droits de solidarité, qui regroupent pour n'en citer que quelques-uns le droit à la paix, le droit à un environnement sain ou encore l'autonomie. Cette génération de droits relève plus de la revendication que d'une valeur juridique réelle. Ceux-ci apparaissent peu dans le contexte de la CDE (Verhellen, 1999).

encourager pour l'éducation de l'enfant ainsi que la définition du statut particulier de l'enfant, décrit comme nécessitant une protection spéciale, et ce particulièrement pour les enfants vivant dans des contextes difficiles. Enfin, le préambule souligne l'importance du contexte dans lequel la CDE sera abordée, en accordant une place importante aux traditions et aux cultures propres à chaque environnement et à chaque expérience, tout en rappelant l'importance de l'établissement d'une collaboration internationale.

Les différents articles de la CDE sont interdépendants. Concernant les quarante-et-un premiers articles, plusieurs classifications ont été proposées pour les décrire. La classification classique des droits de l'homme par exemple propose cinq catégories, les droits civils, les droits politiques, les droits sociaux, les droits culturels et les droits économiques. D'autres catégorisations comprennent par exemple la classification en 3P, à savoir la protection, la participation et les prestations ; ou encore l'organisation des droits en fonction des objectifs à atteindre, selon qu'ils renforcent et précisent des droits de l'homme déjà existant comme les droits à l'autodétermination, qu'ils prennent en compte la vulnérabilité de l'enfant à travers des droits de protection, ou qu'ils s'appliquent uniquement à la population des enfants et à ses spécificités et constituent alors des droits spécifiques. A travers ces articles, la CDE attribue explicitement aux enfants un certain nombre de droits de l'homme fondamentaux aux enfants, et en ce sens, elle introduit une forme de révolution (Verhellen, 1999).

La seconde partie, rassemblant les articles 42 à 45, définissent la place et le fonctionnement du Comité des droits de l'enfant ainsi que le rôle des États dans la diffusion des principes édictés par la CDE.

Enfin, la troisième partie regroupant les articles 46 à 54 précise les conditions à remplir pour que le traité puisse entrer en vigueur. Il est par exemple spécifié le processus de ratification, la possibilité pour tous les États de soumettre un instrument de ratification, ou encore les conditions d'entrée en vigueur de la CDE.

Le Comité des droits de l'enfant, institué dans l'article 43 de la CDE a, lors de sa première réunion en 1991, mis en avant quatre articles, considérés comme les principes généraux de la CDE. Cette sélection s'est opérée afin de définir la marche à suivre pour le dépôt des rapports initiaux des États. Il s'agit du principe de non-discrimination (Art. 2), celui du bien-être de l'enfant (Art. 3), l'article 6 concernant la vie, la survie et le développement et enfin l'article 12 qui fait effet de la participation de l'enfant. Ces quatre articles permettent d'après le Comité de guider l'interprétation et la mise en œuvre du reste de la Convention. Ainsi, en dépit de l'interdépendance des droits, les autres articles doivent être lus à la lumière de ceux-ci afin d'assurer une mise en œuvre adéquate du traité. La sélection de ces quatre articles, réalisée à l'origine afin d'organiser le mécanisme de rapportage des États a été très peu discuté et est aujourd'hui répandue non seulement dans les pratiques du Comité mais également dans celles des spécialistes et des travailleurs-euse-s de terrain œuvrant dans le champ des droits de l'enfant comme les ONG et les chercheurs-euse-s (Lundy & Byrne, 2017). La voix de certain-e-s auteur-trice-s (voir par exemple Hanson & Lundy, 2017) s'élève pour signaler l'arbitraire, le manque de clarté et l'absence de consensus qui a accompagné cette sélection et pour porter un regard critique sur la pertinence de ce choix.

La CDE a été complétée au fil du temps par trois protocoles facultatifs, que les États parties de la CDE peuvent décider de ratifier ou non. Ces trois protocoles permettent de compléter, de renforcer ou de préciser certains principes adoptés dans le contenu de la CDE. Chaque État est libre de ratifier ou non chacun de ces protocoles.

Le premier est le protocole facultatif concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés (OPAC). Il est entré en vigueur en 2002 et est ratifié par 171 États. Ce protocole, composé de 13 articles, permet notamment d'élever la limite de l'âge minimum de la participation active à des conflits armés de 15 à 18 ans et impose aux États parties d'élever l'âge de la participation indirecte et volontaire. Il s'organise autour des trois phases de l'implication dans un conflit armé, à savoir le recrutement de l'enfant par des groupes armés, son déploiement sur le terrain ainsi que le rétablissement de l'enfant dans la société. Le Comité, à l'origine de ce protocole l'érige en réponse à l'Art. 38 de la CDE qui fixe la

condition d'avoir au minimum 15 ans pour pouvoir être enrôlé dans un conflit armé, ce qui a été énormément négocié durant les procédures de rédaction de la CDE et beaucoup décrié lors de l'entrée en vigueur de la CDE.

Le second protocole facultatif concerne la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants (OPSC). Il est également entré en vigueur en 2002 et rassemble actuellement 177 États parties. Dans la CDE, deux articles (34 et 35) abordent déjà cette question en demandant aux états de s'engager contre de tels crimes en leur proposant d'adopter des *mesures particulières*. L'OPSC, composé de 17 articles décrit ces mesures et définit les notions de vente, de prostitution d'enfants et de pornographie mettant en scène des enfants. Il impose également aux États de poursuivre les auteur-trice-s de tels crimes et de mettre en place un système de réinsertion pour les enfants concerné-e-s. Ce protocole, à l'initiative d'un groupe de travail externe renforce plus qu'il ne corrige le texte déjà existant dans la CDE.

Le troisième protocole, plus récent, est entré en vigueur en 2014 et établit une procédure de présentation de communications (OPIC). Il est ratifié par 47 États parties. Il a été introduit par un groupement d'ONG et propose, à travers 24 articles, une voie de communication individuelle entre les enfants et le Comité des droits de l'enfant en cas de non-respect de leurs droits. Plusieurs conditions doivent être remplies pour pouvoir utiliser cette voie. Il faut notamment que l'enfant (ou ses représentant-e-s) ait épuisé ses possibilités de recours au niveau national, que la plainte soit présentée au Comité durant l'année qui suit la procédure nationale, que la plainte ne soit ni anonyme ni infondée et que la plainte soit formulée par écrit. Si la plainte déposée répond à ces différentes conditions, le Comité mènera alors une enquête via une procédure indépendante et confidentielle afin de déterminer s'il y a bel et bien violation d'un ou de plusieurs droits de l'enfant. Ce texte permet également à un État de signaler au Comité les violations commises par d'autres États à travers des communications inter-étatiques ainsi que la possibilité pour le Comité d'enquêter sur sa propre initiative s'il soupçonne des violations graves ou systématiques des droits de l'enfant dans un État particulier. Ce texte renforce ainsi les mécanismes préexistants et permet d'assurer un suivi plus étroit des violations des droits de l'enfant et de compléter le système d'examen des rapports que Zani considère comme « peu efficace sur le plan fonctionnel » (2011, p. 511).

2.1.3. Mise en œuvre

Nous l'avons vu, la CDE a une valeur contraignante. Il s'agit alors pour l'État partie de respecter l'accord international qu'il a passé avec les autres États parties afin de respecter les principes du traité, comme le rappelle l'adage *Pacta sunt servanda* (les conventions doivent être respectées). Chaque État ayant ratifié le traité se doit d'adapter sa législation et de ne pas inclure dans celle-ci des principes allant à l'encontre de ses engagements internationaux. Comment alors contrôler le respect de ces obligations et les transposer dans l'expérience des enfants plutôt que de les conserver à un stade de papier ? La CDE, dans ses articles 43, 44 et 45 institue un Comité des droits de l'enfant (ci-après : Comité), décrit son fonctionnement, ses tâches et son lien avec les États parties. Ces articles instituent un mécanisme de surveillance à orientation positive, en l'articulant autour de l'aide et du conseil plutôt que la sanction et la confrontation (Verhellen, 1999), même si les principes de l'OPIC renouent quelques années après l'entrée en vigueur des principes de la CDE avec un fonctionnement plus répressif.

Le Comité est constitué de dix-huit experts indépendant-e-s⁷ élu-e-s par les États membres. Chaque État partie peut proposer un-e candidat-e à l'élection et les membres sont élu-e-s par vote secret pour une période de quatre ans. Il se voit confier l'analyse des rapports que les États parties lui soumettent, l'organisation de journées thématiques, la rédaction d'observations générales, ainsi que la gestion des

⁷ Pour obtenir la liste des membres du Comité :
<https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/Membership.aspx>

communications individuelles instaurées par l'OPIC. Nous allons ici aborder plus en détail ces différentes tâches.

L'article 44 souligne que les États parties doivent soumettre au Comité des rapports revenant sur les mesures adoptées pour donner effet aux droits reconnus dans la présente Convention et sur les progrès réalisés dans l'implémentation de ces droits. Un premier rapport, le rapport initial, doit être rendu deux ans après l'entrée en vigueur de la CDE dans l'État partie concerné, puis un rapport périodique doit être rendu tous les cinq ans. Ces rapports doivent également faire état des difficultés et des obstacles allant à l'encontre de la mise en œuvre de certains principes édictés par la CDE. Enfin, le Comité peut demander des informations supplémentaires aux États parties, et inviter des organisations spécialisées (comme l'UNICEF ou l'UNESCO) ou des ONG à assister à ses réunions afin d'obtenir des indications et des conseils. Riche de ces différentes informations, le Comité rédige des recommandations à l'adresse de l'État partie le félicitant des mesures adoptées et lui signalant les points sur lesquels il peut encore renforcer la mise en œuvre de la CDE. Les rapports soumis par les États devaient initialement respecter une organisation rigoureuse, en revenant dans l'ordre sur les mesures d'application générales ; la définition de l'enfant ; les principes généraux ; les libertés et droits civils ; les violences à l'égard des enfants ; le milieu familial et les protections de remplacement ; le handicap, la santé et le bien-être ; l'éducation, les loisirs et les activités culturelles ; les mesures spéciales de protection de l'enfance et finalement l'état de la mise en œuvre de chaque protocole facultatif. Cette division permettait de revenir sur la totalité des articles de la CDE. Depuis 2014 néanmoins une procédure simplifiée⁸ a été adoptée afin de renforcer et d'améliorer l'efficacité du processus. Cette nouvelle manière de procéder veut que le Comité envoie aux États parties une demande spécifique à propos d'une trentaine de points définis en pré-session et qui apparaissent comme des priorités pour l'État intéressé⁹. L'État ne doit alors plus revenir sur la mise en œuvre de l'ensemble de la CDE mais sur ces points spécifiques mis en lumière par le Comité. Les rapports rédigés par les États, les rapports alternatifs fournis par les ONG et les recommandations du Comité doivent être rendus disponibles et diffusés largement dans l'État concerné. Ces rapports permettent d'instituer un débat public et une prise de conscience concernant les droits de l'enfant dans un État particulier.

Outre l'analyse des rapports fournis par les États parties, le Comité rédige chaque année des observations générales. Celles-ci s'articulent autour de thématiques et permettent de préciser l'intention que le Comité a des différents articles de la CDE. Si les observations générales visent à promouvoir la mise en œuvre de la CDE et d'aider les États parties à remplir leurs obligations, elles constituent des lignes directrices mais ne sont pas contraignantes. La rédaction d'observations générales a débuté en 2001 avec l'*Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation* et on en dénombre actuellement vingt-cinq, abordant des thématiques variées comme le droit de l'enfant d'exprimer son point de vue et d'être entendu (2009), la mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance (2006) ou encore le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives et de participer à la vie culturelle et artistique (2013). Ces thèmes sont sélectionnés par le Comité sans suivre de processus établi. Les thèmes peuvent être proposés par les ONG, par les agences des Nations Unies, ou encore par le Comité lui-même. Ces thématiques peuvent éventuellement être définies au cours des journées générales de discussions que nous allons à présent aborder.

Depuis 1992, une autre tâche du Comité est constituée par les journées générales de discussions qui sont organisées environ une fois par années. Elles s'organisent en parallèle de l'une des trois sessions annuelles du Comité. Ces journées rassemblent des représentant-e-s des gouvernements, des membres d'ONG, des membres de différentes instances des Nations Unies, des institutions nationales

⁸ Procédure précisée dans la résolution A/RES/68/268 Strengthening and enhancing the effective functioning of the human rights treaty body system du Comité des droits de l'enfant.

⁹ Document intitulé en anglais List of Issues Prior to Reporting (LOIPR).

de droits humains, des membres du secteur économique, des expert-e-s individuel-le-s ou encore des enfants. Elles permettent aux membres du Comité de rencontrer de nombreux acteur-trice-s d'horizons différents et d'échanger en profondeur avec eux et elles afin de clarifier leur compréhension des contenus et des implications de la CDE. Ces journées s'organisent autour de thématiques variées comme les enfants et les médias digitaux, la situation particulière des filles, le rôle de la famille ou encore les enfants en situation de handicap.

Enfin, depuis l'entrée en vigueur de l'OPIC en 2014, le Comité assume la tâche de traiter des plaintes qu'il reçoit à propos de la violation d'un ou de plusieurs droits de l'enfant. Ce rôle est alloué au Comité uniquement par les États ayant ratifié le troisième protocole facultatif qui donne la possibilité aux individus et aux États de déposer des plaintes auprès du Comité s'ils et elles constatent la violation d'un ou de plusieurs droits. Afin de soumettre une plainte au Comité, trois procédures principales sont reconnues : les communications individuelles, la signalisation de la part d'un État concernant un autre État et des enquêtes menées directement par le Comité dans un état donné. Pour l'heure, le Comité est saisi sur cinquante-quatre affaires faisant référence à une grande palette de violations. Vingt-trois affaires ont terminé sur une déclaration d'irrecevabilité de la part du Comité. La Suisse est concernée par cinq de ces affaires, dont deux ont été déclarées irrecevables.

2.1.4. Autres textes internationaux concernant l'enfance

La CDE fait partie et renforce une batterie d'autres textes internationaux, contraignants ou non, s'intéressant de manière plus ou moins directe à l'enfance et à certaines dimensions y étant reliées. Nous ferons ici le point sur quelques-uns de ces instruments en se concentrant notamment sur ceux qui sont considérés comme fondamentaux et généraux dans le champ des droits humains¹⁰. Avant d'entrer dans l'identification de ces quelques traités, il nous semble encore pertinent de préciser que les enfants sont concerné-e-s par l'ensemble des textes de droits humains. Le statut de la CDE a néanmoins permis de préciser et de renforcer l'accès de cette population particulière à ses droits et de définir les exigences spécifiques à ce groupe d'êtres humains. La Déclaration Universelle des Droits de l'homme de 1948, qui forme avec les deux Pactes Internationaux – le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels – la Charte des droits de l'homme constitue un instrument fondamental pour les droits humains.

La déclaration universelle des droits de l'homme a été adoptée en 1948 par l'ONU. Elle regroupe des droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels mais constitue un idéal à atteindre et non un traité à valeur contraignante, même si la jurisprudence internationale lui reconnaît la valeur de coutume internationale (Velu & Ergéc, 2014). Deux Pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme ont été rédigés afin de rendre les principes de la déclaration universelle des droits de l'homme légaux (Velu & Ergéc, 2014). Ils sont contraignants et ont tous deux été adoptés par l'assemblée générale de l'ONU le 16 décembre 1966. Il s'agit du Pacte international relatif aux droits civils et politiques et du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, dans le respect de la division traditionnelle des droits. Ces deux textes, leurs protocoles facultatifs et la Déclaration universelle des droits de l'homme forment la Charte des droits de l'homme et élaborent en détail les provisions générales inhérentes aux droits humains (Symonides & Volodin, 2001).

Le pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels se penche plus sur la situation matérielle de l'individu (Mourgeon, 1967). Chaque État membre s'engage à « agir (...) au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein d'exercice des droits reconnus dans le présent Pacte par tous les moyens appropriés » (Art. 2), ce qui limite son

¹⁰ Ce choix délibéré répond à un besoin de concision. Nous recommandons aux lecteur-trice-s intéressé-e-s par une revue plus exhaustive des instruments internationaux concernant l'enfance la lecture de l'ouvrage de Saulle (1995) ou de celui de Rosenblatt (2000). Enfin, le manuel publié par le Conseil de l'Europe (2015) offre un aperçu sur la situation des droits de l'enfant en Europe.

effectivité puisque les droits qu'il reconnaît dépendent ainsi des ressources des États membres (Velu & Ergec, 2014). La mise en œuvre de ce traité est assurée par un Comité. Le pacte international relatif aux droits civils et politiques constitue un catalogue élaboré de droits concrets et effectifs (Velu & Ergec, 2014) inhérents à la participation de l'individu à la vie de la Cité (Mourgeon, 1967). Il entre en vigueur en 1976.

A un niveau plus local, la Convention européenne des droits de l'homme est entrée en vigueur le 3 septembre 1953. Cette convention s'appuie sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et sur les objectifs du Conseil de l'Europe pour cataloguer dans ses articles 2 à 14 les droits et les libertés les plus importants que sont par exemple le droit à la vie, l'interdiction de la torture, ou encore le respect de la vie privée et la liberté de penser. Elle garantit ces droits à toutes les personnes se trouvant sous la souveraineté d'un de ses 47 États parties (Velu & Ergec, 2014) et promeut un idéal démocratique (Sudre, 2015). Ce texte, fruit de compromis, est un document basique, qui a, par la suite, été complété par 14 protocoles additionnels. La convention institue un mécanisme de contrôle permettant à tout individu de déposer une requête devant la cour européenne des droits de l'homme s'il ou elle subit la violation d'un ou de plusieurs de ses droits institués par cette convention.

Nous terminerons ce survol des principaux textes internationaux concernant les droits humains en abordant la Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant qui consacre des droits, des libertés et des devoirs aux enfants africains. Elle est le seul instrument régional consacré spécifiquement aux droits de l'enfant et se veut complémentaire à la CDE (Bonkongou, 2006). Adopté en 1990 et entré en vigueur en 1999, ce traité aborde des thématiques pertinentes dans le contexte africain qui n'apparaissent pas explicitement dans la CDE, comme le droit à la scolarisation pour les jeunes filles enceintes (Art. 11) ou la protection contre l'excision qui apparaît de manière implicite dans l'Art. 21 (Gherari, 1991). Le processus de rédaction de cette charte a conduit à moins de négociations que pour la CDE et traduit une vision idéale des droits de l'enfant, en abordant par exemple la considération primordiale que doit être le bien-être de l'enfant (contre une considération primordiale dans la CDE) ou encore en élevant l'âge de la participation aux conflits armés à 18 ans dans l'Art. 22 (contre 15 ans dans la CDE).

Ces différents instruments à portée générale sont complétés par de nombreux textes à envergure plus thématique comme la Convention n°182 concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination (CH : EV 2001) ; ou encore les conventions rédigées par l'ONU comme la Convention pour l'élimination de toutes les formes de discriminations raciale, la Convention pour l'élimination des discriminations à l'égard des femmes, la Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, la Convention relative aux droits des personnes handicapées, la Convention internationale pour la protection de toutes les personnes contre les disparitions forcées, etc.

2.2. Représentations de l'enfance et influences des droits de l'enfant

2.2.1. Écoles de pensées en droits de l'enfant

La CDE contient des droits qui peuvent apparaître, lorsqu'on les aborde de manière superficielle, comme un ensemble universel et harmonieux. Néanmoins, ils relèvent d'un domaine sensible fortement marqué par les idéologies de leurs représentant-e-s (Hanson, 2012). En fonction de la posture adoptée et de l'image de l'enfant assumée, différents courants se distinguent les uns des autres dans le domaine des droits de l'enfant. La manière de comprendre, d'interpréter et de mettre en œuvre la CDE pour les professionnel-le-s de l'enfance et pour les spécialistes des droits de l'enfant sera influencée par ces différentes conceptions.

Plusieurs catégorisations sont proposées, et la plupart s'articulent autour de la discussion historique autour de la compétence ou de l'incompétence de l'enfance (Heywood, 2010). Verhellen (1999) propose par exemple de diviser les courants de pensée en trois catégories se distinguant par la

capacité ou l'incapacité qu'ils attribuent aux enfants : le courant réformiste qui attribue aux enfants la capacité de prendre des décisions rationnelles et qui plaide pour une administration régulière des droits en fonction de l'évolution des capacités de l'enfant ; le courant radical qui rejette toute discrimination entre les adultes et les enfants et qui n'admet pas la différence fondée sur l'âge ; et enfin le courant pragmatique qui souhaite accorder tous les droits humains ainsi que la possibilité de les exercer librement aux enfants, sauf si leur incapacité à le faire est prouvée.

Hanson (2012) va plus loin dans cette catégorisation et intègre plusieurs dimensions afin de distinguer les quatre courants qu'il propose, à savoir le paternalisme, la protection, l'émancipation et la libération. Il est important de souligner la dimension relative d'un texte normatif et de l'intégrer dans une lecture plus globale rassemblant la présentation de la CDE et de ses mécanismes de surveillance, sa mise en œuvre concrète avec les droits vivants et sa place dans l'image de l'enfant. C'est pourquoi nous reviendrons ici sur ces quatre alternatives idéologiques.

Le classement proposé par Hanson (2012) s'appuie sur quatre critères intrinsèquement liés qu'il considère, en s'appuyant sur les trois axes de questionnements mis en avant par Turner et Matthews (1998), comme incarnant les questionnements clés dans les réflexions sur l'enfance et plus précisément dans le domaine des droits de l'enfant : Qu'est-ce qu'un-e enfant ? De quoi les enfants sont-ils ou elles capables ? Quels sont leurs droits ? et quelles sont les différences entre les enfants et les adultes ? Ces quatre dimensions font écho à quatre débats portant respectivement sur l'image de l'enfance, le débat sur la compétence, la hiérarchie des droits de l'enfant et le dilemme de la différence.

Le premier questionnement « qu'est-ce qu'un-e enfant » invite à considérer l'enfant tantôt comme un-e être dans le présent (*being*), tantôt comme un-e être en devenir (*becoming*). Verhellen (1999) décrit la conception de l'enfant en devenir comme la définition de l'enfant comme un-e être en devenir et occupant une position de *pas encore* (p. 23). Dès lors, l'enfant évolue dans une situation de moratoire durant laquelle il ou elle se prépare à devenir adulte, à devenir responsable, à savoir, à pouvoir, il ou elle est, autrement dit, considéré-e comme un-e être en développement. L'enfant dans le présent en revanche est reconnu-e comme un-e être à part entière dans sa situation présente qui dispose de compétences faisant de lui un-e acteur-trice social-e disposant d'opinions et de points de vue lui étant propres (James, Jenks & Prout, 1998), au même titre que tout humain. Suivant cette posture, il importe alors de considérer l'enfant dans le *hic et nunc*.

Le second critère s'interroge sur ce dont les enfants sont capables. Sont-ils ou elles capables de réflexions raisonnées ou uniquement de considérations immédiates ? La maturité intellectuelle, émotionnelle et physique de l'enfant ainsi que sa capacité à prendre des décisions raisonnées sont ici mises en question (Hanson, 2012). Hanson propose de distinguer trois dimensions inhérentes au débat. Premièrement les données empiriques qui définissent l'évolution de l'enfant dans une perspective développementale comme le propose par exemple Piaget (1956) à travers sa réflexion par stades. Cette position renforce l'image de l'enfant en devenir et ne prend en compte ni la relativité de ces stades (Apostel, 1989) ni l'hypothèse selon laquelle l'enfant peut développer des compétences qui lui sont propres et qui méritent de l'attention même si elles se distinguent de ce qui est communément admis dans le monde adulte (Jaffé & Wicky, 1996). Deuxièmement les valeurs et les intérêts qui découlent du fait de considérer l'enfant comme compétent-e ou incompétent-e permettent selon le positionnement adopté d'accorder ou non certains services et certains accès aux enfants. Ce positionnement permet ainsi de circonscrire ou d'élargir l'accès que les enfants ont à certaines institutions et à certaines prestations comme la possibilité de participer aux votations, le droit de travailler ou le droit de conduire une voiture (Hanson, 2012). Cet élément s'appuie sur des idéologies, des enjeux de pouvoir et des intérêts sociaux plus que sur des données empiriques pour définir les compétences de l'enfant. Finalement, un point central de ce débat est la charge de la preuve visant soit à définir la compétence, ou alors l'incompétence de l'enfant pour pouvoir se positionner. En d'autres termes, faut-il se prévaloir de la présomption de compétence ou d'incompétence pour les enfants ? Ce positionnement implique une prise en considération différente de son point de vue.

Le troisième point se penche sur la nature des droits attribués prioritairement aux enfants? La CDE reformule leur accès à une palette de droits humains, mais leur garantit également des droits spécifiquement adaptés à leur statut d'enfant. Si tous ces droits sont indivisibles, le fait de favoriser les droits participatifs ou les droits protectionnistes aura une influence sur la mise en œuvre de la CDE. La participation peut être promue au détriment des principes de protection des enfants (c'est par exemple le cas des NATs (Niños, niñas y adolescentes trabajadoras) en Amérique Latine et notamment en Bolivie qui se battent sur le plan politique et qui collaborent avec le gouvernement afin de garantir une reconnaissance et une légifération quant à leur droit de travailler, ce qui est source de beaucoup de débats sur le plan régional et international (voir notamment Liebel, 2015)). À l'inverse, le principe de protection peut être si fortement privilégié qu'il met à mal la participation des enfants qui ne sont pas consulté-e-s afin de déterminer ce qui leur semble important et ainsi de pouvoir participer à la définition de ce qui constitue leur bien-être (c'est par exemple le cas de mouvements paternalistes et conservateurs, religieux ou non, comme ça a été le cas en France entre 2012 et 2013 avec la *Manif pour tous*, qui s'insurge sans s'appuyer sur l'avis des principaux-aes concerné-e-s contre l'adoption d'enfants par des couples de même sexe en argumentant notamment en faveur de la protection de l'enfant qui serait mise à mal par l'absence d'un individu de chaque sexe au sein du noyau familial au cours de l'enfance (voir notamment Béraud, 2014 et Julliard & Cervulle, 2013)). Zermatten (2009) le souligne, le lien entre les droits participatifs et les droits de protection et notamment l'intérêt supérieur de l'enfant sont intrinsèquement liés et l'un est indispensable à la définition de l'autre. Comment définir ce qui constitue l'intérêt supérieur de l'enfant sans l'avoir directement entendu sur ces questions ? L'intérêt supérieur étant un objectif à atteindre, la participation de l'enfant constitue une démarche concrète afin d'atteindre cet idéal. La participation et la protection sont ainsi, selon Zermatten, complémentaires et incarnent deux étapes dans le même processus décisionnel concernant les enfants et les décisions les concernant. Leur vulnérabilité implique qu'on leur garantisse une protection absolue ou leur statut d'humain les invite-t-ils à exprimer leur opinion pour définir ce qu'ils considèrent comme étant leur bien-être ?

Finalement la dernière dimension que Hanson (2012) considère comme commune aux trois axes précédents porte sur la différence entre les adultes et les enfants, ou le dilemme de la différence. L'auteur indique « Les enfants sont à la fois différents des adultes et semblables des adultes¹¹ » (p. 71), mais ce qu'il importe est de savoir quelle optique adopter dans quel cas. Les enfants doivent-ils et elles bénéficier des mêmes droits que les adultes en prenant le risque que ceux-ci soient inadaptés à leurs besoins, ou faut-il alors plutôt privilégier les droits spécifiques aux enfants en s'exposant à la possibilité de renforcer ainsi les discriminations ? Les droits de l'enfant à travers la CDE offrent une combinaison de ces deux types de droits, mais le débat entre ces deux positions perdure.

Ces quatre critères permettent de définir quatre écoles de pensées caractéristiques au champ des droits de l'enfant et de catégoriser les différentes prises de position possibles en lien avec l'enfance : le paternalisme, la protection, l'émancipation et la libération. Si une nécessité de clarification conduit à une division claire et catégorique de ces quatre courants, il n'en relève pas moins qu'il s'agit d'étiquettes et que ces quatre positions se placent sur un continuum allant d'un extrême protectionniste à un autre extrême participatif.

Le tableau 1 propose un résumé visuel de ces différents mouvements. Ces axes de positionnement, liés les uns aux autres, permettent de catégoriser et de préciser les intentions des quatre courants de pensées définis par Hanson (2012) comme nous les décriront ci-dessous.

¹¹ Traduit de l'anglais (traduction personnelle).

	Paternalisme	Protection	Émancipation	Libération
Image de l'enfant	En devenir	En devenir et dans le présent	Dans le présent et en devenir	Dans le présent
Compétences	Incompétent-e	Incompétent-e sauf si preuve du contraire	Compétent-e sauf si preuve du contraire	Compétent-e
Droits de l'enfant	Protection	Protection et participation	Participation et protection	Participation
Dilemme de la différence	Droits spéciaux	Droits spéciaux et droits égaux	Droits égaux et droits spéciaux	Droits égaux

Tableau 1: Écoles de pensées en droits de l'enfant. Tiré de Hanson (2012 : 73).

Le premier courant de pensée en droits de l'enfant est le mouvement paternaliste. Ce point de vue privilégie l'image de l'enfant comme étant un-e être en devenir ayant avant tout le droit d'être protégé-e au regard de sa vulnérabilité (Hanson, 2009). L'enfant est considéré-e comme dépendant-e, incompétent-e et incapable de prendre des décisions rationnelles seul-e. L'adulte, qu'il ou elle soit parent, professionnel-le ou encore représentant-e de l'État, et qu'il ou elle assure un rôle légalement défini ou non auprès de l'enfant assume ainsi une place fondamentale dans les choix concernant les enfants. Les adultes disposent d'un contrôle sur l'enfant qui se justifie par le « besoin de protéger l'enfant de lui-même et des autres »¹² (Hanson, 2012, p. 73) et l'enfant est très peu, voire pas du tout impliqué dans la définition de son propre bien-être. Ce mouvement confère ainsi un statut drastiquement différent pour l'enfant et pour l'adulte, il est alors évident que les enfants nécessitent un traitement spécifique de la part des adultes (Hanson, 2012). Hanson (2009) situe ce positionnement dans une longue tradition historique et le confère à certains groupes conservateurs, notamment des groupes religieux, mais constate qu'il tend à disparaître.

Plus nuancé, le second mouvement identifié est celui de protection. Hanson (2009) lui attribue le statut d'approche privilégiée actuellement et place des acteur-trice-s phares dans la défense des droits de l'enfant comme l'UNICEF, dans cette catégorie. Selon ce mouvement, les enfants sont des êtres aux besoins spécifiques, nécessitant une protection spéciale primant sur leur participation. Les enfants ont besoin d'un dispositif adapté pour leur assurer un développement harmonieux et si le statut d'enfant est reconnu il n'empêche que le processus développemental joue un rôle prépondérant dans la manière de considérer l'enfant. Dans cette perspective, la compétence des enfants pour prendre des décisions rationnelles est remise en question, mais elle peut être reconnue dans certaines situations pour autant que la preuve de la compétence soit amenée. A cet égard, la participation est reconnue mais uniquement de manière secondaire et passe après les impératifs de protection de l'enfant (Hanson, 2012). Les protectionnistes reconnaissent ainsi le dilemme entre la différence et la similarité entre les adultes et les enfants et privilégient la différence, en se référant notamment aux besoins spécifiques des enfants. Hanson (2012) souligne que les justifications inhérentes à l'impératif de fréquenter l'école obligatoire s'inscrivent dans le mouvement de protection de l'enfant. C'est en imposant la scolarité aux enfants et en ne leur donnant pas le choix de fréquenter ou non l'école, que les adultes leur garantissent les meilleures possibilités pour leur avenir.

Plus en avant sur ce continuum des courants de pensée en droits de l'enfant, le mouvement de l'émancipation propose également une vision nuancée mais plus participative. Cette approche

¹² Traduit de l'anglais (traduction personnelle).

renverse le positionnement protectionniste. Il considère en effet l'enfant comme un être dans le présent avant de le ou la considérer comme un être en devenir. La compétence de l'enfant à prendre des décisions raisonnées est ainsi reconnue, sauf si l'incompétence peut être prouvée. Les droits participatifs sont ainsi mis en avant afin de définir le bien-être de l'enfant et son intérêt supérieur. La protection et les droits participatifs passent ainsi derrière les impératifs participatifs. Les enfants sont compétent-e-s et détiennent les mêmes droits que les adultes, même s'ils et elles disposent également de certains droits plus spécifiques à leur situation. Le courant émancipatoire se positionne alors en faveur d'une similarité primant sur une conception différenciée des adultes et des enfants (Hanson, 2012). Hanson (2012) intègre les mouvements d'enfants travailleur-euse-s dans cette perspective. Ceux-ci se battent en effet pour l'instauration d'un cadre légal autour du travail des enfants, les protégeant de certaines formes de travail, et notamment de l'exploitation, mais encadrant tout de même le quotidien des enfants concernés. Ces mouvements se battent notamment pour que les enfants puissent participer aux discussions et aux décisions politiques établies en lien avec leur situation.

Enfin, le courant de la libération se positionne à l'autre extrême de ce continuum et incarne une vision idéale très marquée par la participation des enfants. Les sympathisant-e-s de ce mouvement considèrent l'enfant comme un-e citoyen-ne à part entière et c'est son statut et son existence actuels qui doivent être pris en considération. Les enfants sont alors considéré-e-s compétent-e-s pour prendre des décisions rationnelles et pour définir ce qui est bon pour eux et elles (Hanson, 2012). Hanson (2009) inscrit cette approche dans la lignée des mouvements de libération des groupements opprimés comme les femmes ou les noir-e-s qui se sont développés dans les années 70 aux États Unis. L'enfant est ici considéré-e comme égal-e à l'adulte, compétent-e et autonome. Ses droits sont semblables à ceux des adultes et rien ne justifie un traitement spécifique à la population enfantine. La participation des enfants est ainsi mise en avant, au même titre que la participation des adultes, afin d'assurer leur auto-détermination (Hanson, 2012). Ce courant se différencie de la conception moderne de l'enfance qui distingue son univers de celui des adultes (Hanson, 2012). Le souhait d'attribuer le droit de vote aux enfants et les mouvements qui plaident en sa faveur peuvent par exemple être considérés comme appartenant au mouvement de libération des enfants.

Hanson (2009) rattache ces quatre mouvements à certains articles de la CDE, qui soutient d'une part la vision traditionnelle de l'enfant en attribuant aux enfants une protection spéciale. Ce penchant se retrouve par exemple dans le préambule ou dans l'article 3 mettant en avant l'importance de considérer l'intérêt supérieur de l'enfant comme une condition primordiale dans toutes les décisions relatives à l'enfant, ou encore dans certains articles comme le droit à l'éducation ou la protection contre les formes de travail nuisibles à l'éducation et au développement de l'enfant (Art. 32). D'autre part, la CDE contient plusieurs articles participatifs comme les articles 12, 13, 14 ou 15 et qui attribuent à l'enfant des droits civils similaires à ceux des adultes et consacrent ainsi à l'enfant une place d'acteur-trice actif-ve dans la société. Aussi, les deux visions sont réunies dans la CDE et font cohabiter protection et autonomie dans un même texte législatif.

Ces différentes manières de percevoir l'enfance et les droits de l'enfant, même si la classification proposée par Hanson (2012 ; 2009) constitue une forme de labellisation des points charnières d'un continuum, permet de rendre compte de la relativité inhérente des positions formulées en lien avec les droits de l'enfant. Elle permet également de développer un regard critique sur les pratiques observées et sur les orientations abordées dans la recherche. Il convient néanmoins de considérer ces positionnements avec du recul et d'être conscient de l'importance du contexte dans l'adoption de l'un ou l'autre de ces positionnements. Cette vision permet en outre de situer les acteur-trice-s dans le champ vaste et complexe qu'est celui des droits de l'enfant et d'en expliciter les valeurs dominantes.

Ces différents courants impliquent ainsi chacun des comportements et des actions différentes, même s'ils se situent tous sous le grand manteau des droits de l'enfant. Ces différents courants se traduisent de manière différenciée sur le terrain et incarnent ainsi les articles de la convention en fonction de leurs priorités sur le terrain. Nous le voyons à travers la présentation des courants de pensée en droits

de l'enfant, la CDE est un texte normatif et sa compréhension peut être source de nombreuses interprétations. Moody (2016) le relève, les droits de l'enfant, et notamment la CDE, sont le « produit d'une activité humaine, les droits de l'enfant n'existent pas par essence ou en vertu d'une seule idée théorique » (p. 18). Moody (2016) souligne alors l'importance de les contextualiser dans une perspective historique afin de prendre du recul et de poser un regard critique sur la norme qu'ils constituent et qui se révèle peu remise en question par les chercheurs se penchant sur les droits de l'enfant qui se basent sur le fait que les droits de l'homme et plus particulièrement les droits de l'enfant sont, ou devraient être une norme (Quennerstedt, 2013).

2.2.2. Conception de l'enfance ou relations entre droits de l'enfant et *childhood studies*

Ces différences de postures et les débats qui en découlent ne sont pas sans rappeler les enjeux liés aux *childhood studies* et au nouveau paradigme qu'elles proposent face à la conception développementale de l'enfant. Ces différentes postures épistémologiques impliquent et sont influencées par différentes conceptions de l'enfance. Archard (2004) explique que différentes conceptions de l'enfant, parfois contradictoires, cohabitent. Aussi, prendre appui sur des travaux des *childhood studies* permet notamment de réfléchir à cette image de l'enfant majoritairement admise dans nos sociétés actuelles, et de percevoir – ou non – les changements culturels induits par l'émergence de droits émancipatoires (Brems, 2017). Cette mise en perspective sociohistorique permet de faire émerger ce qui est, ou ce qui semble être, universel dans le domaine de l'enfance et ce qui ne l'est pas, ou ne semble pas l'être. En effet, le contexte spatio-temporel influence l'attention portée au statut d'enfant.

Si « dans les sociétés occidentales les parents ont toujours aimé leurs enfants du mieux qu'ils le pouvaient » (Heywood, 2010, 357), les variations des positionnements sociaux face à l'enfance sont néanmoins marquées par des évolutions historiques. L'enfance prend effectivement racine dans une société globale bien plus large et, selon Cunningham (1995), elle ne peut pas être comprise sans observer le contexte social qui l'entoure. Il ne serait pas pertinent ici de dresser un portrait des différentes conceptions de l'enfance à travers les âges, tant cette évolution est importante et vaste. D'un statut de propriété du père, avec la *patria potestas* de la Rome antique à celui d'enfants sujet-te-s de droits, d'une conception négative (Loke, 1632-1704) à une conception romantique de l'enfance (Rousseau, 1712-1778), l'histoire est pleine d'évidentes et importantes transformations qui conduisent à la conception actuelle de l'enfant¹³. Si d'importants changements ont eu lieu au fil du temps, il reste une constante qui ressort dans la plupart des définitions de l'enfance : la dichotomie qui distingue les enfants des adultes, inscrivant les enfants dans une dynamique instinctive face aux actions et réflexions raisonnées des adultes qu'ils tendent à atteindre au long de leur développement (Cunningham, 1995 ; Archard, 2004). Elias (1987) par exemple propose une réflexion allant dans ce sens en formulant un lien positif entre l'état de développement et de civilisation d'une société et l'écart entre les comportements et les structures psychologiques des enfants et des adultes. Cette binarité se retrouve aussi bien dans les perspectives développementales que dans le paradigme des *childhood studies*. Elle se manifeste toutefois différemment dans ces différents courants. En effet, dans les travaux scientifiques s'attachant par exemple au développement psychologique ou biologique de l'enfant, l'âge et les compétences adulte sont considérés comme le stade ultime à atteindre, l'enfance n'étant alors qu'une phase préparatoire. L'émergence des *childhood studies*, ou sociologie de l'enfance dans le monde francophone permet de revenir sur cette tradition et de réorienter les projecteurs sur les enjeux de l'enfance *per se* dans l'ici et le maintenant. Ce nouveau paradigme de l'enfance cherche à comprendre les pratiques et les cultures enfantines plutôt que d'appréhender l'enfance dans une

¹³ Nous renvoyons le lecteur ou la lectrice intéressé-e par un approfondissement sur la place de l'enfant et de l'enfance à travers l'histoire aux ouvrages de Cunningham (1995), de Heywood (2010), de Boswell (1998), ou de Becchi et Julia (1998a et b). De plus, L'ouvrage d'Ariès (1975), aujourd'hui largement critiqué par ses approches peu admises dans le champ de l'histoire et ses imprécisions, a néanmoins constitué un tournant dans la réflexion historique sur l'enfance.

perspective développementale (James, 2004). Aussi, la richesse, la complexité et tout simplement l'existence de normes inhérentes à l'enfance, ou aux enfances, sont reconnues, considérant ainsi l'enfance comme autre chose qu'une période transitoire avant le temps adulte. Selon Prout et James (1997), l'enfance est bien plus qu'une période d'immaturité psychobiologique. Elle constitue en effet un élément structurel et culturel dans la majorité des sociétés humaines. Son ancrage et sa définition rattachés à un contexte socio-historique bien défini invitent à la considérer comme une construction sociale à déconstruire plutôt que comme un phénomène naturel. Ce point de vue a amené les « études de l'enfance » ou *childhood studies* à aborder la question de l'enfance à travers un spectre interdisciplinaire afin d'en définir les constituants. Les enfants sont considéré-e-s comme des acteur-trice-s sociaux-ales porteur-euse-s d'*agency* et dont l'*empowerment* peut varier en fonction du regard et de la posture adoptée. L'enfant est un être vivant qui évolue dans une société donnée, configurée notamment par des rapports intergénérationnels et dont l'action sociale influence la société et réciproquement (James & James, 2008). Chercher à comprendre les enfances dans leurs différentes dimensions et en prenant en considération la complexité qui en découle permet de conceptualiser et de comprendre l'expérience qu'ont les enfants de leur propre expérience et les différentes contributions qu'ils et elles peuvent avoir au sein de leur environnement (James, 2004). En outre, des travaux comme ceux de Gropnik (2012, 2017) dans le domaine des sciences cognitives permettent de souligner les performances inhérentes à l'enfance et à reconnaître leurs capacités cognitives, alimentant et complétant ainsi les réflexions des *childhood studies*. Pourtant, comme le remarque Archard (2004), dans la vision majoritaire la conception moderne de l'enfance dans les sociétés occidentales, les enfants restent incompetent-e-s face aux adultes, et cette observation est notamment justifiée par des arguments d'innocence et de processus de développement. La conception de l'enfance dans le sens commun est alors celle d'un-e enfant *becoming*, sur les traces de l'adulte qu'il ou elle deviendra.

Un va-et-vient entre les *childhood studies* et le champ de recherche en droits de l'enfant constitue un cercle vertueux. D'une part, ces postures sociologiques et l'angle adopté par ces études de l'enfant permettent d'asseoir conceptuellement et d'argumenter scientifiquement les approches en droits de l'enfant. En intégrant les réflexions autour des droits de l'enfant dans le contexte plus large des *childhood studies*, les enjeux normatifs de la CDE et des recherches qui en découlent, par ailleurs remis en question par les *childhood studies*, sont analysés à travers une perspective critique. D'autre part, parallèlement aux *childhood studies*, le champ de recherche en droits de l'enfant et plus largement l'émergence des droits de l'enfant ont permis de renforcer les enjeux défendus par les *childhood studies*. En effet, malgré certaines ruptures entre les deux champs de recherche et des traditions épistémologiques distinctes et peu partagées, cinq points d'attention peuvent être considérés à l'intersection des deux champs, à savoir l'étude de l'enfant dit-e « normal-e », une réflexion critique sur les perspectives de socialisations conventionnelles en renforçant l'attention portée sur l'enfant et l'enfance dans l'ici et le maintenant, l'*agency* et la voix de l'enfant au centre des réflexions plutôt que la vulnérabilité de l'enfance, les contraintes structurelles imposées à l'enfance ; et la remise en question des méthodologies de recherche dites classiques dans le domaine des sciences sociales limitant l'accès aux expériences des enfants telles que décrites par celles ou ceux-ci (Qvortup et al., 2009 ; Moody & Darbellay, 2018 ; Freeman, 2012 ; Mayall, 2000, 2015). James (2004) souligne en effet l'influence des droits de l'enfant et notamment la volonté de favoriser la participation des enfants dans les débats autour des *childhood studies*. Si la définition de l'âge n'est, aux yeux des *childhood studies*, pas suffisamment nuancée dans la CDE (James, 2004), les recherches des *childhood studies* permettent d'amener un regard plus contextuel sur ces questions et, ainsi, de renforcer une mise en œuvre adaptée au contexte des droits de l'enfant. En outre, des va-et-vient peuvent être formulés entre la reconnaissance de l'*agency* des *childhood studies* et la participation des enfants telle que visée par la CDE.

2.3. Les droits de l'enfant en Suisse

2.3.1. La Suisse et le droit international

Maintenant que les enjeux descriptifs et épistémologiques liés aux droits de l'enfant ont été abordés, penchons-nous plus spécifiquement sur la relation qu'entretient la Suisse avec le droit International et plus spécifiquement avec les droits de l'enfant et la CDE. Tous les États, y compris la Suisse, sont également souverains (Suy, 1987). Ce principe fondamental, reconnu dans l'ensemble des documents internationaux modernes¹⁴ implique que chaque État dispose de l'exclusivité des pouvoirs et de la juridiction qui s'applique aux individus vivant sur son territoire et aux faits s'y déroulant (Suy, 1987). À la base de cette souveraineté figure pour chaque État la possibilité de ratifier à sa guise des accords internationaux sans avoir à abandonner sa souveraineté. Le droit international permet de réguler les relations internationales, toujours plus nombreuses dans une société globalisée, afin qu'elles ne soient pas soumises à la volonté des États les plus puissants mais qu'elles soient organisées autour de règles définies par les États eux-mêmes et qu'ils sont, après ratification du traité, tenus de respecter.

Si l'article 26 de la Convention de Vienne sur le droit des traités, en vigueur en Suisse depuis le 6 juin 1990 indique qu'un État « ne peut invoquer les dispositions de son droit interne comme justifiant la non-exécution d'un traité », il réside cependant dans la doctrine du droit international public, auquel se rattache la CDE, deux conceptions quant au rapport entre le droit international et le droit interne : la conception moniste et la conception dualiste. Selon le point de vue adopté par l'État, la manière d'intégrer le droit international dans la législation interne va varier. La Suisse est un État moniste depuis 1848. Ce système considère le droit international et le droit interne comme deux éléments d'un ordre juridique unique et n'implique ainsi pas de transformation de la norme internationale pour qu'elle puisse être appliquée au sein de l'État. Dans cette conception, il est également reconnu que le droit international a la primauté sur le droit interne. Ces deux caractéristiques se traduisent dans les articles 5.4 et 190 de la Constitution fédérale de la Confédération Suisse. L'article 5, al. 4 dit que « la Confédération et les cantons respectent le droit international » et l'Art. 190 indique que le « Tribunal fédéral et les autres autorités sont tenus d'appliquer les lois fédérales et le droit international » (Auer, Malinverni & Hottelier, 2006). Cette conception s'oppose à la conception dualiste qui considère le droit international et le droit interne comme deux entités juridiques indépendantes clairement distinctes les unes des autres. Les États qui se rattachent à cette conception sont alors contraints à transformer la norme internationale afin de l'intégrer à son droit interne. Dans ce système, il n'y a ni hiérarchie ni conflit entre le droit interne et le droit international puisqu'ils ne se chevauchent pas (Auer, Malinverni & Hottelier, 2006 ; Département fédéral des affaires étrangères, 2017).

Cependant, dans un système moniste, certaines normes ne sont pas applicables directement et ne permettent alors pas aux particulier-ère-s de s'en prévaloir. En effet, les dispositions constituant un traité international peuvent être catégorisées en deux groupes : les dispositions directement applicables et les celles qui ne le sont pas (Auer, Malinverni & Hottelier, 2006). C'est notamment le cas des normes que le Département des affaires étrangères (2017) qualifie de « programmatoires », et qui s'adressent aux législateur-trice-s qui ont la responsabilité de les rendre concrètes. Le Tribunal fédéral (TF) a élaboré quatre critères permettant de définir si une disposition de droit internationale est applicable directement ou non. Pour qu'une disposition soit directement applicable, il faut qu'elle :

concerne les droits et les obligations de l'individu ; qu'elle soit justiciable, c'est-à-dire suffisamment concrète et claire pour être directement applicable à un cas d'espèce par une

¹⁴ Par « Documents internationaux modernes », nous faisons référence au droit international qui s'est développé à la fin de la seconde Guerre Mondiale et qui s'étend aux organisations internationales (en particulier l'ONU), se focalisant sur la protection et le bien-être des individus (par exemple les droits humains), par opposition au droit international classique qui règle prioritairement les relations entre les États (Office fédéral de la justice, 2016).

autorité ou un tribunal ; elle s'adresse à des autorités chargées d'appliquer le droit et non à des autorités législatives (Département des affaires étrangères, 2017, paragr. 4).

Lorsqu'une disposition n'est pas directement applicable, elle doit être précisée par une loi interne pour le devenir. Dans le cas de la CDE, certains articles sont directement applicables et d'autres ne le sont pas. L'article 12 de la CDE a notamment été considérée comme directement applicable par un arrêt du tribunal fédéral de 1997 (ATF 124 III 90).

2.3.2. La Suisse et la Convention relative aux droits de l'enfant

Engagement de la Suisse

La CDE est entrée en vigueur en Suisse le 26 mars 1997, après un processus de presque six ans. En effet, après avoir signé ce traité le 1^{er} mai 1991, l'Assemblée fédérale a approuvé la CDE le 13 décembre 1996, et l'instrument de ratification a été déposé au Secrétaire général des Nations Unies le 24 février 1997 (DFAE, 2018). Par cette ratification, la Suisse s'engage à respecter et à appliquer de manière directe ou à adapter sa législation pour appliquer de manière indirecte le contenu de la CDE. Lors de la ratification, la Suisse a néanmoins formulé plusieurs réserves quant à l'application de certains articles. En effet, sept réserves ont été émises à propos de cinq articles différents, et quatre d'entre elles ont été retirées depuis. Lors de la rédaction de ce travail, la Suisse maintient ses réserves à propos de trois articles : l'Art. 10, par. 1. concernant le regroupement familial, pour lequel la Suisse précise qu'« est réservée la législation Suisse, qui ne garantit pas le regroupement familial à certaines catégories d'étrangers », ce qui lui permet de ne pas garantir le droit au regroupement familial à tous les étranger-e-s; l'art 37c à propos des conditions de privation de liberté des mineur-e-s par auxquelles la Suisse précise que « la séparation des jeunes et des adultes privés de liberté n'est pas garantie sans exception », ce qui explique que pour des raisons notamment structurelles, tous les cantons ne garantissent pas aux jeunes privé-e-s de liberté d'être séparé-e-s des adultes; et enfin l'Art. 40 portant sur les conditions liées aux procédures pénales Suisses dans lesquelles sont impliqués des mineur-e-s, et pour lesquelles « Est réservée la procédure pénale suisse des mineurs qui ne garantit ni le droit inconditionnel à une assistance ni la séparation, au niveau personnel et de l'organisation, entre l'autorité d'instruction et l'autorité de jugement », qui fait référence à l'absence de séparation entre l'autorité d'instruction et l'autorité de jugement dans les procédures pénales concernant les mineur-e-s en Suisse (UNICEF, 2018; Confédération Suisse, 2018).

La Suisse a également ratifié les trois protocoles facultatifs à la CDE. Le Protocole facultatif à la convention relative aux droits de l'enfant concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés (OPAC) a été ratifié le 26 juin 2002; le protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants (OPSC) est entré en vigueur le 19 octobre 2006; et le protocole facultatif à la convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communication (OPIC) a été ratifié le 24 avril 2017. Aucune de ces ratifications n'a été accompagnée de réserves de la part de la Suisse.

Ratification et adoption d'autres textes internationaux

L'engagement de la Suisse envers les droits humains comprend non seulement sa ratification à la CDE, mais également son adhésion à de nombreux traités internationaux. Il serait impossible ici de faire état de l'ensemble des ratifications et des adhésions internationales convoquées par la Suisse, ou même de celui des engagements en lien avec les enfants. Nous survolerons alors succinctement les ratifications les plus pertinentes en s'appuyant sur les textes décrits dans la section 2.1.4.

La déclaration universelle des droits de l'homme, par sa nature non contraignante, ne suppose pas de la part des États qu'ils y adhèrent formellement. La Suisse montre néanmoins son adhésion aux principes de la Déclaration, comme en atteste par exemple le *Message du Président de la*

Confédération à l'occasion de la Journée des Droits de l'homme prononcé le 10 décembre 1978 par Willi Ritschard¹⁵. La Suisse indique également son rattachement à la Déclaration en ratifiant le 18 juin 1992 les deux pactes internationaux (Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et le Pacte international relatif aux droits civils et politiques) qui en ont découlé.

La Suisse est devenue membre du Conseil de l'Europe le 6 mai 1963 et elle a ratifié la Convention européenne des droits de l'homme en 1974. Trois de ses protocoles additionnels (Protocole n°6 concernant l'abolition de la peine de mort ; Protocole n°7 et protocole n°13 relatif à l'abolition de la peine de mort en toutes circonstances) et deux de ses protocoles d'amendement qui modifient le texte de la Convention (Protocole n°11 et Protocole n°14) sont également en vigueur en Suisse.

La Suisse, devenue membre de l'ONU en 2002 suite à une votation populaire a également ratifié tous ses principaux traités à l'exception de la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille qui n'a, au moment de la conclusion de ce travail, été ni signée ni ratifiée par la Suisse. La Suisse a ratifié la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale en 1994 ; la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes en 1997, dix ans après l'avoir signé ; la Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants en 1986 ; la Convention internationale pour la protection de toutes les personnes contre les disparitions forcées en 2016 ; la Convention relative aux droits des personnes handicapées en 2014. La Suisse est également partie de la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide depuis l'an 2000. Enfin, la Convention n°182 concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination est entrée en vigueur en 2001.

Le délai qui s'écoule entre la signature de la Suisse et sa ratification aux traités s'explique notamment par les procédures fédérales complexes et lourdes qui accompagnent la mise en place ou la modification d'une loi, adaptation parfois indispensable pour pouvoir garantir le respect des obligations inhérentes au traité ratifié (Humanrights.ch, 2013).

Implication historique de la Suisse pour les droits de l'enfant

Présente dès la Conférence européenne sur les droits de l'enfant de Varsovie de 1979, la Suisse est représentée tout le long des travaux préparatoires en vue de la rédaction de la Convention et souligne son intérêt et son soutien à l'élaboration de standards internationaux visant à améliorer la protection de groupes minoritaires comme les femmes, les réfugié-e-s ou les enfants (Nations Unies. Bureau du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, 2007). Nous l'avons vu, le processus de rédaction de la CDE s'est fait à travers les travaux préparatoires réalisés par un groupe de travail ouvert rassemblant les États membres de la Commission des droits de l'homme¹⁶ ainsi que d'États n'en faisant pas partie et influencés par le groupe *ad hoc* constitué d'ONG (Verhellen, 1999). La Suisse n'étant pas membre de la Commission des droits de l'homme des Nations Unies au moment de la rédaction de la CDE, elle prend part en tant qu'observatrice à toutes les rencontres du groupe de travail entre 1982 et 1989 (Nations Unies. Bureau du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, 2007). Ses principales interventions s'articulent autour du contenu de l'article 38 concernant les enfants impliqué-e-s dans des conflits armés. La Suisse déplore le fait que cet article bride les exigences formulées dans d'autres textes internationaux comme la Résolution IX sur la protection des enfants impliqués dans les conflits armés adoptée lors de la vingt-cinquième conférence de la Croix Rouge en

¹⁵https://www.bar.admin.ch/dam/bar/fr/dokumente/archivalien/menschenrechte_6f.pdf.download.pdf/menschenrechte_6.pdf

¹⁶ Malgré le souci de respecter un langage inclusif, nous respectons ici la nomenclature officielle de cette Commission tout en soulignant une préférence pour la terminologie « droits humains ». Cette observation est de vigueur pour ce travail dans sa globalité.

1986 et aborde sa crainte que la formulation adoptée n'affaiblisse ces derniers (Nations Unies. Bureau du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, 2007).

La Suisse se positionne également sur d'autres thématiques en soutenant la garantie pour les enfants ayant des parents séparé-e-s et issu-e-s de nationalités différentes de pouvoir conserver des relations personnelles avec leurs deux parents et en exprimant son intérêt à ratifier d'autres instrument internationaux comme la Convention de la Haye et la Convention Européenne sur la reconnaissance et l'exécution des décisions en matière de garde des enfants et le rétablissement de la garde des enfants du 20 mai 1980 qu'elle a respectivement ratifiées en 1994 et en 1983.

Mise en œuvre de la Convention

Si, comme nous le verrons dans la section suivante, le Comité relève un certain nombre de domaines dans lesquels la Suisse peut améliorer la mise en œuvre des droits de l'enfant sur son territoire, la Suisse sur son site internet indique l'existence d'un service, l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS), chargé de la rédaction du rapport quinquennal à l'intention du Comité ainsi que du suivi et de l'application des recommandations émises par le Comité. En outre, ce service s'occupe d'analyser les recommandations, de clarifier les compétences de chaque Office fédéral concerné ainsi que des cantons, et de rechercher d'éventuels partenariats avec des ONG comme en attestent leurs *Recommandations du comité de l'ONU des droits de l'enfant de février 2015 : Répartition des compétences et liste des organes de contact* (Confédération Suisse & al. 2016). De plus la Confédération réserve un crédit « Protection de l'enfant » et un crédit « Droits de l'enfant »¹⁷ qui servent respectivement à subventionner les organisations qui s'engagent à l'échelle nationale pour la prévention de la maltraitance et de la négligence infantile et qui s'élève approximativement à 900 000 CHF par année ; et à mieux faire connaître la Convention tout en coordonnant sa mise en œuvre, qui s'élève à 190 000 CHF par année.

La Confédération a également mis en place en 2009 le Centre Suisse de Compétences pour les Droits Humains (CSDH), doté d'un pôle consacré à la politique de l'enfance et de la jeunesse, qui a pour objectif d'encourager la mise en œuvre des obligations internationales contractées par la Suisse en ce qui concerne les droits humains et d'informer et de renseigner les autorités, la société civile et le monde économique. Ce centre, au croisement de l'expertise de plusieurs universités suisses impliquées dans les différentes thématiques traitées en fonction de leur champ de compétence, implique pour tout ce qui concerne l'enfance l'Université de Genève avec son Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) ainsi que l'Institut international des droits de l'enfant (IDE). Cette branche s'intéresse particulièrement à la « protection des mineurs contre les diverses formes de discrimination, de maltraitance ou de négligence », à la « question de la mise en œuvre des mécanismes indépendants au niveau cantonal et fédéral veillant à surveiller l'application de la CDE ; et qui sont habilités à recevoir les plaintes individuelles et collectives des enfants » ; à la « mise en œuvre d'une justice adaptée aux enfants (child-friendly) par les structures judiciaires civiles et pénales ainsi que par les entités administratives » ; et au « développement de procédures favorisant la participation des enfants comme sujets de droit dans leurs différents contextes de vie (familial, scolaire, communal...) »¹⁸.

¹⁷ Les bénéficiaires et les démarches concernant la répartition de ces budgets sont précisés sur le site de la confédération à l'adresse :

https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/fr/dokumente/kinder/uebersichten/zustaendigkeiten_uno-empfehlungen.pdf.download.pdf/Recommandations%20CDE_compe%CC%81tences_fr.pdf

¹⁸ Citations tirées de la page internet du CSDH : <http://www.skmr.ch/frz/domaines/enfance/index.html>

Enfin, l'organisation suisse considère, nous l'avons vu, la CDE comme un échelon constitutif de son ordre juridique. Néanmoins, si certains articles, comme l'Art. 12 CDE (Tribunal fédéral, s.d.¹⁹) ne nécessitent pas d'aménagement particulier et peuvent être appliqués directement, d'autres dispositions plus programmatiques nécessitent d'être reformulées et précisées ou alors renforcées dans la loi nationale pour être considérés comme applicables. C'est l'exercice réalisé dans la Constitution fédérale et à travers plusieurs lois fédérales et cantonales. Ces différents textes précisent par exemple le statut de l'enfant, ses droits fondamentaux, la place de l'enfant dans la famille, la place de l'enfant dans une procédure juridique ou encore les institutions mises en place à destination de l'enfant²⁰.

2.3.3. La Suisse et le Comité des droits de l'enfant

Tout État membre de la CDE s'engage à soumettre au Comité un rapport initial dans un délai de deux ans après la ratification du traité, puis tous les cinq ans comme le précise l'Art. 44 de la CDE. La Suisse est contrainte à ce régime. En respectant ce calendrier la Suisse aurait dû déposer quatre rapports au Comité. Ce ne sont pourtant que trois documents qui ont été déposés et analysés par le Comité. Au moment de la conclusion de ce travail, seuls deux d'entre eux ont été traités par le Comité des Droits de l'enfant. Le premier en 2000 et le second, qui combine le deuxième, le troisième et le quatrième rapport, en 2014. Le troisième rapport, valant les cinquième et sixième rapports périodiques soumis par la Suisse a été déposé à la fin de l'année 2020 et sera traité dans le courant de l'année 2021. Le retard accumulé durant le processus des rapports complémentaires est à l'origine de la décision de combiner ces trois rapports en un seul document (Humanrights.ch, 2015).

Ces délais impliquent que la Suisse n'a été soumise qu'une seule fois, la dernière, à la procédure de restitution simplifiée expliquée dans la section 2.1.3, qu'elle a acceptée le 9 février 2018 (Réseau suisse des droits de l'enfant, 2018). Ainsi, les deux rapports traités par le Comité respectent la formulation classiquement demandée par le Comité et suivent les douze catégories initialement proposées. Dans un souci de concision, nous ne pourrions pas résumer ici l'entièreté des rapports de la Suisse, des ONG et les recommandations de l'État²¹. Nous nous concentrerons alors uniquement aux éléments en lien avec ce travail, à savoir les droits de l'enfant dans le contexte scolaire.

Rapportage 2000-2002

Lors du premier processus de rapportage, la Suisse a rédigé en novembre 2000 un rapport de 189 pages en tout, informant le Comité sur l'état de la mise en œuvre de la CDE. Dans celui-ci, la Suisse parle de l'école à plusieurs reprises en l'abordant sous différents angles. L'école est ainsi présentée dans son organisation en tant que telle, en précisant sa structure, en soulignant ses buts, en présentant la situation des élèves à besoin spéciaux ou en clarifiant l'état de ses finances. En outre, ce rapport aborde l'école en lien avec diverses thématiques comme la participation des élèves, le droit à

¹⁹http://relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?lang=de&type=show_document&page=1&from_date=&to_date=&from_year=1954&to_year=2018&sort=relevance&insertion_date=&from_date_push=&top_subcollection_clir=bge&query_words=&part=all&de_fr=&de_it=&fr_de=&fr_it=&it_de=&it_fr=&orig=&translation=&rank=0&highlight_docid=atf%3A%2F%2F124-III-90%3Afr%3Aregeste&number_of_ranks=0&aclir=clir

²⁰ Il ne serait pas pertinent ici de résumer le contenu de ces différents textes, nous renvoyons les lecteur-trice-s intéressé-e-s au document publié par la confédération (OFAS, 2014) qui survole le contenu des instruments les plus pertinents ou à une lecture plus détaillée à travers la consultation des lois suisses directement.

²¹ Nous renvoyons les lecteur-trice-s intéressé-e-s par de plus amples informations à la lecture de ces différents documents. Ils sont disponibles, en ce qui concerne le premier processus de rapportage sur le site du Réseau Suisse des droits de l'enfant <http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/index.php?id=67&L=1> ; et en ce qui concerne le second rapport sur le site de la Confédération à l'adresse suivante : <https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/politique-sociale/kinder-und-jugendfragen/kinderrechte.html>

l'information, le positionnement des écoles face à la diversité religieuse, le rôle des parents dans le processus scolaire, le statut des enfants étranger-ère-s et de ceux et celles appartenant à un groupement minoritaire, la promotion de la santé et contre la toxicomanie. À travers ces différents éléments, la Suisse fait part des démarches mises en place afin de favoriser les droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Dans ce rapport, il est notamment indiqué que la Suisse reconnaît l'importance de prendre en compte l'opinion de l'enfant dans tous les domaines de la vie, dont l'école fait partie ; que chaque école dispose d'une bibliothèque adaptée à l'âge des élèves afin de favoriser leur accès à l'information ; que l'école publique est neutre d'un point de vue religieux ; que de nombreux programmes sont mis en place afin d'assurer l'éducation à la santé, l'éducation sexuelle ainsi que la prévention contre la toxicomanie et les dépendances au sein de l'école ; que les parents sont tenu-e-s de collaborer avec l'école ; ou souligne encore le fait que certain-e-s enseignant-e-s dans certains cantons reçoivent une formation spéciale afin d'assurer un encadrement optimal pour les enfants étranger-ère-s présentant des besoins particuliers. De plus, le rapport dresse le portrait d'une école publique suisse dépendant de l'autorité cantonale mais visant à l'harmonisation entre les différents systèmes grâce notamment à la mise sur pieds d'un Concordat intercantonal adopté par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui rassemble, au moment de la rédaction du rapport, vingt-cinq cantons sur vingt-six. L'école, organisée par degrés scolaires et dispensée dans l'une des langues nationales en fonction de son emplacement territorial est facultative pour l'enseignement préscolaire et obligatoire dès l'enseignement primaire et jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire I pour tou-te-s les enfants. Elle s'organise autour d'un plan d'étude spécifique à chaque canton. Le rapport aborde également l'orientation professionnelle qui est facultative et gratuite et qui dépend de l'organisation des cantons. Il est également souligné que la Suisse interdit les punitions corporelles dans le cadre scolaire. Le rapport résume les objectifs de l'éducation en Suisse qui sont définis par les lois cantonales, mais qui y sont résumés de la manière suivante :

l'école publique apporte son soutien à la famille pour l'éducation des enfants; elle contribue au développement harmonieux des capacités des enfants; elle éveille la volonté de tolérance et de comportement responsable vis-à-vis de son prochain et de l'environnement, ainsi que la compréhension pour les autres langues et les autres cultures; et elle transmet à chacun les connaissances et les capacités qui constituent les fondements de la formation professionnelle, de la fréquentation d'autres écoles et l'apprentissage à vie. Les cantons poursuivent ainsi une politique où les objectifs de la formation scolaire font en sorte que l'école apporte un soutien aux enfants et aux jeunes sur le chemin de leur maturité (p. 140).

De leur côté, les ONG suisses, dans leur rapport alternatif (2002) destiné au Comité proposent un commentaire sur le rapport présenté par le Gouvernement Suisse. Dans ce rapport, les ONG déplorent le fait que le système fédéral en place en Suisse représente un obstacle pour la mise en œuvre d'une politique de l'enfance et de la jeunesse homogène dans tout le pays, par exemple en ce qui concerne la scolarité. Les ONG s'expriment en faveur d'une plus grande homogénéité entre les différents systèmes. Elles relèvent également que la participation a peu d'influence sur les décisions prises par les adultes et qu'elle aurait un impact plus important si elle relevait d'une organisation plus régulière et si les processus mis en place étaient pris au sérieux par les adultes. Concernant plus particulièrement l'école, les ONG, si elles reconnaissent les efforts mis en place pour favoriser l'intégration des élèves étranger-ère-s, ne manque pas de remarquer que ces élèves ont des chances de formations inférieures à celles des élèves suisses et considèrent que les mesures proposées par la Confédération sont insuffisantes par rapport aux besoins de ces élèves. Ce rapport alternatif aborde également l'importance de scolariser le plus rapidement possible les requérant-e-s d'asile mineur-e-s. Finalement, les ONG soulignent l'importance de renforcer le dispositif inhérent à l'éducation routière dans le système secondaire.

En réaction à ces rapports, le Comité formule ses observations finales concernant le premier rapport de la Suisse en 2002. Dans ce rapport, le Comité félicite la Suisse de l'applicabilité directe de la CDE. Il

reconnait la tendance générale de la Confédération à s'axer principalement sur le bien-être et la protection de l'enfant mais l'encourage à favoriser la mise en œuvre de la participation des enfants et de respecter leurs opinions notamment à l'école et dans toute décision les concernant directement ou indirectement. Par rapport à la diffusion de la CDE, le Comité recommande à la Suisse d'élaborer des programmes de formation systématiques sur les droits de l'enfant et plus généralement sur les droits humains à tout-e professionnel-le en lien avec les enfants. Le Comité félicite encore la Suisse quant à l'interdiction des châtimens corporels dans le cadre scolaire, mais l'encourage à renforcer les campagnes d'informations visant à abolir ces pratiques notamment à l'égard des enseignant-e-s. Finalement, le Comité soulève sa préoccupation quant au manque de précision concernant les buts de l'éducation et particulièrement en ce qui concerne l'éducation aux droits humains.

Rapportage 2012-2015

Pour le second rapport que la Suisse a soumis au Comité en 2012, la Confédération a pris le parti de rédiger son deuxième, troisième et quatrième rapport dans un rapport combiné. Dans ce rapport, elle revient sur les recommandations formulées par le Comité lors du dernier exercice de rapportage, les met en relation avec les mesures mises en place dans l'intervalle et souligne d'autres mesures adoptées afin de répondre aux objectifs d'implémentation de la CDE. Concernant l'école, ce rapport aborde le bien-être de l'enfant qui a en partie influencé les programmes scolaires. Il fait également mention du fond destiné à la diffusion de la Convention depuis 2006 et qui permet d'organiser des journées à destination des enfants et des parents afin de les sensibiliser à la question des droits de l'enfant ainsi que de soutenir les activités et la coordination entre les différentes ONG s'intéressant à la question de la sensibilisation aux droits de l'enfant. La Confédération aborde les progrès réalisés par rapport à la participation active des enfants aux affaires politiques et sociales, en faisant par exemple référence à la mise en place de conseils d'élèves dans les établissements scolaires. Y figurent également le renforcement des mesures prises à l'encontre de la situation des élèves allophones, celle des élèves en situation de migration et des élèves vivant dans une communauté de gens du voyage, ou encore celle des élèves à besoins particuliers, les progrès réalisés quant à l'égalité des chances sans discrimination de sexe, le positionnement neutre de l'école face à la diversité religieuse, le souhait de fournir à tou-te-s les élèves un accès simple et rapide aux nouvelles technologies, l'interdiction du châtimen corporel dans le contexte scolaire, l'éducation à la santé et la prévention contre les addictions, le développement de l'éducation au développement durable. Tous ces éléments permettent d'aborder les mesures prises en contexte scolaire afin d'assurer la mise en œuvre de la CDE à travers une grande variété de thématiques. La présence de spécialistes de la santé, de la psychologie, de la psychomotricité ou de la médiation scolaire dans l'école est également soulevée. Outre ces précisions thématiques, la Confédération revient sur l'organisation de l'école en explicitant son découpage par degrés et son organisation cantonale. Le rapport soulève également l'entrée en vigueur du concordat HarmoS en 2009 en traduisant ainsi le souhait d'harmoniser entre les différents cantons et par région linguistique les objectifs et la structure de l'école obligatoire. Le document rapporte les statistiques et l'état financier de l'école en Suisse. Enfin, le rapport évoque les buts de l'éducation, qui se veut être de qualité élevée et permettre aux élèves de s'épanouir dans leur vie d'adulte, mais qui soulignent également, à la demande du Comité, la présence explicite ou implicite aux droits humains dans les programmes d'études cantonaux et à travers l'enseignement des « règles de la vie en société, le respect d'autrui et la tolérance ainsi que leurs propres droits » (p. 112) qui est proposé aux élèves. Plusieurs références sont faites aux résultats aux tests PISA afin d'étayer ces arguments.

Le rapport alternatif fourni au Comité par les ONG quant à lui réitère son constat négatif envers le fédéralisme caractéristique de la Suisse qui obstrue l'égalité des chances pour tou-te-s les enfants. Les ONG reconnaissent dans leur rapport la mise à disposition par la confédération d'un budget favorisant la diffusion et la sensibilisation aux droits de l'enfant mais regrettent que les projets financés soient ponctuels plutôt que continus et intégrés dans un programme cohérent. Plus directement lié à l'école,

les ONG notent que la Confédération devrait prendre des mesures plus concrètes pour assurer la diffusion et la sensibilisation des droits de l'enfant et aborde des questions d'absentéisme et d'abandon scolaire en notant l'importance de récolter des chiffres plus précis à ce sujet. Elles expriment également leurs constats sur la situation des enfants sans-papier qui subissent des entraves à leur accès à l'éducation post-obligatoire, la situation des enfants en situation de migration qui sont victimes d'inégalités sociales liées à l'éducation, et relèvent le manque de cohésion entre les différents systèmes cantonaux relatifs à l'éducation sexuelle. Le rapport alternatif souligne également, en par rapport aux buts de l'éducation, que l'éducation aux droits humains devrait figurer explicitement dans les plans d'étude et notamment dans le concordat HarmoS où ils n'apparaissent pas comme des objectifs explicites. Enfin, le rapport fait allusion à l'importance d'assurer un enseignement approprié de la langue première des élèves. Ces différents constats amènent les ONG à recommander au Comité d'inviter la Suisse à « introduire explicitement l'éducation aux droits humains dans les plans d'étude harmonisés selon les régions linguistiques » (p. 41) et à :

faire en sorte que l'éducation aux droits humains soit une condition d'accréditation pour les hautes écoles spécialisées dans les domaines (...) de la pédagogie ; à faire en sorte que la CDE figure obligatoirement dans les ordonnances et les plans de formation des professions dans lesquelles on côtoie les enfants ; à introduire dans le « Lehrplan 21 » l'éducation aux droits humains et aux droits de l'enfant dans l'enseignement de la scolarité obligatoire de manière adaptée à l'âge des élèves (p. 13).

Enfin, les ONG mettent en avant le fait que le quotidien des enfants se déroule en partie dans des institutions soutenues par l'État comme l'école et qu'il incombe alors à la Confédération de garantir les droits participatifs aux enfants dans leur quotidien scolaire et dont la mise en place dépend beaucoup du bon vouloir de l'établissement ou des enseignant-e-s plutôt que de s'appuyer sur une législation claire à ce propos.

En réponse à ces deux rapports, le Comité rédige en 2015 à l'attention de la Suisse ses observations finales dans lesquelles il revient sur les progrès fournis par la Suisse mais pointe également du doigt un certain nombre de progrès que la Confédération pourrait fournir afin d'assurer une meilleure garantie du respect des droits de l'enfant. Dans ce rapport, il constate que la CDE est peu connue des enfants, des parents et du public en général et regrette que la formation des adultes travaillant avec des enfants soit non systématique ou incomplète en ce qui concerne les droits de l'enfant. La Confédération se voit alors encouragée à soutenir et à renforcer ses activités de sensibilisation et de diffusion des normes de la CDE. Dans ses observations, le Comité relève également que le respect des opinions de l'enfant n'est pas optimal, notamment dans le contexte scolaire. Le Comité exprime ses préoccupations quant au fait que les élèves ne reçoivent pas systématiquement une formation aux droits humains dans le contexte scolaire et insiste sur le fait que cette thématique doit apparaître dans les programmes scolaires de toutes les régions linguistiques. Le Comité relève également l'importance de former les professionnels à l'utilisation des médias numériques et des technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que la nécessité pour la Confédération de garantir l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif.

Rapportage 2020-2021

La Suisse a déposé son Rapport rassemblant ses cinq et sixième rapports périodiques en application de l'article 44 de la Convention selon la procédure simplifiée des rapports, en décembre 2020 au Comité des Droits de l'enfant. Toutefois, nous l'évoquons, ce rapport n'a pas encore été discuté par le Comité au moment de la conclusion de ce travail. Nous soulignerons dès lors uniquement les points présentés par la Suisse dans son rapport. Ce rapport présente peu d'éléments en lien avec la thématique de ce travail. Il y figure toutefois la présence des droits de l'enfant dans les plans d'étude régionaux, ainsi que l'accent porté par la Confédération sur la participation des enfants notamment dans le domaine public. Sans accès à la perspective plus critique de la part du Comité, il n'est pas possible de discuter plus loin ces éléments.

3. Le système scolaire et les droits de l'enfant

3.1. Le rôle de l'école

L'école, en tant qu'institution spécifiquement adressée aux enfants a été un contexte favorable au développement du mouvement des droits de l'enfant (Moody, 2016) et les enfants devraient s'y voir reconnu-e-s comme sujet-te-s de droits et acteur-trice-s social-e-s. Toutefois, les buts de l'éducation témoignent de certaines tensions entre des objectifs centrés sur l'enfant et d'autres sur le savoir, même si une relation évidente se dessine entre le processus éducatif et la socialisation démocratique et respectueuse des droits humains des enfants. L'école constitue en effet l'un des premiers lieux de socialisation secondaire des enfants. Merle (2012) souligne que le temps scolaire et sa dynamique ont une influence sur la manière dont l'élève structure sa conception de la société et par là même sa conception du monde. En outre, ses relations avec les pair-e-s influenceront sa posture face à autrui et ses apprentissages joueront sur ses représentations. L'école assure donc un rôle fondamental dans la diffusion des droits de l'enfant. La question se pose alors de savoir si ce rôle est reconnu et accepté par l'école elle-même.

Les buts fondamentaux de l'école se rattachent à des perspectives notamment philosophiques que nous ne décrivons pas en détail dans le cadre de ce travail. Ils témoignent d'une définition fluide, dynamique et non consensuelle de l'éducation qui découle de sa construction historique et politique (Harris, 2012). Dès lors, pédagogues, sociologues, politicien-ne-s et philosophes considèrent l'éducation sous des prismes parfois divergents, à l'image de Locke, qui lui attribue le rôle d'enseigner aux enfants à nier leurs désirs afin d'en faire des êtres raisonnables et de Neill qui voit l'éducation comme l'opportunité de rendre les humain-e-s plus heureux-ses (Harris, 2012). Nous ne nous pencherons dès lors pas sur ces différentes définitions pédagogiques historiques, philosophiques et politiques mais tenterons ici de définir brièvement quelques enjeux et débats liés aux buts de l'éducation afin de les définir dans le cadre de ce travail, afin d'y contextualiser l'éducation aux droits de l'enfant. Comme l'écrit Chomsky (2016), l'école joue un rôle institutionnel fondamental et se doit de « fournir un service idéologique » (p. 368) justifiant son financement. L'auteur insère ainsi l'éducation publique dans une perspective capitaliste, visant à former des individus obéissant-e-s et conformes au système. Nous constatons toutefois, avec les pédagogies alternatives et l'éducation nouvelle que les idéologies éducatives ne sont pas toutes identiques et que certain-e-s parents sont prêt-e-s à financer un système alternatif, pourtant toujours porteur d'un message idéologique, au service de ce changement de paradigme. Nous rejoignons Landsheere et Landsheere (1978) qui soulignent que l'éducation se doit d'être positive et conduire à l'enseignement du vrai, du beau et du bien et considérons, comme nous l'avons développé ci-dessus que les droits humains, visant la réalisation d'une société pacifique et démocratique, peuvent être l'une des pistes permettant de définir ce qu'est le bien social, reconnaissant par-là l'essence sociale de l'individu. Cette réflexion est toutefois articulée autour de buts normatifs inaliénables du concept d'éducation (Hirst & Peter, cités dans Harris, 2012). White (2004) évoque l'influence des valeurs sociales sur l'éducation, et l'importance de l'éducation dans l'évolution et la perpétuation d'une société. Les valeurs évoquées par White (2004), partiellement reprises par Meirieu (2020), sont entre autres le développement de l'individu au niveau spirituel, moral, social, culturel, physique et mental ; le bien-être individuel ; l'égalité des chances ; la promotion de la démocratie ; l'équilibre économique ; le développement durable et la citoyenneté. Aussi, White (2004) identifie deux perspectives globales de l'éducation qui sont le développement moral, culturel, mental et physique des élèves ainsi que leur préparation pour une vie adulte et les responsabilités qui en découlent. En outre, l'adaptation à l'évolution rapide du monde et du travail et à la globalisation constitue un des enjeux fondamentaux à l'éducation du XXI^e siècle (Taddei, 2018). Schwab et Samans (2016) mettent notamment un accent tout particulier sur les compétences qui seront, selon eux, plus que le savoir, fondamentales aux besoins du monde professionnel et social à venir au sein de ce que Schwab (2017) qualifie de quatriième révolution industrielle. Ces observations, à tendance fonctionnaliste et utilitaristes, rejoignent celles soulignées

par IFTF (2017) qui indique que la moitié des élèves actuellement scolarisé-e-s feront des métiers qui n'existent pas encore. Les différents buts évoqués ci-dessus, à l'intersection entre cohésion sociale, développement individuel et enjeux utilitaristes, se traduisent au sein des différents plans d'étude en vigueur à travers le monde, dans lesquels se retrouvent de plus en plus de compétences en parallèle des savoirs disciplinaires (Rey, 1996). Dans cette section, nous nous intéresserons toutefois exclusivement à la définition générale de l'école et de ses buts sans nous attarder aux enjeux plus concrets en lien avec des apprentissages précis.

L'un des débats les plus vifs à propos des missions de l'éducation concerne l'opposition entre l'instruction et la socialisation des élèves, visant réciproquement à l'émancipation et à l'éducation citoyenne des élèves (Lenoir & Tupin, 2012). Dans cette perspective, l'instruction tend principalement à la transmission de savoirs disciplinaires et de connaissances en ce sens qu'elle permet une objectivation du monde et donc l'accès à la raison et à la réflexion critique (Condorcet, cité par Lenoir & Tupin, 2012). La socialisation implique quant à elle l'insertion des élèves, futur-e-s citoyen-ne-s, dans une communauté scolaire mais également dans une communauté plus large (Lenoir & Tupin, 2012). Rey (2012) souligne la critique que d'aucun-e-s formulent à l'encontre des buts de socialisation de l'école qui se traduisent notamment par l'augmentation des objectifs par compétences des plans d'études. L'instruction et ses objets seraient en effet réduits par l'approche par compétences qui, à travers l'instrumentalisation des savoirs dans une perspective contextuelle, notamment à des fins de résolution de problèmes, conduirait au développement de savoirs utiles et circonscrits plutôt qu'à une conceptualisation plus large et émancipatoire du monde (Sabirón Sierra & Arraiz Pérez, 2012).

Durkheim (1922/1999) écrivait « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (p. 51). Les travaux de Delalande (2003, 2006), ou ceux rassemblés dans l'ouvrage qu'elle a co-dirigé avec Arleo (Arleo & Delalande, 2011) notamment témoignent pourtant d'une vie sociale riche chez les enfants, qui se traduit par des normes et une culture qui leur est propre. Dès lors, si les enfants ne partagent pas exactement les mêmes références sociales que les adultes, ceux et celles-ci sont fortement impliqués-e-s, et notamment dans le contexte scolaire, dans une vie sociale. Dès lors, si nous rejoignons la première partie du postulat de Durkheim, en ce sens que l'éducation est la mise en relation entre une jeune population et des connaissances culturelles et sociales développées par les générations lui précédant, nous nuancions toutefois la vision de l'enfant exclu-e et inapte à la vie sociale. Les enjeux de socialisation et d'éducation, mis en lien non seulement avec les compétences des futur-e-s adultes que sont les élèves, mais également avec le vivre ensemble et le climat scolaire impactant le présent des élèves, nous semblent dès lors fondamentaux dans une telle perspective, en témoignant par exemple les travaux sur le harcèlement scolaire (Hong, Espelage & Lee, 2018).

Montandon (1996) souligne l'ambivalence entre ces objectifs, tendant vers une école homogénéisatrice de la société, avec la reconnaissance des différences interindividuelles qui amèneraient peut-être plus logiquement vers une école à tendance différenciatrice, normalisatrice et émancipatrice. L'auteure identifie en effet deux pôles importants à l'éducation qui sont pour le premier l'ambition de préparer l'enfant afin qu'il ou elle s'intègre dans l'environnement social complexe dans lequel il ou elle vit, ce qui n'implique pas d'éveiller chez les élèves leurs particularités, mais plutôt de les encourager à s'intégrer dans une certaine norme sociale et dans des structures sociales déjà existantes. Cette perspective ne laisse dès lors que peu de place à la reconnaissance des potentialités individuelles de l'élève mais permet de transmettre aux élèves des valeurs démocratiques et collectives (Montandon, 1995). Nous considérons toutefois que la transmission de valeurs démocratiques telles que celles défendues par les droits humains permettent de dépasser ce débat, puisque de telles normes garantissent un cadre dans lequel les individualités peuvent se développer sous un prisme d'inclusion, de tolérance et d'ouverture à la diversité. Des compétences liées à la citoyenneté mondiale et au développement d'un-e être social-e permettent de dépasser, mais aussi d'inclure le développement de l'individu dans toutes ses potentialités. Cette conception rejoint le constat de Lenoir et Tupin (2012) qui, en définissant les enjeux socialisateurs de l'éducation, écrivent

qu'elle « requiert la mise en œuvre d'une intersubjectivité au sein de laquelle l'être humain construit en tension sa singularité (production de son individualisation) et de son universalité (production du monde social et insertion en son sein) » (p. 29), découlant d'un processus de reconnaissance. De plus, malgré la définition d'objectifs visant à l'égalité des chances, les enjeux liés à la reproduction sociale et au capital culturel des élèves tels que définis par Bourdieu et Passeron (1964) montrent que des dynamiques sociales plus larges influencent les processus éducatifs. Nous aborderons ponctuellement ces enjeux notamment dans le lien entre la famille et l'école dans la perspective de l'éducation aux droits de l'enfant (voir section 5.5). Néanmoins, notre travail portant sur la mise en place de certaines pratiques communes à tou-te-s les élèves d'une classe ou d'un établissement scolaire, nous n'aurons pas l'occasion de confirmer ou d'infirmer ces observations, et nous ne les élaborerons dès lors pas plus longuement dans le présent travail.

Foray (2018) explique que si le rôle de l'école dans la formation de citoyen-ne-s est souvent mis au premier plan, la citoyenneté en tant que telle y a pourtant une place secondaire, au profit de l'acquisition de savoirs. D'après l'auteur :

c'est dans ce qu'elles savent le mieux faire que les écoles doivent trouver leur spécificité, à savoir l'acquisition des connaissances. Les écoles peuvent et doivent préparer à la citoyenneté en transmettant des connaissances sur les droits et les devoirs des citoyens ainsi que sur le fonctionnement des institutions politiques (p. 164).

Nous le verrons tout au long de ce travail, si des connaissances formelles sont en effet indispensables à l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire, sa mise en pratique se révèle également possible à travers différents dispositifs que nous élaborerons par la suite. L'école est, nous le voyons dans les objectifs ci-dessus, indispensable pour l'instruction des élèves, et pour la transmission de savoirs formels, mais son rôle dans l'éducation et la socialisation des élèves est inaliénable, et c'est également à travers ces dimensions se joue l'éducation aux droits de l'enfant.

Eduquer aux droits de l'enfant dans le processus éducatif vise dès lors non seulement à former des adultes riches d'une culture de droits démocratiques et des valeurs qui y sont rattachées, mais également à considérer les élèves comme des sujet-te-s de droits en mesure d'apprendre et de vivre dans un contexte respectueux de ce statut. Dès lors, la socialisation, l'éducation et l'instruction s'allient dans une visée à la fois émancipatrice et normalisatrice de l'école, reconnaissant l'individualité des élèves tout en les percevant dans un contexte social plus large. L'élève au présent est reconnu-e au même titre que l'adulte en devenir et les droits de l'enfant ouvrent une piste permettant de faire cohabiter ces différentes postures. Nous observons dès lors dans cette section un va-et-vient entre les objectifs éducatifs de la CDE et le rôle défini par et pour l'école. Dès lors, observer l'éducation aux droits de l'enfant dans le processus scolaire permet non seulement d'observer la mise en œuvre des principes de la convention, mais également d'interroger le système scolaire en fonction des buts qu'il s'attribue.

3.2. Les droits de l'enfant dans le processus éducatif

Merle (2012) pose la question suivante « quelle mise en œuvre du droit des personnes dans les établissements scolaires ? » (p. 1), ce à quoi Moody répond « il est bien sûr crucial pour les enfants de voir leurs droits être respectés par et au sein de l'école, comme seule institution sociale qui leur est exclusivement réservée » (2019, p. 181). Dans ce chapitre, nous approfondirons cette réflexion, en nous concentrant spécifiquement sur l'éducation aux droits de l'enfant dans le quotidien scolaire.

Trois dimensions ressortent des articles de la CDE et d'autres textes internationaux. La CDE, dans son article 28 s'intéresse à l'organisation de l'éducation ainsi qu'à son accès, en abordant notamment dans son alinéa 2 l'application de la discipline scolaire qui se doit d'être compatible avec la dignité de l'enfant telle que définie dans le reste de la Convention. L'article 29 précise quant à lui les buts de l'éducation :

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à:

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'Egalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;
- e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

2. Aucune disposition du présent article ou de l'Art. 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites.

Enfin, l'article 42 n'aborde pas explicitement l'éducation mais évoque le rôle des États parties dans la diffusion des droits de l'enfant : « Les États parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants ».

Afin de préciser les intentions du texte, le Comité a rédigé sa première observation générale de 2001 sur les buts de l'éducation. Dans ce document, le Comité détaille les portées et les significations définies dans l'Art. 29. Dans ce texte est rappelée l'importance du respect de la dignité humaine dans la perspective éducative, qui se doit dès lors de respecter les « besoins spéciaux » ainsi que les « capacités d'évolution » des enfants (§1). L'observation générale met l'accent sur l'importance que l'éducation soit centrée sur l'enfant, « adaptée à ses besoins et autonomisante » (§2). L'acquisition de valeurs relatives aux droits humains et aux droits de l'enfant ainsi que le respect de la personnalité et des potentialités de l'enfant sont les deux axes principaux soulignés par le Comité (2001). Le contenu de l'éducation ainsi que le respect de l'ensemble des droits de l'enfant tels qu'énoncés dans la CDE y contribuent et renforcent cette indispensable transmission de valeurs. La participation des enfants y figure notamment comme un élément fondamental à appliquer à travers le processus éducatif, en adaptant les méthodes qui y sont adoptées et en visant une approche holistique et inclusive. En outre, les observations suivantes rappellent le rôle de l'école quant au respect et à la diffusion des droits de l'enfant dans leur ensemble, dans une perspective d'interdépendance des droits, à l'image de l'observation sur le droit à la santé (Observation n°4, 2003) ; celle sur les châtiments corporels (Observation n°8, 2006b) ; celle sur les droits des enfants en situation de handicap (Observation n°9, 2006a) ; ou encore celles sur le droit d'être entendu-e-s (Observation n°12, 2009) ou sur le droit au repos et aux activités culturelles (Observation n°17, 2013) pour n'en citer que quelques-unes.

Moody (2016) postule néanmoins que ces articles ne traitent « de manière générale que partiellement de certains aspects liés au phénomène éducatif » (2016, p. 337), en soulignant l'usage de termes tels qu'« inculquer », qui témoignent du fait que les enfants y sont plus considéré-e-s comme des apprenant-e-s passif-ve-s et d'un accent porté sur le savoir, rappelant les travers déclaratifs de l'éducation aux droits de l'enfant que regrette Keet (2015). Aussi, Moody (2016) considère l'article 29 comme en retrait sur les avancées significatives en termes éducatifs en n'articulant pas le développement de la personnalité de l'enfant avec une éducation à la paix et aux droits humains.

D'autres textes, de différentes instances internationales se positionnent face à l'éducation aux droits de l'enfant et renseignent ainsi sur la posture des organisations internationales sur cette question. En effet, qu'il s'agisse, à un niveau international, des Nations Unies par exemple, ou à un niveau plus local, avec le Conseil de l'Europe notamment, la politique internationale se mobilise et encourage les États à renforcer la sensibilisation et la mise en œuvre des droits de l'enfants dans le contexte scolaire²², en renforçant certains aspects faisant défaut dans la CDE²³. C'est notamment le cas des Objectifs de Développement Durable formulés par les Nations Unies dans le cadre de l'Agenda 2030 qui, dans leur objectif 4 (accès à une éducation de qualité), soulignent l'importance de promouvoir les droits humains à travers l'éducation²⁴. La Déclaration d'Incheon et plus spécifiquement son Cadre d'action pour la mise en œuvre des Objectifs de développement durable 2030 définis par l'Unesco (2016) abordent l'importance d'une éducation aux droits et à la paix afin de favoriser « l'édification de sociétés pacifiques et viables » (p. 49). De plus, inspirées par la Conférence mondiale sur les droits de l'homme de Vienne en 1993, les Nations Unies ont adopté en 2011 la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme. Dans ce document figure l'importance d'une éducation sur les droits, d'une éducation par les droits et d'une éducation pour les droits humains reconnaissant ainsi le lien entre le contenu et le processus d'apprentissage dans une perspective transformative et émancipatrice. Au niveau européen, plusieurs textes renforcent ce point de vue. C'est notamment le cas de la charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (2010) qui abonde dans ce sens en chargeant les systèmes éducatifs d'offrir aux élèves les outils afin d'exercer et de défendre leurs droits dans une société démocratique bercée par une culture universelle des droits humains tout en soulignant le lien direct entre la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme. La Charte reconnaît l'enjeu transformatif d'une telle éducation au sein de la société en général. L'importance d'une mise en œuvre de ces valeurs dans le processus éducatif y est précisée en sus d'une diffusion de connaissances et compétences allant dans ce sens. En outre, une gouvernance démocratique, favorisant l'implication des apprenant-e-s dans le processus décisionnel est encouragée. Tous ces documents insistent en outre sur l'importance de la formation des enseignant-e-s à ces questions. Keet (2015) déplore toutefois l'absence de perspective critique dans ces textes, d'ambition plutôt normative et déclarative et encourage l'éducation aux droits à dépasser cette posture.

Plusieurs dimensions émergent ainsi de ces textes. Outre l'accès à l'éducation que Verhellen (1999) attribue à la CDE, les dimensions d'éducation *dans*, *pour* et *par* les droits de l'enfant sont évoqués par plusieurs auteur-e-s. Verhellen (1999) souligne surtout les deux premiers, à savoir l'éducation *dans*, et l'éducation *par* les droits de l'enfant. À travers ce découpage, il insiste non seulement sur l'importance

²² Compte tenu de l'ambition évidente qu'assume l'éducation aux droits de l'enfant, aussi bien en termes de contenus que de processus, quant au respect, à la diffusion, la mise en œuvre ou encore à la sensibilisation des droits de l'enfant, et l'inaliénable importance de respecter, diffuser, mettre en œuvre ou encore sensibiliser aux droits de l'enfant en vue d'une éducation aux droits de l'enfant cohérente et émancipatrice, ces expressions seront ponctuellement utilisées au fil du texte en les interprétant à travers la perspective de l'éducation aux droits de l'enfant au sens large plutôt qu'à travers une conception normative des droits, et donc à travers une perspective éducative plutôt que juridique. Respecter, diffuser ou sensibiliser aux droits contribue à l'éducation aux droits de l'enfant. Nous considérons ainsi qu'un respect au sens juridique des droits de l'enfant contribue à la cohérence de l'éducation aux droits de l'enfant, qui gagne toutefois à l'adoption d'une perspective critique plutôt que discursive et normative comme le défend Keet (2015). Nous intéressent à la traduction des droits en contexte, c'est dans cette perspective que nous abordons ces notions.

²³ Nous reviendrons ici sur quelques-uns de ces textes et initiatives, sans avoir la prétention d'en réaliser un survol exhaustif. En outre, si de très nombreux textes traitent du droit à l'éducation, nous n'aborderons ici que ceux qui nous semblent être les plus pertinents en lien avec l'acte éducatif lui-même, notre propos ne portant pas explicitement sur l'accès à l'éducation.

²⁴ Pour plus de détails, se référer au site de l'organisation : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

d'assurer à chaque enfant l'accès à une éducation de qualité, mais également sur celle du respect de tous les droits de l'enfant dans le quotidien scolaire des élèves ainsi qu'à la transmission de contenu formel sur les droits de l'enfant. Nous considérons ici que le respect des droits *dans* et *par* l'éducation contribue au renforcement de la qualité de l'éducation et réciproquement qu'une éducation de qualité est la porte d'entrée au respect de tous les autres droits de l'enfant. Aussi, dans la tendance générale des recherches autour des droits de l'enfant dans l'éducation, c'est surtout aux droits *dans* et *par* l'éducation, sous forme de contenus et de processus, indispensable aux droits *à travers* l'éducation (Quennerstedt & Moody, 2020) que nous nous intéresserons. Dès lors, nous nous pencherons successivement sur les questions d'éducation formelle aux droits de l'enfant, puis à l'intégration quotidienne des droits de l'enfant dans l'expérience scolaire des élèves. Il semble encore important de noter ici que si nous abordons tour à tour ces deux aspects, ils n'en sont pas moins deux facettes d'une même pièce. Nous rejoignons Phillips (2016) et Alderson (2000) qui soulignent respectivement qu'il n'est pas possible de jouir de ses propres droits et donc de son statut de sujet-te de droits sans en être formellement informé-e et réciproquement qu'un enseignement aux droits de l'enfant se doit d'être cohérent avec l'expérience quotidienne afin de donner sens aux contenus enseignés. Les droits *dans* et *par* l'éducation constituent ainsi, comme nous le verrons notamment dans la section 3.4 sur les « éducations à », un ensemble indissociable dans la voie d'une éducation aux droits de l'enfant effective et émancipatrice. Notons ainsi que l'éducation aux droits de l'enfant comporte une troisième dimension, rendue possible par la réalisation des deux autres, à savoir une visée émancipatrice et transformative qui garantit aux enfants d'être des sujet-te-s de droits en mesure de se battre pour le respect de leurs droits ainsi que pour celui d'autrui. Avec cette notion d'apprentissage *pour* les droits de l'enfant, Gollob et Krapf (2007), tout comme l'article 2 de la Déclaration sur l'éducation et la formation aux droits humains de 2011 ajoutent une troisième implication à l'éducation aux droits de l'enfant en soulignant sa visée transformative dépassant les frontières de l'école. Dans cette perspective, les élèves deviennent des ambassadeur-ice-s des droits de l'enfant et de leur respect dans et en dehors de l'école. Le chapitre 5 reviendra sur ces effets en présentant les résultats d'études menées dans des écoles respectueuses des droits de l'enfant, ainsi qu'en mettant en perspective une telle « éducation à » avec différents concepts comme *l'agency*, *l'empowerment*, l'approche des capacités ou encore les enjeux sociaux et politiques qui découlent de l'éducation aux droits de l'enfant, et notamment à travers les droits participatifs²⁵. Aussi, l'éducation aux droits de l'enfant questionne la posture adoptée, et à adopter, par les différent-e-s acteur-trice-s concerné-e-s par le quotidien scolaire que sont notamment les enseignant-e-s et les élèves, tout en élargissant la réflexion à d'autres acteur-trice-s plus périphériques au processus scolaire, comme la famille, les institutions politiques et la société en général.

3.3. Une école respectueuse des droits de l'enfant

Aussi, les buts de l'éducation soulignent l'importance de la socialisation citoyenne et démocratique des enfants et les textes internationaux abondent dans ce sens, du moins partiellement. L'éducation a un rôle à jouer dans la diffusion des droits de l'enfant ainsi que dans l'émancipation qui en découle (Gastaud, 2014 ; Moody, 2019). Nous y reviendrons ci-dessous, chaque forme dite d'éducation aux droits de l'enfant ne se vaut pas, certaines présentant un caractère incohérent avec l'idée fondamentale des droits de l'enfant. Toutefois, une éducation aux droits de l'enfant cohérente permet aux enfants d'adopter une posture d'acteur-trice-s sociaux et sociales actif-ve-s dans le respect de leurs droits, dans l'identification de leurs violations et dans la diffusion des droits de l'enfant, en faisant ainsi un objet indispensable au respect des droits humains (Moody, 2019). L'éducation aux droits de l'enfant

²⁵ Notons toutefois que dans un souci de faisabilité, la visée émancipatrice de l'éducation aux droits de l'enfant n'a pas été observée *per se* dans notre récolte de données, notre réflexion portant sur ce qui se passe au sein même de l'école. Aussi, nous n'avons pas développé une méthodologie permettant d'appréhender de tels enjeux.

rend possible le fait de « produire des acteurs du changement social visant la réciprocité humaine », capables d’ « analyser et dénoncer les racines » du droit et de ses violations (Lefrançois, Ethier et Demers, 2009, cités dans Demers et al., 2018, p. 11). L’éducation aux droits de l’enfant, et la nature respectueuse des droits de l’enfant assumée par l’école permet aux enfants d’agir sur les brèches liées au respect de leurs droits, de ceux d’autrui, et ainsi d’agir dans une perspective émancipatrice et transformative (Lundy & Martinez Sainz, 2018 ; Moody, 2019). Aussi, les arguments principaux en faveur de l’éducation aux droits de l’enfant sont d’une part de nature morale et légale (Jerome et al., 2015), mais ils sont également confirmés par les recherches en éducation visant à placer l’enfant au centre et à l’émanciper (Bentouhami et al., 2013). Il s’agit à présent de définir ce qu’implique une telle responsabilité pour l’école.

La première question que nous pouvons nous poser avant d’aborder plus en avant les enjeux pédagogiques liés à l’éducation aux droits de l’enfant est celle de la manière de définir une éducation aux droits de l’enfant cohérente. Alderson (1999), dans le cadre d’une étude réalisée dans le contexte britannique part du constat que peu d’enfants ont entendu parler de la CDE. En étudiant les pratiques éducatives sur les droits de l’enfant, elle identifie cinq manières d’aborder les droits de l’enfant avec les élèves. La première est caractérisée de « savoirs pas encore appliqués »²⁶. Cette approche se rapproche de l’éducation pour la citoyenneté d’adultes en devenir, dans une perspective future, plutôt que de l’éducation de jeunes citoyen-ne-s formé-e-s à une citoyenneté dans leur présent. Les droits civils sont alors présentés comme appartenant aux adultes et ne pouvant pas être appliqués dans le contexte des enfants. La démocratie et la citoyenneté sont abstraites et appartiennent au monde des adultes. Les éléments enseignés sont ainsi fortement détachés du quotidien des enfants, et ceux et celles-ci considéré-e-s plus comme *becoming* que comme *being*. Les enfants sont éduqué-e-s pour des rôles et des responsabilités qu’ils ou elles assumeront plus tard, mais ils ou elles ne sont pas reconnu-e-s comme porteur-euse-s de droits. La seconde, reconnaît les droits de l’enfant, mais soutient également que l’enfant est inapte et trop immature pour les comprendre et en jouir. Ils doivent alors être enseignés, mais ils ne sont pas mis en place dans les pratiques scolaires. Les élèves sont alors considéré-e-s comme suffisamment rationnel-le-s pour comprendre les concepts enseignés, mais comme trop peu rationnel-le-s pour questionner pourquoi les écoles enfreignent ces droits. On peut alors parler d’une éducation limitée des droits de l’enfant. La troisième approche met l’accent sur certains droits sélectionnés, notamment en lien avec la promotion et la protection des droits de l’enfant. La « chance » d’avoir accès à l’éducation, un nom et une identité est par exemple saluée. Cette approche ne se traduit pas à travers des pratiques, attitudes ou comportements au sein du système scolaire et reste exclusivement formelle. La participation des élèves semble notamment être occultée des pratiques. La quatrième approche, quant à elle, met l’accent sur les injustices inhérentes à l’accès aux droits. Des comparaisons entre les expériences des enfants vivant dans des « pays sous-développés » (p. 196) et les élèves auquel-le-s sont adressés ces enseignements sont réalisées afin de souligner l’inefficacité de la CDE. L’attention est alors portée sur des vécus externes à ceux de l’école et du quotidien des élèves, et risque ainsi de rendre les enfants sceptiques quant à la pertinence et à l’efficacité de leurs propres droits. Finalement la cinquième approche implique de s’appuyer sur l’expérience des enfants et de les considérer comme des partenaires à part entière dans le *hic et nunc* relationnel. Dès lors les droits de l’enfant sont non seulement enseignés mais également pratiqués au quotidien dans leur globalité, en tissant des liens directs entre l’expérience des enfants et les éléments enseignés. Il s’agit alors d’une « réelle éducation aux droits humains »²⁷ (p. 196) qui combine le verbe et le geste. Cette dernière forme d’éducation aux droits de l’enfant peut toutefois se traduire à travers des postures différentes des enseignant-e-s, comme le présente Jerome (2016) qui identifie trois positions types que peuvent adopter les enseignant-e-s en fonction de leur conception de l’éducation aux droits de l’enfant et de ses missions. La première attribue aux enseignant-e-s un rôle de diffusion

²⁶ Traduction personnelle de l’anglais « not-yet-to-be-applied knowledge » (p. 194).

²⁷ Traduction personnelle de l’anglais « real human rights education ».

et d'implémentation « technique » (p. 152) puisque l'éducation aux droits de l'enfant renvoie à un consensus international qui est ainsi peu controversé et négocié ; la seconde reconnaît aux enseignant-e-s la possibilité de promouvoir ou de limiter l'éducation aux droits de l'enfant en reconnaissant que l'éducation aux droits de l'enfant s'appuie sur des accords internationaux, tout en ajoutant que celle-ci s'inscrit au sein de théories éducatives identifiées comme progressives ; et la troisième perçoit les enseignant-e-s comme des acteur-trice-s actif-ve-s qui doivent élaborer l'éducation aux droits de l'enfant au sein de leurs pratiques, percevant ainsi l'éducation aux droits de l'enfant comme chargée de bousculer le *statu quo* en s'intégrant dans un contexte de contestation politique. Cette dernière posture renvoie à la visée émancipatrice voire transformative de l'éducation aux droits de l'enfant qui reconnaît pleinement aux enfants leur statut de sujet-te-s de droits, capables d'exiger le respect de leurs propres droits ainsi que de ceux d'autrui et tendant à s'éloigner d'un contrôle social des adultes sur les enfants (Verhellen, 1999 ; Moody, 2016). Moody (2019) écrit : « L'éducation aux droits vise désormais à promouvoir davantage de justice sociale et à réduire les inégalités en faisant en sorte que les apprenant.e.s deviennent des agents de changements » (p. 181), en soulignant les dimensions informatives (les enfants peuvent partager des informations sur les droits avec d'autres) et actives (les enfants peuvent agir au profit de leurs droits et plus largement des droits humains). Aussi, dans cette perspective, des compétences permettant aux enfants d'agir en faveur de leurs droits à titre individuel et collectif, telles que la pensée critique, l'argumentation ou la prise de décision doivent être favorisées à travers l'enseignement (Covell & Howe, 2007) sont indispensables. L'émancipation²⁸ des enfants à travers l'éducation se matérialise – outre les enjeux formels permettant de définir et d'informer ce que sont les droits de l'enfant – par l'autonomisation et la participation des élèves qui s'érigent comme indispensables dans la reconnaissance du statut de sujet-te-s de droits de l'enfant (Willems, 2019 ; Brems, 2017). C'est pourquoi nous aborderons plus amplement ces enjeux dans la section consacrée à la participation des enfants, notamment à travers les notions d'*empowerment*, de reconnaissance de l'*agency* de l'enfant et de *capabilities* (voir section 5.1). En outre, Keet (2015) relève l'importance d'une éducation aux droits critique, que Moody (2019) identifie comme une dimension confortant la visée émancipatrice de l'éducation aux droits de l'enfant. Aussi, encourager les élèves à se questionner sur la nature des droits plutôt que de les acculturer à une vision déclarative et normative des droits de l'enfant semble constituer un point d'ancrage incontournable à l'éducation aux droits de l'enfant.

Nous le voyons ci-dessus, toutes les formes dites d'« éducations aux droits de l'enfant » ne se valent pas et sont influencées par différents facteurs, dont la posture de l'enseignant-e. La majorité des formes observées par Alderson (1999) s'orientent plutôt vers une approche incomplète, ou incohérente, des droits de l'enfant, plutôt que dans la direction d'une vision globale de ceux-ci. Alderson (1999) relève la pertinence et la cohérence de la cinquième option, tout en déplorant le fait qu'elle soit l'approche la moins souvent observée sur ses terrains. En reprenant la définition que Howe et Covell (2005) donnent à l'éducation aux droits de l'enfant, celle-ci constitue un « enseignement explicite des droits décrits dans la CDE dans un environnement qui est lui-même modelé et respectueux de ces droits »²⁹ (p. 13). Cette prise de position renvoie à la conclusion d'Alderson (2000) qui souligne qu'il est :

illogique d'attendre des élèves qu'ils comprennent des enseignements au sujet des droits et de la démocratie, et dans le même temps qu'ils ne réalisent pas lorsque leurs droits sont

²⁸ Nous attribuons à la notion d'« émancipation » la définition proposée par Willems (2019, p. 31) qui la qualifie de « transition d'un statut de propriété ou d'objet vers le statut de sujet de droits *de jure* et *de facto* ». Nous considérons que les dimensions de contenus et de processus éducatifs sont les clés de la visée émancipatoire de l'éducation aux droits de l'enfant et en sont à l'origine. Aussi, c'est sur ces deux dimensions que l'accent de notre travail sera mis, tout en revenant sur les effets émancipateurs, ou non, des observations de terrain que nous aurons réalisées.

²⁹ Traduction personnelle de l'anglais « the explicit teaching of the rights described in the Convention in an environment that itself models and respects those rights ».

bafoués à l'école, ou ne sont pas sceptiques au sujet des contradictions entre les pratiques et les enseignements de leurs enseignant-e-s³⁰ (p. 132).

Cattrijsse (2006) relève toutefois l'intérêt de ne pas définir trop précisément la teneur de l'éducation aux droits de l'enfant, la flexibilité alors laissée renforce la possibilité de l'orienter dans une perspective émancipatoire, renforçant l'importance du contexte. Dès lors, l'ambition est de construire l'éducation aux droits de l'enfant dans une perspective de cohérence pédagogique au sens de Biggs (1996), qui note l'importance d'aligner notamment les objectifs pédagogiques avec les méthodes de formation, cette complémentarité entre l'enseignement formel et la mise en œuvre pratique des droits de l'enfant est fondamentale à une éducation cohérente aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire (Louviot, 2017) et fait consensus dans les travaux se portant sur la thématique de l'éducation aux droits de l'enfant ou aux droits humains (Bajaj, 2017). Nous parlerons donc d'une éducation cohérente aux droits de l'enfant afin de souligner cet alligement. La question se pose alors légitimement de savoir pourquoi une éducation aux droits de l'enfant comme décrite ci-dessus n'est pas plus diffuse dans le contexte scolaire. Tomasevski (2006) initie une piste de réponse en soulignant que si le fait d'intégrer l'éducation aux droits humains est une condition de qualité pour l'éducation, elle n'en est pas moins difficilement réalisable puisqu'elle implique de « démanteler l'industrie de l'éducation »³¹ (p. 69). Au long des réflexions à venir, il convient alors de conserver cette considération à l'esprit, et nous nous attacherons à relever les enjeux qui favorisent ou complexifient la mise en œuvre de l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire au fur et à mesure de ce présent chapitre. Dans cette perspective, les caractéristiques propres à la forme scolaire traditionnelle au sens de Vincent (2008, 1980) seront notamment l'un des axes de réflexion principaux.

À présent que cet indispensable équilibre entre l'enseignement formel aux droits de l'enfant et les pratiques cohérentes avec les éléments et valeurs défendus dans le propos et l'enseignement formel, ou entre les contenus et les processus, est mis en lumière dans une perspective émancipatrice, nous nous pencherons plus en avant sur ce qui caractérise l'éducation aux droits de l'enfant, en intégrant dans un premier temps cette réflexion dans le champ plus large de ce que sont les « éducations à » en termes pédagogiques et didactiques, avant d'approfondir plus en avant l'éducation formelle aux droits de l'enfant dans un premier temps, puis les pratiques y étant reliées, en mettant particulièrement l'accent sur les pratiques participatives et leurs enjeux.

3.4. L'éducation aux droits de l'enfant, une forme d'« éducation à »

Cette complémentarité entre l'enseignement formel sur les droits de l'enfant et l'importance de les mettre en place dans le quotidien des élèves est l'un des éléments caractéristiques de l'ensemble des « éducations à » (éducation à la paix, éducation au développement durable, éducation à la santé, etc.). Ce n'est cependant pas le seul point commun identifiable entre l'éducation aux droits de l'enfant et la forme générique des « éducations à ». C'est pourquoi nous nous attacherons dans les lignes à venir à observer la définition et les enjeux de cette forme éducative particulière.

C'est au cours des quarante dernières années que les plans d'études francophones ont vu ces approches éducatives thématiques se multiplier (Lebrun, Morin & Bousadra, 2016 ; Sauvé, 2019 ; Orange-Ravachol, 2019) en parallèle des disciplines traditionnellement constitutives des objectifs curriculaires. Les « éducations à » permettent d'aborder des « dimensions jugées essentielles au développement personnel et social » (Sauvé, 2019, p. 70) tout en contextualisant les savoirs et les apprentissages autour d'enjeux contemporains (Sauvé, 2019). Dès lors, les « dimensions scientifiques,

³⁰ Traduction personnelle de l'anglais « It is illogical to expect students to understand lessons about rights and democracy and at the same time not to realise when their rights are disrespected at school, or not to be sceptical about discrepancies between what teachers practise and preach ».

³¹ Traduction personnelle de « dismantle the "education industry" ».

éthiques et civiques » (Orange-Ravachol, 2019, p. 90) des thématiques constitutives des « éducations à » sont mobilisées. Leur spécificité se caractérise alors notamment par leur portée complexe et globale, dépassant ainsi une perspective exclusivement disciplinaire. Plus précisément, Barthes, Langes et Tutiaux-Guillon (2017) remarquent quatre traits communs et spécifiques aux « éducations à ». Le premier est qu'elles sont thématiques et font ainsi référence à des objets globaux et complexes, ce qui fait appel à un traitement interdisciplinaire. Ensuite, elles sont liées aux questions socialement vives telles que décrites par Legardez et Simonneaux (2011). Elles mettent les valeurs au cœur du processus éducatif, soulignant notamment l'importance de la cohérence entre les pratiques et les enseignements formels. Finalement, elles assument une visée transformative en reconnaissant l'objectif de faire évoluer les comportements et les attitudes des élèves, non seulement dans le contexte scolaire, mais également en dehors de ce dernier. Ces quatre caractéristiques sont inextricablement liées, et de nombreux développements se retrouvent à l'interstice entre plusieurs d'entre elles. De ce fait, nous avons choisi de faire un pas de côté quant aux caractéristiques et de reprendre la structure adoptée ailleurs (Louviot, 2020), en les regroupant plutôt en fonction des enjeux qu'elles englobent, à savoir les enjeux globaux et les enjeux comportementaux. Nous formulerons, à la fin de la présentation de ces enjeux, des liens avec la structure scolaire et les implications découlant de l'intégration de telles approches thématiques sur l'organisation scolaire dans son ensemble, puis nous nous attacherons à contextualiser l'éducation aux droits de l'enfant dans ce cadre conceptuel plus large des « éducations à ».

3.4.1. Enjeux globaux des « éducations à »

Le XXI^e siècle semble constituer un tournant global qui ouvrira la porte à de nouvelles opportunités, mais également à des défis auxquels les générations futures devront faire face. Le *World Economic Forum* par exemple parle de la quatrième révolution industrielle, résultant des évolutions technologiques et digitales en pleine émergence actuelle³². Taddei (2018), quant à lui, évoque des crises climatiques, environnementales, sociales et géopolitiques, alors que des institutions mondiales comme l'UNESCO invitent les États à sensibiliser les élèves à ces problèmes sociétaux³³ (Lange, 2014 ; Sauvé, 2019). Ce constat implique dès lors une reconsidération profonde de l'éducation, devant, du moins dans une certaine mesure, répondre aux enjeux sociaux de son temps. L'enseignement se doit d'accompagner les élèves dans le développement non seulement de savoirs disciplinaires, mais également d'attitudes éthiques et responsables.

Les « éducations à », par leurs ancrages thématiques, souvent d'ambition transformatives, liés aux questions socialement vives et d'ampleur globale et complexe, se présentent comme une forme de réponse à ces défis à venir. L'école se voit alors attribuer un rôle central face à ces enjeux sociaux globaux puisqu'elle est appelée à amener un changement de paradigme à travers les attitudes des élèves (Barthes, Langes & Tutiaux-Guillon, 2017).

Sur le plan épistémologique, deux conséquences découlent de l'intégration des « éducations à » dans les plans d'étude. La première est que l'interdisciplinarité semble être tout indiquée pour aborder les thématiques abordées à travers les « éducations à », dépassant ainsi l'atomisation disciplinaire récurrente dans les plans d'études et les pratiques enseignantes. Avant de poursuivre sur les enjeux inhérents aux « éducations à », il nous semble ici indispensable de nous accorder sur une définition des concepts liés à l'approche interdisciplinaire.

³² La page <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/> par exemple entre plus en avant sur ce que constitue cette quatrième révolution industrielle.

³³ Voir par exemple les objectifs de développement durable développés par l'UNESCO : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/> ou les enjeux liés programme d'« Éducation 2010 » et la Déclaration d'Incheon : <https://www.unesco.ch/fr/education/>

Si le jargon visant à décrire les relations entre les disciplines foisonne de préfixes (inter-, trans-, pluri-, multi-, a-, co-, poly-, alter-, post-, extra- ou encore circum-disciplinarité) (Darbellay, 2015 ; 2016 ; Dupuy, 2021 ; Bowman, 2008 ; Meyer & Crumley, 2011 ; Orange-Ravachol, 2019 ; Lenoir, 2019, 2020, Klein, 2010), les spécialistes s'accordent sur les définitions des concepts de disciplinarité, de multi- (ou pluri-) disciplinarité, d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité (voir par exemple Darbellay, 2005, 2015 ou Klein, 1990, 2010). La disciplinarité renvoie à la division du savoir en différentes disciplines, aussi bien dans le contexte scolaire qu'académique. Une discipline est alors définie et reconnue institutionnellement et semble *à priori* peu perméables aux autres disciplines (Darbellay, 2005). Une discipline correspond ainsi à une manière construite de percevoir le monde, répondant à des normes, des traditions et une culture scientifique et méthodologique qui lui sont propres et s'articulant autour d'un objet d'étude spécifique (Darbellay, 2005 ; Maingueneau, 2010 ; Weingart, 2010). Nous noterons ici la différence entre une discipline scientifique qui renvoie à une science, constituée de savoirs savants et produits méthodologiquement et une discipline scolaire qui se construit au croisement de trois pôles, à savoir le pôle institutionnel qui répond aux exigences scolaires, les attentes sociales et leur référence au savoir confirmé que représentent les disciplines scientifiques (Lenoir, 2019) traduit à travers un processus de transposition didactique en un produit original avec des divisions entre les objets et une signification spécifique au monde scolaire (Schneuwly, 1995 ; Chevallard, 1991). Dans le cadre de l'éducation aux droits de l'enfant, une approche disciplinaire reviendrait par exemple à aborder la thématique des mineur-e-s non accompagné-e-s à travers le spectre exclusif de la géographie afin d'observer le tracé de leur processus migratoire, sans prendre en considération les enjeux politiques, sociaux, juridiques, sanitaires, pour n'en citer que quelques-uns, qui sont pourtant intrinsèquement liés à de tels vécus. Une approche pluri- ou multidisciplinaire³⁴ correspond au premier stade de collaboration entre les disciplines et renvoie à une juxtaposition des différents points de vue disciplinaires autour d'un objet commun ou d'une thématique sans réelle intégration entre eux. Chaque discipline maintient ainsi sa propre approche de la « vérité » et l'objet commun est observé de manière séquentielle et indépendante (Darbellay, 2005). Dans cette perspective, la thématique des mineur-e-s non accompagné-e-s est abordée par plusieurs disciplines, comme la géographie, l'histoire et la citoyenneté sans pour autant que celles-ci soient intégrées à quelque niveau que ce soit, aussi bien didactiquement que pédagogiquement parlant (Lenoir et al. 2000). Les élèves sont alors présumé-e-s faire eux et elles-mêmes ce travail d'intégration. L'interdisciplinarité fait référence à une collaboration intégrative entre deux ou plusieurs disciplines autour un objet d'étude commun. Une réelle intégration des méthodes, des concepts ou des connaissances provenant de différentes disciplines est mise au service d'une compréhension croisée d'un objet d'étude (Darbellay, 2005). Les objectifs sont ainsi partagés, entraînant ainsi une décentration de chaque discipline et le résultat qui émane de cette intégration dépasse la simple somme du produit qui aurait pu être fourni au sein de chaque discipline (Rege Colet & Tardif, 2008). Une telle collaboration rend possible l'étude d'objets complexes. La thématique des mineur-e-s non accompagné-e-s serait alors abordée conjointement et de manière intégrée par la géographie, l'histoire, le français et la citoyenneté, chacune apportant sa pierre à l'édifice et permettant de co-élaborer un projet pédagogique accompagnant les élèves dans la construction d'une compréhension commune et intégrée de la thématique. Enfin, la transdisciplinarité peut être définie de trois manières différentes. La première correspond à une vision utopiste et générale d'une thématique allant au-delà des disciplines. L'organisation du savoir est ainsi questionnée et orientée autour d'une thématique plutôt qu'à travers son incarnation disciplinaire, ce qui engage à une remise en question de la stabilité disciplinaire (Piaget, 1973). Cette perspective renvoie à ce que Lemay (2017c) qualifie d'« esperanto » visant à transcender les disciplines afin de dépasser les différences

³⁴ Nous les considérerons dans le cadre de ce travail comme synonymes, même si de légères nuances peuvent être apportées à ces deux approches en ce sens que la multidisciplinarité traite une question par juxtaposition d'apports disciplinaires sans que l'objet commun n'ait été précisé préalablement alors que la pluridisciplinarité implique un accord préalable sur les finalités de la juxtaposition (Maingain, Dufour & Fourez, 2002).

disciplinaires. La seconde fait référence à la collaboration entre les spécialistes des champs des sciences naturelles et des sciences humaines et sociales, relevant de cultures à priori particulièrement distinctes (Darbellay et al. 2008). La physique et la biologie seraient alors mises au profit de la compréhension de l'expérience du ou de la mineur-e non-accompagné-e, permettant d'expliquer la catastrophe naturelle qui a entraîné son départ. La troisième, et c'est surtout celle qui nous intéressera dans le cadre de ce travail, définit l'intégration de savoirs pratiques, issus d'acteur-trice-s non-académiques ou non-scolaires dans le développement de connaissances, poussant à l'interaction entre le monde académique ou scolaire et le monde extérieur présentant des liens avec l'objet abordé (Darbellay, 2005 ; Klein, 2010, Lawrence, 2019). Dans cette perspective, la venue d'un-e mineur-e non-accompagné-e serait organisée afin de discuter avec les élèves de son expérience. Il s'agit encore de souligner ici qu'en dehors de la première définition de la transdisciplinarité, ces différentes manières d'intégrer les disciplines et le savoir ne vont pas à l'encontre de la disciplinarisation, mais qu'elles appellent à une complémentarité des approches autour de ce même savoir. Les perspectives pluri-, multi- inter- et dans une certaine mesure transdisciplinaires s'appuient toujours sur une logique disciplinaire.

Maintenant que ces définitions sont clarifiées, il convient encore de nous attarder quelque peu sur les enjeux d'un enseignement inter- ou transdisciplinaire en contexte scolaire, puisque, nous l'avons vu, un traitement inter- voir transdisciplinaire est une approche clé pour aborder les droits de l'enfant dans le contexte scolaire. En effet, une telle approche permet aux élèves de développer des perspectives générales sur des questions complexes en lien avec leur contexte naturel, humain et social plus large (Lenoir, 2015). Dans les plans d'étude, si le découpage disciplinaire reste indétrônable (Maingain, Dufour & Fourez, 2002 ; Goldschimid, 2002 ; Lenoir et al. 2000), des objectifs liés à certains enjeux sociaux complexes (développement durable, gestion des médias, vivre ensemble, démocratie, etc.) ainsi qu'à certaines compétences transversales (communication, collaboration, démarche réflexive, pensée créatrice, etc.) viennent les compléter et s'éloignent d'un ancrage disciplinaire. Dès lors, les intégrer dans un contexte pratique et concret permet de leur donner du sens (Morin, 1994 ; Perrig-Chiello & Darbellay, 2002 ; Lenoir, 2020). En revanche, le poids de la forme scolaire (voir section 3.4.3) ainsi que certains enjeux liés à l'historique découpage disciplinaire, se traduisant notamment par des représentations sociales induisant une forme de hiérarchisation entre les différentes disciplines (Fabiani, 2012 ; Goldschimid, 2002 ; Lenoir et al. 2000), tout comme l'attachement que les enseignant-e-s spécialistes ont pour leur propre discipline et les enjeux identitaires qui en découlent (Darbellay, Sedooka & Paulsen, 2016 ; Lenoir et al. 2000) constituent des obstacles à la mise en œuvre de pratiques inter- ou transdisciplinaires dans le processus scolaire. Un tel constat appelle à une sensibilisation des enseignant-e-s en formation à ces approches afin de développer et de renforcer la mise en œuvre d'objectifs curriculaires transversaux (Di Giulio & Defila, 2008 ; Goldschimid, 2002).

Morin (1999) le souligne, il est indispensable que l'élève puisse « situer toutes ses informations dans un contexte et un ensemble » (p. 2), lui permettant ainsi de réaliser le lien entre les parties (les disciplines) et la totalité (la globalité des problématiques humaines), tout en prenant conscience des relations mutuelles et des interdépendances « entre parties et tout dans un monde complexe » (p. 2). Dès lors, l'interdisciplinarité, voire la transdisciplinarité entrent par la grande porte dans le processus scolaire. L'intégration de différents points de vue disciplinaires (Darbellay, 2005) ainsi que l'apport de pratiques de références issues du contexte professionnel (Fabre, 2014) sont mises au profit de l'appropriation par les élèves de la portée multidimensionnelles des thématiques abordées dans le cadre des « éducations à ». En outre, il s'agit, comme en fait part Sauvé (2019) de ne pas augmenter le morcellement des enseignements en intégrant les « éducations à » dans une compétition avec et face aux disciplines dites traditionnelles, mais plutôt de les insérer dans un projet de formation global se rejoignant en synergie. La seconde conséquence est que les « éducations à », étroitement corrélées aux enjeux sociaux et aux questions socialement vives (Legardez, 2006) de par leur lien avec l'actualité et des thématiques abordées peuvent être considérées par certain-e-s (voir par exemple Fabre, 2014) comme floues et proposant des réponses controversées, notamment à cause de la grande place qu'elles consacrent aux valeurs (Barthes & Alpe, 2018 ; Audigier, 2019), jusqu'alors plutôt laissées de

côté des enseignements scolaires. Dans cette perspective, Audigier (2019) invite à considérer les « éducations à » à travers les cinq mêmes dimensions qu'il utilise afin de décrire le rapport au monde que permettent les disciplines scolaires, à savoir comme « rapport empirique au monde, les conceptions du monde, la culture, la vision du monde ; instrument, outil ; transformation du sujet ; expression du sujet ; transformation du monde » (p. 123). Dans cette perspective, les « éducations à » ne font que répondre avec une intensité et une priorité différente à ces cinq dimensions, en s'appuyant tout particulièrement sur la transformation du sujet et du monde, sans pour autant s'opposer complètement aux disciplines scolaires.

3.4.2. Enjeux comportementaux des « éducations à »

Le deuxième axe spécifique aux « éducations à » concerne les enjeux comportementaux qui en découlent. En effet, leur visée dépasse la simple sensibilisation formelle afin de les intégrer dans une démarche plus ancrée et profonde tout en s'appuyant sur un réel projet sociétal (Lange, 2017). Ce projet renvoie aux réflexions de Morin (1999) sur l'importance de ramener la nature humaine au sein des enseignements en dépassant la vision désintégrée qu'en permettent les approches disciplinaires. Selon l'auteur, il faut que chacun-e « prenne connaissance et conscience à la fois de son identité complexe et de son identité commune avec tous les autres humains. Ainsi, la condition humaine devrait être un objet essentiel de tout enseignement » (p. 2) afin d'enseigner et d'élaborer conjointement avec les élèves le lien que ceux et celles-ci – tout comme chaque individu – ont avec eux et elles même, autrui et leur environnement ainsi que les responsabilités qui en découlent (Morin, 1999 ; Sauvé, 2019). En effet, les « éducations à » se dirigent vers la construction de l'individu dans sa vie personnelle en visant non seulement au développement de connaissances et de savoirs, mais également, et peut être surtout à transformer les pratiques sociales dans et en dehors de l'  cole. En toile de fond se rejoue dès lors le débat sur la contextualisation ou la décontextualisation des savoirs enseignés à l'  cole. De telles ambitions transformatives impliquent alors un comportement adapté et cohérent avec l'objet traité au sein du processus scolaire dans son entier afin de renforcer les valeurs et les attitudes mises en avant à travers les thématiques abordées (Audigier, 2013, 2015 ; Barthes, 2017 ; Barthes & Alpe, 2012 ; Lange, 2018). Dès lors, l'expérience informelle des élèves est aussi importante que les principes défendus au sein de l'enseignement formel, l'exercice quotidien dans le cadre scolaire répondant ainsi à la volonté de faire perdurer ces comportements et attitudes en dehors de l'  cole (Lange & Martinand, 2010). La mobilisation de comportements s'appuie ainsi sur des pratiques et des savoirs adisciplinaires, se rapportant aux expériences, aux pratiques et aux techniques tirées de références situées en dehors des disciplines. Cette mobilisation de pratiques sociales de références est qualifiée par Lenoir (2000, 2019, 2020) de *circumdisciplinaire*.

Les «   ducat  ons    » visent ainsi l'individu au sens large à travers le développement de savoirs et l'acquisition de compétences, de comportements et d'attitudes, s'adressant ainsi à l'élève et à l'enfant qu'il ou elle est dans le *hic et nunc* tout comme dans le futur en tant qu'individu en devenir (Louviot, 2020). Nous reviendrons dans le chapitre 4 sur les enjeux comportementaux de l'éducation aux droits de l'enfant à travers les processus participatifs qu'elle encourage notamment.

3.4.3. Les «   ducat  ons à » et la forme scolaire

Nous l'avons brièvement évoqué, les «   ducat  ons à » sont relativement récentes dans les dispositifs curriculaires, même si certaines d'entre elles (  ducation à la santé, éducation sexuelle, éducation physique) y ont une place antérieure. Dès lors, il s'agit de s'interroger sur les enjeux qui découlent d'une telle intégration dans le système éducatif pouvant être qualifié de traditionnel afin de pouvoir en percevoir les potentielles limites ou difficultés de mise en place.

Vincent (2008, 1980, et Vincent, Courtebras et Reuter, 2012) parle de forme scolaire afin d'identifier les différentes caractéristiques qu'il reconnaît à l'institution scolaire traditionnelle, ce qui permet, selon Joigneaux (2017) une mise en perspective socio-historique de l'  cole moderne. Si Vincent (1980) ancre l'origine de la forme scolaire au XVI   siècle, Schneuwly et Hofstetter (2017) relèvent cependant

la forte influence de l'institution de l'État enseignant au XIX^e siècle sur la forme scolaire, modifiant le public concerné, le savoir enseigné et l'institution de la profession d'enseignant-e-s. En revanche, si ces auteur-trice-s soulignent cette imbrication des enjeux politiques dans la structure de la forme scolaire qu'il et elle qualifient, dès le XIX^e siècle de « nouvelle forme scolaire », il et elle reconnaissent également « l'existence d'un riche héritage » (p. 163) de l'organisation préalable de l'école. Maulini et Perrenoud (2005) la qualifient d'« espace-temps spécifiquement consacré à l'apprentissage, séparé des pratiques sociales auxquelles il est censé préparer » (p. 147). Plus spécifiquement, la forme scolaire se traduit à travers différents éléments, et notamment à travers une configuration spécifique au contexte éducatif en termes d'espace, de temps, de sujets, d'objets, d'activités, et de relations. Si ce concept est fortement emprunt des débats issus de la sociologie française, il convient néanmoins de noter un certain chevauchement avec d'autres concepts issus d'autres contextes, comme « the grammar of schooling » développé par Tyack et Cuban (1995) et qui décrit la structure éducative à travers quatre points (la division du temps et de l'espace ; l'organisation des élèves en groupes classes ; la traduction du savoir en savoir scolaire ; et l'évaluation) ainsi que la culture scolaire que Posser (1999, cité par Dussel, 2013) décrit comme l'essence des activités scolaires, et qui se manifeste à travers des activités, des normes, des rites ou encore des jargons spécifiques (Dussel, 2013). Nous allons à présent nous attarder sur chacune des caractéristiques spécifiques à la forme scolaire afin d'en percevoir les spécificités. À noter encore que certaines de ces caractéristiques s'influencent mutuellement dans une perspective multidimensionnelle.

Premièrement l'espace est organisé en bâtiments construits en respectant une architecture spécifique (Joigneaux, 2017), et divisé en salles de classes spécifiques, réunissant des apprenant-e-s, des élèves regroupé-e-s sur la base de leur âge, censé déterminer leur niveau (Reuter et al. 2013), une – ou plusieurs – cours de récréation, ainsi que quelques salles spécialisées. L'espace scolaire est ainsi standardisé et relativement clos sur le monde extérieur (Joigneaux, 2017). Chacun de ces espaces est marqué par un matériel éducatif propre à la forme scolaire qui comprend des outils spécifiques comme des manuels scolaires et des supports d'enseignements qui cohabitent dans un mobilier caractéristique avec par exemple des tables et des chaises adaptées, un tableau noir – ou blanc depuis quelques années – un bureau de l'enseignant-e.

Le temps quant à lui est découpé de manière très précise, organisant les niveaux censés accueillir les élèves d'un âge donné, eux et elles-mêmes réparti-e-s par groupes classes qui suivent un programme scolaire et un emploi du temps précis et partagé (Joigneaux, 2017), organisé autour d'une réflexion disciplinaire et didactique qui organise l'année, la semaine et la journée. Les activités qui s'y jouent sont spécifique au monde éducatif par leurs enjeux temporels et matériels. Des activités comme des moments d'explications, d'exercices, de contrôle évaluatifs rythment le parcours scolaire de chaque élève. Les activités scolaires se succèdent dans un programme planifié et les progressions des élèves sont programmées (Joigneaux, 2017). Cette organisation, à la fois spatiale et temporelle, permet une pédagogie simultanée aux différents groupes classes de niveaux similaires (Joigneaux, 2017).

Dans cette organisation centrée sur les apprentissages (Maulini et Perrenoud, 2005), le rapport au savoir est très normé, segmenté en disciplines (Baluteau, 2019), englobe une certaine quantité d'éléments sélectionnés et organisés en plans d'études clairement séquencés afin de répondre à la progression estimée des élèves en fonction de leur niveau. Ces contenus sont :

considérés, socialement, comme importants (en termes d'objectifs et de finalités scolaires et extrascolaires), durables (non liés à des effets de mode et guettés par une obsolescence trop rapide), nécessitant une transmission formelle, acceptables éthiquement, organisables selon les modalités scolaires [...] et relativement solidariables entre eux (il convient, autant que faire se peut, d'éviter les discordances, voire les contradictions, au sein d'une même discipline et entre les disciplines). (Reuter et al. 2013, p. 110).

En outre, l'accent est prioritairement porté sur des éléments disciplinaires soumis au processus de transposition didactique (Maulini et Perrenoud, 2005) qui favorisent le savoir au faire (Vincent, 2008).

Le rapport du savoir est en outre caractérisé par Reuter et al. (2013) comme distancié, très marqué par la culture écrite (qui est peut-être le point le plus marqué par Vincent, 1990) et qui permet « l'objectivation, l'accumulation et la transmission de savoirs, dans un espace, une temporalité et des communautés excédant les situations d'interaction directe entre quelques personnes » (p. 108). En outre, les élèves sont évalués sur le savoir qu'ils et elles sont censé-e-s maîtriser afin d'institutionnaliser leur progression en se référant à des normes d'excellences impersonnelles et prédéfinies (Maulini et Perrenoud, 2005). Le savoir est ainsi décontextualisé et abstrait, et l'exercice scolaire le recontextualise dans des démarches qui lui sont propres (Reuter et al. 2013).

Les relations sont avant tout d'ordre pédagogique et s'organisent autour la transmission de savoir d'un être considéré comme sachant à d'autres individus apprenant-e-s (Reuter et al. 2013), s'organisant principalement autour d'un contrat didactique prédéfini (Maulini et Perrenoud, 2005). Les relations entre ces différent-e-s acteur-trice-s sont alors d'ordre impersonnelles, basées sur le savoir, ce qui rend chacun-e interchangeable dans le respect du rôle (un-e enseignant-e peut être remplacé-e par un-e autre enseignant-e alors qu'un-e élève – ou que tout le groupe classe – peut être remplacé par un-e autre élève – ou un autre groupe classe) (Reuter et al. 2013). Chaque type d'acteur-trice-s (enseignant-e-s, élèves, ...) se doit de respecter un rôle très clairement défini, les élèves appelé-e-s à adopter un comportement réservé, rationnel, moral, discipliné, silencieux, face à des enseignant-e-s directif ou directives, maîtres-se-s du comportement des élèves (Baluteau, 2019). Des règlements, souvent affichés aux murs (Vincent, 2008) auxquels les élèves doivent se soumettre, permettent de faire respecter ces enjeux disciplinaires tout en asseyant l'organisation hiérarchique et autoritaire qui structure les relations entre enfants et adultes impliqué-e-s dans le processus scolaire.

Enfin, le rapport au monde est limité non seulement par le lieu démarqué, mais également par la forme d'interactions et d'apprentissages réalisés dans le contexte scolaire, ce qui permet d'une part à l'école de « favoriser les apprentissages en autorisant la durée, les essais, les tâtonnements, la progressivité » (Reuter et al. 2013, p. 109), mais qui, d'autre part, décontextualise les apprentissages et les savoirs et n'encourage pas des interactions de nature transdisciplinaire que pourraient permettre des rencontres plus fréquentes avec des acteur-trice-s externes au système scolaire.

La forme scolaire, que Maulini et Perrenoud (2005) caractérisent d'institution planétaire, s'est diffusée, à la suite d'un développement historique et une implémentation de longue durée (Reuter et al., 2013) et se retrouve à présent dans le monde entier.

Reuter et al. (2013) soulignent l'importance de ce concept, principalement mobilisé à des fins critiques (Hofstetter & Schneuwly, 2013), puisqu'il permet d'appréhender « un certain nombre de traits structurels qui contraignent et imprègnent, souvent à leur insu, les fonctionnements des systèmes » (p. 107). Dans cette perspective, nous parlerons dans la suite de ce travail indissociablement de forme scolaire ou de forme scolaire traditionnelle pour se référer à cette forme d'enjeux. Il convient néanmoins de noter que si la forme scolaire constitue une configuration établie, les établissements scolaires et les enseignant-e-s disposant d'une certaine marge de manœuvre s'en éloignent plus ou moins fortement. La structure du système et les injonctions qui y sont reliées renvoient pourtant souvent à cette forme scolaire et, nous en faisons l'hypothèse, constituent un frein à la mise en œuvre de certaines pratiques, notamment liées au respect des droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Dès lors, même si ce concept ne permet pas d'appréhender toutes les nuances des institutions scolaires publiques, il permet cependant d'en appréhender les traits grossiers. Les spécificités de chaque établissement seront précisées dans la présentation des cas (voir section 6.3.3 et chapitre 7). Nous utiliserons la formule « forme scolaire alternative » pour nous référer à d'autres formes pédagogiques qui auront également une place importante dans ce travail et qui assument une prise de distance d'importance variable quant à la forme scolaire traditionnelle.

Nous l'avons vu dans la description que nous en avons fait dans tout au long de ce chapitre, les « éducations à » se distinguent à plusieurs niveaux de la forme scolaire dite traditionnelle (Barthes & Alpe, 2018). Le tableau 2 permet d'illustrer les points de tensions entre ces deux approches.

	Forme scolaire traditionnelle	«Éducatons à»
Approche pédagogique	Disciplinaire	Interdisciplinaires, voire transdisciplinaires
Légitimité	Légitimité académique	Légitimité sociale
Types d'apprentissages prioritairement visés	Savoir	Savoir, savoir-faire, savoir-être
Lien entre l'école et l'espace social	Séparation claire entre l'espace pédagogique et l'espace social	Liens entre les problématiques sociales et les thématiques abordées au sein de l'espace pédagogique; Prise en compte de pratiques de références.
Type d'enseignement	Enseignement magistral	Problématisation et démarche active et réflexive de la part des élèves (Fabre, 2018)
Place des valeurs	Valeurs débattues, placées en opposition aux savoirs et considérées comme abstraites	Valeurs imbriquées (Fabre, 2018)

Tableau 2 : Points de divergence entre les traits distinctifs de la forme scolaire traditionnelle telle qu'identifiée par Vincent (1980) et des « éducations à », tiré de Louviot (2020).

L'insertion des « éducations à » dans les plans d'études implique alors, sinon des tensions, au moins une renégociation importante du système scolaire traditionnel en ce qu'il a de plus caractéristique. Ces différences, si elles ne constituent pas un obstacle infranchissable, peuvent cependant constituer un frein à la mise en place des « éducations à » dans le système scolaire traditionnel, organisé autour d'une forme scolaire peu adaptée à ces nouveaux enjeux. Les « éducations à » entraînent alors une refonte des logiques et des paradigmes éducatifs (Barthes & Alpe, 2012) puisque l'approche pédagogique, le type d'apprentissages visés ou le type d'enseignement favorisé se voient déstabilisés. De plus, l'espace accordé aux valeurs, s'il n'est pas complètement exclu du système dit traditionnel (Audigier, 2019), est particulièrement important dans les « éducations à ». En effet, les valeurs sont, dans le système disciplinaire fondées sur les savoirs, instituées dans une relation dichotomique avec les savoirs considérés comme axiologiquement neutres (Fabre, 2018). À contrario, en cherchant à définir des bonnes pratiques, les « éducations à » s'appuient directement sur un système de valeurs et leur accordent ainsi une visibilité importante (Barthes & Alpe, 2018). Si la place des valeurs au sein du processus scolaire n'a cessé de faire débat au fil du temps (Audigier, 2005 ; Beitone & Hemdane, 2018 ; Fabre, 2018), les « éducations à » leur accordent une légitimité à travers une posture active des élèves qui, grâce à une démarche réflexive et propice à la problématisation des thématiques abordées, permet d'éviter les risques d'une potentielle dogmatisation.

Enfin, Lange (2014) considère que l'approche scientifique au cœur de la forme scolaire traditionnelle peut être mise en péril par une forme d'utilitarisme liée à l'entrecroisement entre les enseignements dits scolaires et les enjeux sociaux propres aux « éducations à » et à leurs visées transformatives. Le monde social pénètre ainsi dans l'école à travers les élèves et des enjeux globaux et comportementaux qui en découlent. Ce va-et-vient entre l'intérieur et l'extérieur de l'école affaiblit les frontières claires que la forme scolaire défend à travers un rapport au monde décontextualisé.

L'intégration des « éducations à » dans le système scolaire ne se fait pas sans soulever certaines tensions avec la forme scolaire dite traditionnelle par les incohérences qui en relèvent. Dès lors, il s'agit de repenser le système dans son entier et de bousculer l'essence de son organisation actuelle pour que les « éducations à » y trouvent une place cohérente.

Dans la section suivante, sans revenir sur les enjeux caractéristiques des « éducations à » et de leur intégration dans le système scolaire traditionnel témoin et produit de la forme scolaire telle que décrite par Vincent (2008, 1980), nous nous pencherons sur la spécificité de l'éducation aux droits de l'enfant et de ses composants afin de les mettre en perspective par rapport à la forme scolaire traditionnelle.

3.4.4. L'éducation aux droits de l'enfant au sein de ces enjeux généraux

L'éducation aux droits de l'enfant correspond en tous points aux caractéristiques générales des « éducations à », notamment en ce sens qu'elle se doit, pour être complète, de se composer à la fois d'enseignements formels et de pratiques cohérentes, directement en lien avec le quotidien des enfants et qu'elle comprend à la fois des enjeux globaux et comportementaux. La suite de ce cadre théorique s'attachera à articuler ces enjeux formels et quotidiens de l'éducation aux droits de l'enfant en les décrivant successivement dans le détail, mais nous tenons, avant ça, dans cette section, à mettre en lien quelques enjeux de l'éducation aux droits de l'enfant avec les enjeux généraux décrits ci-dessus afin de contextualiser l'éducation aux droits de l'enfant dans cette réflexion.

Nous l'avons vu, la mise en place des « éducations à » dans le système éducatif est souvent encouragée par les instances internationales. Dans le cas de l'éducation aux droits de l'enfant, nous l'avons vu dans la section 3.2, outre les objectifs de la CDE qui évoquent clairement la place de l'éducation aux droits humains dans son article 29, d'autres organisations soulignent son importance. Si nous avons déjà précédemment évoqué les différents textes concernés, nous ne nous contenterons ici de mettre en évidence l'emphase que ces différents textes donnent aux enjeux formels et expérientiels, intrinsèquement liés, pour garantir aux élèves une éducation aux droits de l'enfant cohérente et respectueuse de leurs droits. En outre, les droits de l'enfant contribuent à une renégociation de la vision de l'enfant et de l'enfance, reconnaissant et encourageant l'*agency* de l'enfant tout en mettant en place des dispositifs permettant de mettre en pratique cette *agency* dans un réel contexte de reconnaissance sociale (Louviot, Moody & Darbellay, 2020). Aux exigences liées à cette volonté de socialisation démocratique, Vincent (2008) le souligne, la forme scolaire traditionnelle ne peut pas répondre, notamment à cause des relations interindividuelles verticales qu'elle formalise et la place qu'elle accorde à chacun-e des acteur-trice-s du système scolaire. En outre, des enjeux spécifiques liés aux besoins architecturaux et temporels sont induits par la mise en place d'une éducation aux droits de l'enfant cohérente. De plus, une organisation disciplinaire du savoir ne permet non seulement pas d'appréhender les droits de l'enfant dans leur globalité, mais n'offre pas non plus le contexte le plus adapté pour que les élèves puissent mettre leurs connaissances à profit d'une co-construction du savoir, celle-ci appelant à une renégociation du contrat pédagogique établi dans la forme scolaire traditionnelle.

Ces quelques lignes pour préciser que si l'éducation aux droits de l'enfant fait face aux mêmes tensions que les autres formes d'« éducations à » par rapport à la forme scolaire, elle relève en outre de certaines spécificités qui la rendent d'autant plus en porte à faux vis-à-vis de la forme scolaire traditionnelle, qui risquent de ce fait de constituer autant d'obstacles à sa mise en œuvre effective. Il convient de conserver ces éléments à l'esprit à la lecture de la suite de ce chapitre et de ce travail.

3.5. Un enseignement sur les droits de l'enfant

Maintenant que nous avons contextualisé l'éducation aux droits de l'enfant dans un cadre curriculaire plus large, notamment en soulignant son appartenance aux « éducations à », nous allons approfondir successivement les deux facettes qui la composent, à savoir l'enseignement formel des droits, puis les

pratiques qui permettent d'incarner les droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Venons-en dans un premier temps aux enjeux liés à l'éducation formelle, indispensable à une éducation cohérente aux droits de l'enfant, puisqu'un droit ne devient un droit qu'au moment où celui-ci est connu par ses destinataires et que la connaissance des droits et de leurs implications constitue un outil incontournable d'une visée émancipatrice (Osler & Starkey, 1998).

S'il est clair que pour pouvoir jouir d'un droit, ses destinataires doivent en être conscient-e-s (Merle, 2012 ; Osler & Starkey, 1998 ; Phillips, 2016), de nombreux chercheurs et de nombreuses chercheuses remarquent que les élèves manquent de connaissances liées à leurs droits et que le système scolaire leur attribue peu d'espace (voir par exemple Alderson, 2000 ; Jeff, 2002 ; Kilkelly & al. 2004 ; Thomas, 2007). Lundy et Martinez Sainz (2018) précisent en outre qu'il ne s'agit pas simplement d'informer les élèves sur leurs droits de manière positive, mais également d'aborder avec eux et elles les violations des droits, ce qui constitue un élément fondamental à leur émancipation. Merle (2012) quant à lui souligne que les enfants scolarisé-e-s au niveau primaire n'ont non seulement que peu de connaissances sur leurs droits, mais qu'ils et elles ont de la peine à les distinguer des obligations qu'ils et elles se doivent de respecter notamment en contexte scolaire, mais pas uniquement. Dès lors, une première réflexion s'impose sur la manière adaptée d'aborder les droits de l'enfant avec les élèves. Nous rejoignons Bajaj (2017) qui affirme que l'éducation formelle aux droits de l'enfant peut prendre de très nombreuses formes (par exemple à travers une plage horaire consacrée, en apparaissant dans les manuels scolaires, ou en étant mis en perspective dans le cadre d'autres disciplines ou projets par exemple). Nous formulerons alors ici une réflexion générale puis apporterons un regard plus spécifique sur le contexte de la Suisse romande.

Nous l'avons vu dans la section 3.4.1, les « éducations à » abordent des thématiques globales et multidimensionnelles, et les droits de l'enfant sont par essence de nature complexe. Dès lors, la thématique des droits de l'enfant devrait être abordée de manière inter- voir transdisciplinaire (Louviot, Moody, Darbellay, 2019). En effet, les droits de l'enfant et le champ de recherche académique qui y est rattaché sont issus d'une tradition interdisciplinaire afin d'en obtenir une compréhension globale (Moody, 2016 ; Moody & Darbellay, 2018 ; Reynaert et al., 2015) au carrefour entre le droit, la sociologie, la psychologie, l'histoire, l'éducation, l'anthropologie ou encore l'économie et la politique. Les droits de l'enfant englobent les questions qui « touchent directement ou indirectement l'enfant en tant qu'acteur social et sujet de droits » (Hanson, 2008, p. 95) et impliquent ainsi de multiplier et d'intégrer les regards disciplinaires pour en saisir la globalité. Dès lors, leur transposition didactique devrait répondre aux mêmes exigences afin d'en appréhender la complexité et, tout comme les disciplines scolaires s'appuient sur des disciplines académiques de références, l'enseignement scolaire des droits de l'enfant devrait s'appuyer sur le champ académique y étant rattaché, fortement empreint d'interdisciplinarité (Louviot, Moody, Darbellay, 2019). Dès lors, des approches pédagogiques interdisciplinaires et participatives, comme la pédagogie par projet qui permet aux élèves de travailler activement sur la construction et l'intégration des savoirs autour d'un projet identifié par l'enseignant-e ou, idéalement par les élèves eux et elles-mêmes, permettrait d'aborder les droits de l'enfant de manière cohérente avec leur champ de recherche académique de référence et à travers une approche participative au sein du contexte scolaire (Louviot, 2017 ; Louviot & Darbellay, 2017).

Rinaldi, Moody et Darbellay (2020) ont réalisé une analyse lexicale des trois plans d'étude en vigueur en Suisse³⁵ et indiquent que dans le cas du PER, si l'éducation aux droits de l'enfant n'est jamais formulée comme telle, l'objectif d'apprendre sur les droits de l'enfant apparaît de manière progressive

³⁵ En Suisse, le système éducatif a la particularité d'être sous la responsabilité des 26 cantons, même si un concordat intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire vise à harmoniser les pratiques. En outre, le multilinguisme et le multiculturalisme caractéristique du système Suisse implique la cohabitation de trois plans d'études en fonction des régions linguistiques : le Lehrplan 21 en Suisse alémanique, le Piano di Studio pour les régions italophones et le Plan d'étude Romand (PER) pour la région francophone.

dans l'approche disciplinaire de la « citoyenneté » et à travers les objectifs de formation générale « Vivre ensemble et exercice de la démocratie ». En effet, si la dimension « vivre ensemble et exercice de la démocratie » aborde plus des enjeux de mise en œuvre, les objectifs de la « citoyenneté » font quant à eux référence à un enseignement formel des droits, en proposant pour les élèves du cycle 2 d'« identifier les formes locales d'organisation politique sociale » notamment à travers une « initiation aux droits, devoirs et responsabilités de l'enfant (Convention relative aux droits de l'enfant) », par exemple à travers une comparaison « entre les droits et devoirs d'un enfant en Suisse et d'un enfant dans un autre pays ». Les attentes fondamentales pour les élèves de 8 à 12 ans sont ainsi de pouvoir « expliciter quelques droits et devoirs de l'enfant » et les enseignant-e-s sont invité-e-s à aborder ces questions à travers les « thématiques préparées annuellement pour la journée des droits de l'enfant (20 novembre) » en sensibilisant « aux différences de traitement entre filles et garçons d'ici et ailleurs » (SHS 24)³⁶. Les élèves du cycle 3 quant à eux et elles doivent prendre « connaissance des textes fondamentaux, en dégagant les fondements des droits et des devoirs liés à l'appartenance à une société démocratique et en se les appropriant », notamment grâce à une « étude des droits humains dans les textes » et une « observation de leur application en Suisse et dans le monde », ce qui devrait permettre aux élèves de pouvoir énumérer « les principaux droits énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme ». Il est encore conseillé de « recourir aux droits humains comme valeurs de référence dans les autres thèmes (État, Suisse, monde) » et, « concernant les droits humains, aborder les problématiques tant du point de vue des violations que des acquis » (SHS 34)³⁷. Les élèves du cycle 1 n'ont, pour leur part, aucun objectif spécifique autour d'un enseignement formel concernant les droits de l'enfant. Il est à noter encore que ces objectifs liés à un enseignement formel sur les droits de l'enfant sont mis en relation avec des dimensions plus concrètes et actives que nous développerons dans les sections suivantes. Rinaldi et al. (2020) observent que dans ces objectifs, le verbe « apprendre » est préféré au verbe « réfléchir », ce qui met les élèves dans une posture relativement passive face à l'apprentissage de leurs droits. Aussi, les objectifs formels présents dans le PER se rapprochent de ce que Keet (2012) qualifie d'approches déclaratives et peu réflexives. Dans cette perspective, nous le voyons, les objectifs formels contenus dans le PER renvoient beaucoup à la comparaison entre les enfants « d'ici et d'ailleurs » et à la sélection de quelques droits à enseigner aux enfants, approche qui se rapproche dans une certaine mesure au croisement entre la troisième et la quatrième approche décrites par Alderson (1999), à savoir un mélange entre la « chance » que les enfants ont de pouvoir jouir de certains droits tout en observant d'autres contextes plus injustes et dans lesquels la CDE semble plus difficilement mise en œuvre. Nous tenons cependant à souligner que le PER, à travers certains objectifs de formation générale ou de compétences transversales encourage une application à priori cohérente des droits de l'enfant, en abordant d'une part des contenus et d'autre part des processus d'apprentissages. Observons à présent la manière dont les droits de l'enfants figurent dans le matériel à disposition des enseignant-e-s³⁸.

Dans les moyens d'enseignement officiels, le livre de géographie de 5H *Habiter* formule sur une page une sélection de 10 droits de l'enfants traduits de manière compréhensible pour les élèves. Ces dix droits renvoient à : la non-discrimination ; le droit à une identité ; le droit à la santé ; le droit à l'éducation ; le droit au temps libre ; le droits de s'informer, d'exprimer son opinion et de voir celle-ci être prise en considération et le droit de se réunir ; le droit à la vie privée et à une éducation imprégnée

³⁶ https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_24/

³⁷ https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_34/

³⁸ Nous tenons à préciser ici que, malgré un regard critique porté sur la portée de certaines initiatives, nous nous réjouissons de leur existence et sommes bien conscient-e-s que les organisations concernées proposent des activités et des ateliers pertinents et bienvenus, construits et réfléchis de manière minutieuse et en cohérence avec les moyens et le temps qu'elles ont à disposition. Notre propos vise plus à encourager la diffusion de telles pratiques que de critiquer le travail réalisé, et nous félicitons les organisations concernées pour leur implication dans la promotion des droits de l'enfant.

d'un esprit d'égalité et de paix ; le droit à la non-violence ; le droit au lien familial ; et le droit d'obtenir des soins spécifiques pour les personnes en situation d'handicap. En Suisse romande, plusieurs ONG proposent du matériel spécifique clé en main afin d'aborder les droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Nous ne ferons pas ici un survol exhaustif de ces différents matériaux, mais nous en citerons quelques-uns en exemple. Premièrement, l'Institut International des Droits de l'enfant propose chaque année à l'occasion de la journée internationale des droits de l'enfant des fiches pédagogiques gratuites portant sur un droit ou une thématique spécifique adaptée à chacun des trois cycles, reprenant le concept initialement mis en place par Education21 qui l'a lui-même repris de la Fondation Éducation et Développement. Enfants du Monde propose également des fiches destinées aux cycles 1 et 2 et mises à disposition des enseignant-e-s sur Internet³⁹ afin d'animer la journée du 20 novembre. L'ONG Graine de Paix propose la collection *Grandir en paix* qui propose aux élèves de 4 à 12 ans plusieurs activités à réaliser en classe afin :

[d']ancrer des valeurs et des compétences de paix au sein de la classe et, de manière plus large, au sein de la société. [...]. [Cette collection] encourage et accompagne l'enfant dans l'apprentissage de valeurs et de compétences humaines [...] [comme] son estime de soi, sa bienveillance, son empathie, sa solidarité, ses compétences interculturelles, sa gestion des conflits, son respect de l'environnement et son discernement⁴⁰.

Ce matériel mis à disposition évoque plusieurs réflexions. Premièrement, du moins pour l'activité proposée dans le manuel *Habiter* ainsi que pour les fiches pédagogiques, le caractère ponctuel de ces activités, parfois explicitement destinées à la journée du 20 novembre. La question se pose alors du degré de sensibilité qui peut être atteint en abordant une thématique aussi vaste et fondamentale que les droits de l'enfant de manière à priori annuelle. Ce constat renvoie à l'étude de Broyon et Moody (2015) qui soulève que les enseignant-e-s francophones dispensent pour la grande majorité des enseignements sur les droits de l'enfant entre une fois et trois fois par an (64% des répondant-e-s issus d'un échantillon marquant une sensibilité à ces questions). Ceux et celles-ci s'appuient à peu près à parts égales sur des fiches ou du matériel clé en main proposé par des ONG et sur du matériel préparé par leurs soins. Nous pouvons également remarquer le caractère non-exhaustif de ce matériel, faisant très peu référence au quotidien des élèves et s'appuyant sur des thématiques identifiées comme pertinentes ou cohérentes par ses concepteur-trice-s, mais n'englobent pas les droits de l'enfant dans leur globalité. En revanche, si le matériel *Grandir en paix* est pensé dans une perspective plus régulière et plus imbriquée dans le quotidien des élèves, il n'aborde pas formellement la notion de droits dans chacune de ses activités. L'étude de Broyon, Moody & Namani (2017) a cependant permis de montrer que le matériel est apprécié par les enseignant-e-s et les élèves l'utilisant, qu'il est perçu par ces derniers et dernières comme une opportunité de travailler positivement autour du climat scolaire et qu'il permet le développement des compétences psychosociales chez les élèves. Dès lors, si de telles initiatives semblent fondamentales à l'enseignement aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire, il semble néanmoins pertinent de s'interroger sur la cohérence de tels enseignements dans une perspective d'éducation aux droits de l'enfant.

D'autres institutions offrent quant à elles des interventions directement dans les écoles. C'est par exemple le cas d'Enfants du Monde, d'Amnesty International ou de Terre des Hommes Suisse. Enfants du Monde propose différentes actions de promotion et de sensibilisation aux droits de l'enfant pensées au niveau de l'établissement en Suisse et ailleurs dans le monde, à travers un travail collaboratif entre l'organisation et les enseignant-e-s⁴¹. Amnesty propose des ateliers autour de

³⁹ <https://www.edm.ch/fr/sensibilisation/materiel-pedagogique-edm/materiel-un-monde-plus-juste/fiches-pedagogiques>

⁴⁰ <https://www.editionslep.ch/grandir-en-paix-livret-volume-1?SID=fe0b6251eb763197875e1abd74b08d33>

⁴¹ <https://www.edm.ch/fr/sensibilisation>

différentes thématiques liées aux droits humains telles que la sphère privée, la migration ou les droits humains. Les ateliers sont destinés aux classes de niveaux secondaires 1 et 2⁴². Enfin, Terre des Hommes Suisse propose également d'intervenir dans les classes afin « de rendre les enfants conscients de leurs droits, mais aussi de leurs devoirs, et de favoriser une attitude citoyenne et responsable, susceptible de conduire à un monde plus juste »⁴³. N'ayant pas eu l'occasion d'observer de telles interventions, nous n'entrons pas dans les détails, mais il est à souligner qu'il est, grâce à de telles propositions, envisageable d'envisager l'éducation aux droits de l'enfant de manière transdisciplinaire. En revanche, le caractère ponctuel et ciblé que nous soulignons à propos des fiches pédagogiques reste pertinent pour ces exemples et les interventions ciblées de ces ONG ne sont malheureusement pas à disposition de tou-te-s les élèves, puisque circonscrites par la volonté des enseignant-e-s et des responsables d'établissements, par les moyens à disposition et par l'agenda chargé des ONG en question.

Afin de renforcer la sensibilisation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire et de garantir la connaissance des enfants sur leurs droits, si les initiatives décrites ci-dessus sont des amorces bienvenues et indispensable, nous encourageons cependant une fréquence plus poussée des enseignements liés aux droits de l'enfant, qu'ils soient directement abordés en tant que tels lors de tranches horaires régulières, ou que des thématiques reliées apparaissent dans le cadre d'autres disciplines, ou, idéalement, au croisement de plusieurs disciplines dans une logique de projet. En outre, afin de contrer les travers dogmatiques que pourrait porter une telle forme d'« éducation à », une perspective critique et une propension à problématiser sont encouragées par des auteurs tels que Keet (2015) et Favre (2018).

En revanche, nous l'avons vu, une approche complète des droits de l'enfant va au-delà d'un processus formel, en ce que Sauvé (2019) identifie comme la mise en contexte et le renforcement du sens attribué aux savoirs disciplinaires (et nous rajouterons interdisciplinaires) ainsi que de leur rapprochement à une dimension éthique tout en les reliant à l'agir. C'est pourquoi nous nous pencherons à présent sur les enjeux non-formels de l'éducation aux droits de l'enfant, et notamment liés à leur participation effective. Les dimensions de formation générale et de compétences transversales du PER encouragent une telle mise en œuvre quotidienne des droits de l'enfant et Sauvé (2019) précise leur imbrication « dans l'ensemble de l'espace pédagogique, aussi bien à travers les différentes disciplines qu'aux divers points de rencontre entre celles-ci » (p. 69).

3.6. Quelles pratiques ?

La seconde facette de l'éducation aux droits de l'enfant s'attache aux pratiques. Dès lors, dans un souci de cohérence pédagogique telle que décrite par Biggs (1996), l'expérience quotidienne des élèves, au sein des processus d'instruction et de socialisation constitutifs de leur expérience scolaire, se doit – ou se devrait – de s'inscrire dans une dynamique respectueuse des droits de l'enfant. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur les enjeux participatifs d'une mise en œuvre des droits participatifs tout au long du parcours scolaire des élèves, mais nous nous attacherons, dans cette section, à mettre en perspective les enjeux d'éducation aux droits de l'enfant avec les travaux sur le concept de cohérence pédagogique.

Biggs (1996) place la cohérence pédagogique au croisement de trois dimensions : les méthodes pédagogiques, et notamment les activités réalisées par les apprenant-e-s, les objectifs visés par le curriculum ou l'enseignant-e et les modalités d'évaluation. Dès lors, si l'objectif, formulé non seulement dans le plan d'étude en œuvre en Suisse romande, mais également dans différents textes internationaux (voir section 3.2) de portée contraignante ou non, est de sensibiliser les élèves à leurs

⁴² <https://www.amnesty.ch/fr/education-aux-droits-humains/ecole/ateliers/ateliers>

⁴³ <https://www.terredeshommessuisse.ch/fr/page/animations-scolaires-n586>

propres droits et de les leur garantir au quotidien, il s'agit de s'interroger sur la place à accorder à ceux-ci dans les activités et les approches que le système éducatif propose (Louviot & Darbellay, 2017 ; Louviot, 2018). Dès lors, différentes pratiques issues non seulement des curricula caché et réel, mais également du curriculum prescrit (Perrenoud, 1993) sont à penser en lien avec l'éducation aux droits de l'enfant. Dans le PER, nous pouvons observer plusieurs éléments qui y apparaissent et que nous pourrions mettre en lien avec l'éducation aux droits de l'enfant.

Dans le PER, la pratique citoyenne à l'école est identifiée comme le corollaire indissociable d'un enseignement plus formel sur la citoyenneté et les institutions ainsi que sur la citoyenneté et les enjeux de société. Dans cet objectif du « vivre ensemble et exercice de la démocratie », l'élève doit pouvoir « s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt public, ...) » (Commentaires généraux pour la Formation générale : cycle 1)⁴⁴. Le débat, contextualisé par exemple autour de travaux collectifs et de discussions sur les règles de fonctionnement de la classe permettent de développer « la collaboration, les discussions et [...] d'harmoniser les rapports sociaux dans le respect de la liberté et de la dignité d'autrui ». Dans cette perspective, les objectifs formulés pour le cycle 1 encouragent la participation à « la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer » (Commentaires généraux pour la Formation générale : cycle 1) alors que pour le cycle 2, une « participation à une démocratie active au sein de la classe ou de l'école » découlant sur une « prise de conscience des droits et devoirs de chacun » est identifié comme un objectif permettant de « reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire » et d'assumer des responsabilités en lien avec le fonctionnement général de l'école. Dès lors, les élèves du cycle 2 devraient voir « privilégier le cadre du conseil de classe pour s'exercer à une communication adaptée et à la gestion de conflits » (FG-25)⁴⁵. Les activités proposées pour le cycle 2 englobent alors le « conseil de classe, d'école, d'établissement », des « assemblées des délégués, votations, élections de délégués » tout en travaillant avec un « tableau des responsabilités ». Le PER conseille également de « développer un processus de codécision pour régler certains aspects de la vie dans la classe et dans l'établissement » tout en soulignant que « la pratique citoyenne à l'école devrait passer par la définition d'un champ de compétences dévolu aux élèves » (Commentaires généraux pour la Formation générale : cycle 1). Dans un tel contexte, des capacités transversales telles que la collaboration, la communication ou la démarche réflexive sont identifiées comme centrales au processus (FG-25). En outre, le PER formule explicitement un lien entre les objectifs de la citoyenneté et ce type d'exercices : « Elle [l'enseignement à la citoyenneté] englobe un éventail d'activités très diverses (*débat, engagement démocratique au sein de la classe ou de l'établissement par exemple*), qu'elle articule avec l'acquisition de connaissances sur des thèmes en lien avec l'actualité » (Commentaires généraux du domaine Sciences humaines et sociales)⁴⁶. Dès lors, nous le voyons, le PER reconnaît le lien entre l'enseignement formel et l'expérience des élèves et encourage différentes activités et pratiques liées à la place de l'élève dans le processus scolaire, notamment à travers des dispositifs participatifs.

Cette brève mise en contexte de la traduction des droits de l'enfant dans le processus éducatif nous a permis de penser l'éducation aux droits de l'enfant comme une pièce à deux faces indissociables : ses enjeux formels de sensibilisation explicite aux droits et ses enjeux pratiques et expérientiels liés au respect des droits de l'enfant, mis au profit de la visée émancipatrice de l'éducation aux droits de l'enfant dans et en dehors de l'école. Nous l'avons évoqué en introduction, ce travail de thèse porte plus spécifiquement sur la participation des enfants dans le contexte scolaire, notamment du fait que ces enjeux nous semblent les plus complexes à mettre en place dans le cadre scolaire et en regard de

⁴⁴ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/fg/cg1>

⁴⁵ https://www.plandetudes.ch/web/guest/FG_25/

⁴⁶ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg>

leur étroite relation avec la protection et le bien-être des enfants dans une perspective d'émancipation. Cattrijsse (2006) le note également, les systèmes éducatifs sont, en général, plus attentifs à la protection des enfants, considéré-e-s comme vulnérables, se positionnant ainsi en conflit avec les ambitions participatives des droits de l'enfant. En outre, nous venons de le noter, ces démarches participatives ont une place de choix dans le curriculum en vigueur en Suisse romande. Dès lors, le prochain chapitre nous permettra premièrement de définir la participation avant de la traduire dans des dispositifs scolaires cohérents et de la penser dans un contexte social plus large.

4. La participation des enfants

4.1. Enjeux et définitions

Ce chapitre s'intéresse aux pratiques participatives au sein du système éducatif. Cette emphase permet un regard complémentaire aux enjeux formels décrits précédemment en les intégrant aux pratiques quotidiennes, alliant contenus et processus éducatifs. De nombreux travaux dans le champ de recherche en droits de l'enfant s'intéressent à la question de la participation scolaire et non scolaire (Quennerstedt & Moody, 2020). Cependant, malgré cet engagement académique, la participation des enfants est, selon Lansdown (2010) notamment, la dimension relative aux droits de l'enfant la plus remise en cause dans l'éducation et dans la société plus largement. Entendre l'enfant dans une perspective participative s'éloigne en effet d'une forme de consensus social visant à positionner les enfants comme nécessitant une protection assidue de la part des adultes (Lansdown, 2010). Montandon (2002) pose la question suivante : malgré la reconnaissance croissante des droits de l'enfant et de la posture d'acteur-trice-s sociaux-ales de ces dernier-ère-s, ceux et celles-ci ont-ils et elles réellement plus d'opportunités pour expérimenter et exercer leur autonomie dans les contextes sociaux principaux de leur processus de socialisation ? La participation constitue pourtant un ingrédient fondamental à toute société démocratique (Matthews, 2003), d'autant que dans le cadre de la participation des enfants, elle permet aux adultes de prendre des décisions informées des besoins des enfants (Lansdown et al., 2014).

Du point de vue formel, l'article 12 de la CDE est souvent considéré comme la référence juridique par excellence à la participation des enfants (même si ce terme exact n'y figure pas explicitement) :

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Celui-ci comprend plusieurs aspects fondamentaux comme la mise en place graduelle de la participation des enfants, l'implication des enfants sur toutes les questions les concernant, ainsi que la prise en considération effective de l'avis de l'enfant, tout en soulignant le caractère approprié de l'acte participatif. Notons toutefois que l'éducation n'est pas mentionnée dans l'al. 2, qui laisse entendre une prévalence des institutions judiciaires et administratives quant aux dimensions participatives. L'école étant incontestablement une question intéressant l'enfant, nous considérons toutefois que la participation des élèves dans le contexte scolaire est incontournable. De plus, plusieurs articles renvoient aux droits participatifs des élèves et à leur bonne implémentation. Dès lors, les articles 13 (liberté d'expression), 14 (liberté de pensée, de conscience de religion), 15 (liberté d'association), 16 (respect de la vie privée) et 17 (accès à une information de qualité et adaptée) jouent également un rôle fondamental dans le respect des droits participatifs de l'enfant. Nous parlerons ici de manière synonymique de la participation des enfants et du respect des droits participatifs des enfants.

Thomas (2007) identifie la participation des enfants comme la contribution à un processus de prise de décision en insistant, tout comme Lansdown (2001) sur le double enjeu qui place à la fois la participation comme une fin et un moyen, faisant des droits participatifs des droits autant substantiels

que procéduraux⁴⁷. En effet, ils permettent à la fois d'améliorer et d'enrichir la vie des enfants, de leur reconnaître le statut d'acteur-trice-s et de sujet-te-s de droits et de profiter de certains bénéfices développementaux, cognitifs et sociaux comme mentionnés dans la section 5.2, tout en permettant la réalisation des autres droits de l'enfant et la définition de l'intérêt supérieur des enfants (Zermatten, 2009). Verheyde (2006) souligne l'importance de ces deux facettes des droits participatifs dans le contexte de l'éducation scolaire. L'auteure insiste sur la nécessité de considérer les élèves comme des partenaires effectif-ve-s dans l'organisation scolaire plutôt que de simples réceptacles passif-ve-s de l'expertise adulte et rappelle l'importance d'un tel statut dans le développement de l'enfant et dans le respect des autres droits de l'enfant au sein du contexte scolaire pour tou-te-s les élèves, et plus encore pour les élèves issu-e-s de contextes marginalisés. Les violations des droits seront plus facilement mises en lumière si les enfants sont habitué-e-s et autorisé-e-s à remettre en question les situations vécues (Lansdown, 2001). La mise en œuvre de ces droits participatifs dans le contexte scolaire est ainsi un levier au cœur du respect des droits de l'enfant au sens large. Néanmoins, avant de revenir plus en détail sur la participation dans le contexte scolaire dans la section 4.1.1, il s'agit dans un premier temps de définir ce que signifie la participation des enfants au sens plus large et d'identifier les enjeux d'une telle participation.

Thomas (2007) insiste sur la dimension collective et/ou individuelle de la participation. Dans cette perspective, Hart (1992) définit la participation comme le « processus de partage de décisions qui affectent sa propre vie et la vie de la communauté dans laquelle on vit »⁴⁸ (p. 5), processus au cœur du mouvement démocratique. Plusieurs auteur-trice-s se sont attachés à définir la participation, à la qualifier ou à la modéliser. Hart (1992) par exemple a, dans sa célèbre échelle de participation, gradué les degrés de participation, allant à travers huit niveaux⁴⁹ d'une non-participation se traduisant par une manipulation d'enfants agissant pour une cause complètement portée par des adultes et qu'ils et elles ne connaissent pas forcément, à une participation absolue correspondant à un projet initié par les enfants et co-élaboré avec des adultes⁵⁰. Hart (1992) voit le passage entre une non-participation à une participation des enfants après le niveau de la participation symbolique (*Tokenism*) qui implique les instances qui donnent l'impression de considérer la voix des enfants alors qu'en réalité ceux et celles-ci n'ont qu'une influence minime (voire inexistante) sur le processus décisionnel. La participation débute au degré où les enfants sont désigné-e-s mais informé-e-s, qui implique que les enfants comprennent le projet et ses intentions, qui sera en charge de la prise de décision ainsi que le rôle qu'ils ou elles joueront dans le processus, et qu'ils et elles peuvent participer de manière volontaire au projet. A partir de cette étape, Hart (1992) parle d'une participation véritable, ou authentique, des enfants. La notion de participation symbolique, que nous qualifions également de *tokenistique*⁵¹ afin

⁴⁷ Le droit substantiel renvoie à l'ensemble des règles constitutives des droits et des obligations en vigueur dans un système juridique donné. Le droit procédural se rapporte quant à lui à la manière dont il est possible de faire valoir ces droits.

⁴⁸ Traduction personnelle de la phrase « the process of sharing decisions which affect one's life and the life of the community in which one lives ».

⁴⁹ Ces niveaux sont, du plus faible au plus élevé : la manipulation, la participation « décorative », la participation symbolique, les enfants désignés mais informés, les enfants consultés et informés, le projet initié par les adultes avec des décisions prises en consultation avec les enfants, le projet initié et dirigé par les enfants et enfin le projet initié par les enfants avec des décisions prises conjointement avec les adultes. Pour un descriptif plus détaillé de ces niveaux, nous renvoyons au texte de Hart (1992).

⁵⁰ Cette échelle est notamment mobilisée par le canton de Vaud et mise à disposition sur le site internet du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture à l'adresse suivante : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/odes/fichiers_pdf/Echelle_participation_de_s_enfants_jeunes.pdf

⁵¹ Le Cambridge Dictionary décrit le tokenism comme des « actions that are the result of pretending to give advantage to those groups in society who are often treated unfairly, in order to give the appearance of fairness »,

de ne pas perdre la spécificité de ce concept anglophone constitue, nous le verrons, l'un des travers les plus fréquents des processus participatifs. Selon Shier (2001), c'est peut-être dans l'identification de ces pratiques tokenistiques que les travaux de Hart ont été les plus marquants. Shier (2001) propose un modèle qu'il veut complémentaire à celui de Hart compte tenu du fait qu'il permet d'explorer différents aspects du processus participatif et de sa mise en place dans les institutions. L'auteur propose un modèle sous forme de tableau, basé sur cinq niveaux de participation⁵², allant du niveau minimum « les enfants sont écoutés »⁵³ au niveau « les enfants partagent le pouvoir et les responsabilités dans les prises de décision » (p. 110)⁵⁴. Pour chacun de ces niveaux, Shier propose un degré d'engagement qui se traduit en termes d'ouvertures (dès lors que le contexte, ou certains membres issus du contexte sont prêt-e-s à mettre en place une participation au niveau en question), d'opportunités (dès que les besoins du contexte encouragent les organisations à mettre le niveau de participation en question en place) et d'obligations (lorsqu'une réelle politique d'implémentation est mise en place). Lundy (2007) quant à elle s'éloigne d'une vision graduelle de la participation et parle de quatre dimensions interreliées et fondamentales à une participation effective des enfants, à savoir la voix, l'espace, l'audience et l'influence (figure 2). C'est sur ce modèle que nous nous attacherons prioritairement pour décrire la participation, notamment puisque l'idée de s'éloigner d'un idéal à viser et pour adapter la participation aux enjeux contextuels dans lesquels elle prend forme nous semble particulièrement pertinente. Dès lors, nous nous pencherons plus en avant sur la définition de la participation selon Lundy qui, nous le verrons, aborde également la notion de participation tokenistique dans ses travaux. Il s'agit selon l'auteure que les enfants aient l'opportunité d'exprimer leur point de vue, d'être encouragé-e-s à exprimer leur point de vue d'une manière qui leur convienne, de voir leur point de vue être entendu et de constater l'influence que celui-ci a pu avoir. En d'autres termes, l'espace correspond à la possibilité pour les enfants d'exprimer leur point de vue dans un espace temporel, physique et symbolique sécurisé et sécurisant (Lundy, 2007 ; Collins, 2013). Il est alors fondamental d'y accorder le temps nécessaire et de donner l'opportunité à tou-te-s les enfants sans discrimination de partager leur point de vue (Tisdall, 2015 ; Spyrou, 2011 ; Lansdown, 2001) sur tous les sujets qui les concernent, même s'il s'agit d'aller à l'encontre du point de vue de l'enseignant-e ou de l'adulte ou de questionner le comportement de ce-tte dernier ou dernière (Lundy, 2007). Dès lors, et afin de contrer les enjeux d'autorité et de pouvoir qui risqueraient de brider de tels avis, des solutions anonymes devraient être pensées. Il convient encore ici de rappeler que le droit de participer est un droit et non une obligation, ce qui implique de respecter, peu importe les raisons invoquées, le silence d'un enfant qui ne souhaite pas participer (Brown, 2018 ; Lundy, 2007 ; Spyrou, 2016). La voix renvoie au fait que les enfants doivent être encouragé-e-s à donner leur point de vue, même si celui-ci ne correspond pas à celui de l'adulte (Lansdown, 2010), ce que Poretti (2018) identifie comme idéaliste puisque selon lui, la voix de l'enfant est socialement construite et qu'elle est souvent le fruit d'un processus de sélection qui rend complexe une participation sans discrimination, et ce particulièrement dans le contexte scolaire, où une forme de normalisation de l'expression correspondant aux standards d'éloquence adulte et citoyenne, clairement articulée autour d'un point de vue réflexif fait office d'idéal à atteindre et de filtre. Néanmoins, la participation des enfants ne se limite pas à l'expression

que nous traduirons comme des « actions qui résultent de la prétention de donner un avantage aux groupes de la société qui sont souvent traités injustement afin de donner une impression d'équité » : <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/tokenism>

⁵² Ces niveaux sont, du plus faible au plus élevé : les enfants sont entendu-e-s ; les enfants sont encouragé-e-s à exprimer leurs points de vue, les points de vue des enfants sont pris en considération, les enfants sont impliqué-e-s dans le processus de prise de décision, et les enfants partagent le pouvoir et la responsabilité dans le processus de prise de décision. Nous renvoyons le lecteur ou la lectrice intéressé-e par plus de précisions sur ce modèle à l'article de l'auteur.

⁵³ Traduction personnelle de « Children are listened to ».

⁵⁴ Traduction personnelle de « Children share power and responsibility for decision-making ».

des enfants, mais celle-ci doit également être prise en compte à travers les notions d'audience et d'influence. Il est alors fondamental que le point de vue des enfants soit entendu par un public réceptif et qu'ils et elles aient une influence réelle sur le processus décisionnel. Lundy (2018) considère qu'une telle influence se caractérise à *minima* par la formulation de *feedback* quant à la finalité des discussions et des prises de décisions, ainsi qu'à la place accordée à l'opinion des enfants. Ce postulat renvoie aux résultats de Stafford et al. (2003) qui soulignent que les enfants attendent de tels retours sur leurs implications participatives.

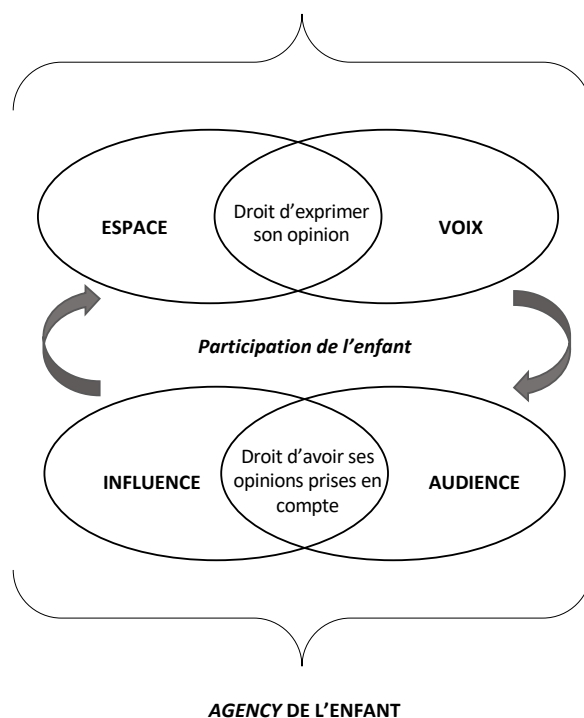


Figure 2: Relation entre l'agency des élèves et les quatre axes constitutifs du modèle de participation de Lundy (2007, p. 932).

Nous le voyons, le modèle de Lundy s'organise en deux temps, le premier concerne l'action participative des enfants en elle-même, et le second concerne ce qui est fait des opinions des enfants. Kilkelly et al. (2004) constatent que ces deux niveaux sont régulièrement bafoués, n'incluant pas les enfants dans un processus décisionnel ou n'accordant pas de poids aux avis exprimés, conduisant à ce que Lundy (2007 ; 2018) qualifie de tokenism⁵⁵. Néanmoins, et nous y reviendrons, si le tokenism peut être source de désillusion, de désengagement, de frustration et de déception de la part des enfants concerné-e-s, Lundy (2018) s'appuie sur les études de Lundy et al. (2015a ; 2015b) et Orr et al. (2016) afin de montrer que les enfants peuvent également trouver ces expériences – malgré leur tendance tokenistiques, et leur regret à cet égard – agréables à vivre et sources de confiance en soi et de compréhension de leurs droits. Dès lors, l'auteure explique que les démarches tokenistiques peuvent également servir d'étape avant la mise en place de dispositifs réellement participatifs et que, si tant est qu'il ne s'agisse pas d'une fin en soi, celles-ci peuvent être préférées à l'absence complète d'opportunités participatives pour les enfants.

⁵⁵ Lundy (2018) donne la définition suivante de la notion de tokenistique dans le contexte spécifique de l'enfance : « the term "tokenism" is attributed to the experiences of children whose views have been sought by adults but not taken seriously » (p. 342).

Percy-Smith (2012) le remarque en revanche, même dans les cas où la participation des enfants est effective (et donc non-tokenistique), ils et elles ne sont que rarement impliqués directement dans un processus de prise de décision réel, mais plutôt mobilisés préalablement à la discussion décisive elle-même. Dès lors, il s'agit de s'interroger sur la manière d'intégrer au mieux les enfants dans le processus participatif. Lundy (2018) propose par exemple la mise en place d'un *feedback* régulier et constant, soulignant par-là l'importance du *feedback* dans les processus participatifs. En effet, si les décisions prises prennent du temps ou ne suivent pas les recommandations des enfants, ces derniers et dernières méritent au moins d'accéder de manière transparente au processus de prise de décision et d'être reconnu-e-s comme des contributeur-trice-s valables et considéré-e-s dans ce processus. Dès lors, le *feedback* doit respecter quatre points. Il doit premièrement être complet en précisant en quoi l'avis des enfants a été pris en considération et ce qui en a été fait. Il doit être formulé d'une manière adaptée aux enfants, rédigé et distribué aux enfants dans un délai court afin de correspondre à une temporalité enfantine, et s'inscrire dans un processus à long terme avec les enfants, ne s'inscrivant pas dans un échange unique, mais plutôt dans une réelle relation conversationnelle entre les partenaires considéré-e-s tout au long du processus de prise de décision.

Nous le comprenons alors, et Lundy (2007) le souligne, la coopération des adultes est un point central à la mise en œuvre de la participation des enfants puisqu'ils et elles se doivent d'aller chercher la voix des enfants (Hill et al., 2004). En parallèle, le scepticisme, la crainte de voir les enfants prendre le pouvoir, ainsi que celle d'une implication importante en termes d'efforts et de temps constituent des éléments limitant la participation des enfants. Pourtant, nous le verrons dans la section 5.2, la participation des enfants offre de nombreux bénéfices pour tout le contexte scolaire.

Il convient encore de mettre en évidence le caractère contextuel de la participation. En effet, cette dernière ne peut, comme le remarque Percy-Smith (2012), être comprise isolée de son ancrage social, culturel et politique, qui se définit notamment par une interaction fluide entre les individus et leur contexte. Dès lors, il n'existe pas de « recette participative », mais chaque acteur-trice et chaque structure se doit d'interroger son contexte afin de mettre en place un dispositif participatif le plus efficace possible. Néanmoins, Sargeant et Gillett-Swan (2015) identifient quelques éléments clés qui peuvent mettre sur la piste d'une telle participation effective, à savoir un accès quotidien au dispositif, la garantie qu'il n'y aura ni implications négatives ni culpabilisations peu importe le point de vue rapporté par l'enfant, la compatibilité avec les droits, les responsabilités et la citoyenneté des adultes ainsi que le fait d'aller au-delà du plaisir des adultes mais en incarnant une réelle volonté sociale et politique en faveur des enfants.

Si la réponse à la question « l'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? » posée dans le titre de l'article de Bacqué et Biewener (2013) est positive, et que nous considérons comme elles *l'empowerment* comme l'exercice avéré et le processus d'apprentissage du pouvoir, reconnu et traduit à travers les droits participatifs des enfants, alors la participation des enfants telle que nous la défendons dans ce travail se retrouve à l'intersection entre ce que Bacqué et Biewener (2013) qualifient de modèle radical et de modèle libéral. Le premier vise à la « reconnaissance des groupes pour mettre fin à leur stigmatisation, l'autodétermination, la redistribution des ressources et les droits politiques » et le second invite quant à lui à :

la promotion des droits civiques et la diminution des inégalités sociales et économiques [en articulant] la défense des libertés individuelles avec une attention à la cohésion sociale et à la vie des *communities* [...] sans pour autant interroger structurellement les inégalités sociales (p. 28).

En effet, les conditions développementales particulièrement marquées durant l'enfance impliquent que les enfants ne sont pas à même de s'autodéterminer complètement, mais leur stigmatisation et leur soumission structurelle impliquent une réflexion en profondeur des institutions, et notamment de l'école afin d'assurer la reconnaissance et la garantie de leurs droits. *L'empowerment*, pour être

pensé comme une démarche transformative se doit ainsi d'être articulé aussi bien à un niveau individuel que collectif et politique (Bacqué et Biewener, 2013).

4.1.1. La participation des élèves

Maintenant que la participation des enfants au sens large a été conceptualisée, attachons-nous quelques temps à la contextualiser dans le cadre scolaire. Cattrijsse (2016, p. 215) écrit « la participation est LA méthode évidente en faveur de l'éducation aux droits humains »⁵⁶. Thomas (2007) considère les relations scolaires comme hiérarchiques et autoritaires, attribuant ainsi une faible marge participative pour les enfants, constat que Gillett-Swan et Sargeant (2018b) approuvent en soulignant la priorité protectionniste des agendas adultes dans les contextes éducatifs. Kilkelly et al. (2004) indiquent pourtant que la participation des enfants peut être mobilisée dans de nombreux cas, par exemple pour choisir l'école dans laquelle les enfants seront scolarisés, les sujets étudiés et la manière de les enseigner et de les évaluer, pour influencer les décisions disciplinaires comme la suspension de certains élèves, la détermination de leurs besoins particuliers ou encore leur participation à certains enseignements comme l'éducation sexuelle ou l'éducation religieuse. Lansdown et al. (2014) rajoutent à cette liste les enjeux de redoublement, de pédagogie spécialisée, la participation active aux apprentissages, les politiques éducatives, l'organisation matérielle et spatiale de l'école et de son environnement, le recrutement des enseignant-e-s, la protection et la sécurité des élèves ou encore l'utilisation du budget à disposition. Ces observations sont renforcées par la première observation générale du Comité des droits de l'enfant (2001) qui indique :

[qu']il importe d'encourager la participation des enfants à la vie scolaire, de créer des collectivités scolaires et des conseils d'élèves, de mettre en place des systèmes d'éducation et d'orientation par les pairs et de faire participer les enfants aux mesures de discipline scolaire, dans le cadre du processus d'apprentissage et d'expérimentation de la réalisation des droits (p. 4).

Cette liste, non exhaustive, des cas requérant la participation des élèves est, nous le voyons, longue et diversifiée (voir tableau 3). Les décisions prises dans le contexte scolaire peuvent ainsi être individuelles (liées à la co-construction des apprentissages, ou concernant le parcours scolaire avec le choix de l'école, les enjeux liés au redoublement ou à l'exclusion des élèves), mais également collectives lorsqu'il s'agit des enjeux de gouvernance de l'école ou du système scolaire plus largement. Lemay (2004), dans la même veine, parle de pédagogie du contrat qui traduit la forme contractuelle qui lie les partenaires autour d'objectifs cognitifs, méthodologiques ou comportementaux à travers un engagement explicite et un engagement de l'enseignant-e et de l'élève. De telles démarches impliquent alors la mise en place de systèmes disposés à entendre les enfants sur ces différentes questions (Lansdown et al., 2014). Si les États semblent être de plus en plus attentifs à ces enjeux participatifs, en témoigne l'imposition légale de cadres démocratiques en contexte scolaire en vue d'entendre l'opinion des élèves (Lansdown, 2011), il n'en ressort pas moins que l'application concrète de ces droits n'est pas toujours optimale. En effet, la participation des enfants dans le contexte scolaire a fait office de nombreux travaux dans le monde entier, et la majorité d'entre eux (voir par ex. Kilkelly et al. 2004) font effet de la difficulté de mise en œuvre de ces droits à différents niveaux du contexte scolaire. En effet, si Kilkelly et al. (2004) parlent des décisions quotidiennes, politiques, disciplinaires et curriculaires ; qui pourraient être prises avec les élèves, il semble que de nombreux leviers de résistance aussi bien institutionnels que sociaux sont identifiés pour justifier ces difficultés de mise en œuvre, faisant dès lors appel à une forme d'innovation scolaire (Louviot, sous presse). Ce sont ces enjeux que nous aborderons dans la suite de ce chapitre.

⁵⁶ Traduction personnelle de l'anglais « participation is put forward as THE obvious method for human rights education »

Type de participation	Participation structurelle	Participation pédagogique
Domaines décisionnels	- Décisions disciplinaires - Politiques éducatives - Organisation matérielle et spatiale - Enjeux financiers - Protection et sécurité des élèves	- Méthodes pédagogiques - Participation à certains enseignements - Thématiques abordées - Entraide - Parcours scolaire
	- Choix de l'école (P) - Sujets étudiés (P) - Évaluations (P) - Recrutement des enseignant-e-s (S) <i>Ces décisions, en ce sens qu'elles concernent à la fois les décisions structurelles et les décisions pédagogiques se trouvent au croisement des deux formes de participation, mais selon leur prévalence pédagogique (P) ou structurelle (S), elles seront spécifiquement abordées dans l'une ou l'autre des sections ci-dessous, comme l'initiale qui les suit l'indique.</i>	

Tableau 3 : Domaines décisionnels et types de participation scolaire.

Lorsque des processus dits participatifs sont mis en place, les élèves expriment dans le cadre de plusieurs recherches leur frustration face aux processus participatifs dans lesquels ils et elles sont impliqué-e-s. Kilkelly et al. (2004) montrent par exemple que les enfants d'Irlande du Nord déplorent les difficultés qu'ont les adultes à les écouter, à les consulter et à prendre leur point de vue en considération, ce qui en conduit certain-e-s à adopter une posture cynique face à de tels processus. De plus, lorsque des processus de consultation sont mis en place, les enfants soulignent souvent leur déception de ne pas pouvoir constater les impacts et les résultats de leur implication, qu'ils considèrent comme tokenistique (Kilkelly et al. 2004). Ces résultats renvoient à ce que nous avons abordé dans la section précédente et que Percy-Smith (2012) corrobore en soulignant que si les enfants sont souvent impliqué-e-s de différentes manières dans des processus à priori décisionnel, ils et elles ne sont que rarement impliqué-e-s directement dans un processus décisionnel réel. En effet, selon l'auteur, la participation scolaire est souvent détachée du quotidien des enfants et s'organise autour d'un agenda formulé par les adultes et les services. Enfin, la reproduction des dispositifs participatifs adultes est souvent celle choisie dans le contexte scolaire, et celle-ci n'est pas forcément adaptée aux enfants (Tironi, 2015).

Le contexte scolaire, berceau des apprentissages formels des enfants, constitue en outre un enjeu particulier à la mise en œuvre des droits participatifs et plus largement de l'autonomie des enfants. Outre les enjeux liés à la transmission du savoir perçue de manière unilatérale entre l'enseignant-e (sachant-e) et l'élève (apprenant-e) dans la pédagogie traditionnelle (nous y reviendrons dans la section 4.2.1), l'enjeu développemental au cœur du dispositif éducatif peut constituer – à tort – un argument défavorable à la participation des enfants. En effet, si les élèves sont considéré-e-s comme des adultes en devenir et ancré-e-s dans un processus d'apprentissage de l'autonomie, cela induit que cette dernière n'est pas encore acquise, ce qui implique que l'école « se heurte à des enfants "peu autonomes" » (Lahire, 2001, p. 159), se traduisant par un fort coût en termes d'énergie pour les enseignant-e-s (Lahire, 2001). Pourtant, comme le remarque Gillett-Swan (2013, cité dans Gillett-Swan & Sargeant, 2018b), renforcer la participation et l'autonomie des élèves permet d'accompagner l'évolution de leurs capacités participatives. En outre, de nombreuses recherches (voir par ex Sargeant & Gillett-Swann, 2015 ; Cuenca-Carlino et al., 2015 ; Warwinck, 2008) démontrent la capacité qu'ont

les enfants à défendre leurs propres intérêts et de penser de manière réflexive et cohérente dès lors que des méthodes adaptées le leur permettent. En outre, Warwinck (2008) montre que les intérêts et les préoccupations des enfants concernent des enjeux locaux comme la sécurité de leur environnement ou l'importance de la communauté, mais également globaux comme les conflits et le terrorisme, l'environnement⁵⁷, tous liés à la vie publique et qui font finalement échos aux préoccupations sociales et politiques générales. Percy-Smith (2012), à travers une reconnaissance de ces compétences participatives et de leur cohérence déplore pourtant la vision instrumentaliste de la participation des élèves est souvent justifiée par des bénéfices développementaux pour les enfants plus que par un réel intérêt social en termes de changements réels rendus visibles et possibles à travers le discours des enfants. Il en ressort dès lors que non seulement les enfants ont la capacité de participer de manière cohérente dès lors que des dispositifs adaptés le leur permettent, mais également que leur participation peut constituer un réel bénéfice social puisque les enfants peuvent fournir des informations inaccessibles autrement.

Outre ces éléments d'ordre éducatifs, ces enjeux peuvent se traduire à travers les arguments défendus par certain-e-s auteur-e-s qui considèrent que l'autonomie des élèves va à l'encontre d'une « bonne éducation » (Hafen & Hafen, 1996) et qu'elle devrait être complètement proscrite du fonctionnement scolaire. D'autres défendent pourtant une autonomie complète des élèves dans leur expérience scolaire, à l'image des écoles dites démocratiques inspirées par Neill (2004) ou des écoles Sudbury⁵⁸. Ce débat se retrouve au croisement de ceux plus largement formulés autour des enjeux du mouvement des droits de l'enfant et résumés par Hanson (2012) ainsi qu'aux débats portant sur l'éducation et la pédagogie formulés par Grootaers (2007) et sur leurs conceptions d'une part innovationniste et d'autre part traditionnaliste. Dans une perspective plus modérée, il s'agit alors de considérer l'élève comme sujet-te de droits, et ce dans toutes les situations de son existence, y compris l'école (Merle, 2012). Les États Parties de la CDE s'y sont engagés et leurs institutions doivent – ou devraient – respecter et mettre en œuvre ce postulat. Gillett-Swan et Sargeant (2018b) identifient en outre le manque de connaissances liées aux droits de l'enfant et notamment aux droits participatifs des enfants de la part du personnel enseignant comme une barrière à l'application des droits participatifs des élèves, renvoyant ainsi aux recommandations que le Comité des droits de l'enfant a notamment formulées à l'égard de la Suisse (2015) en encourageant la formation du personnel travaillant avec des enfants à leurs droits.

De Groof et Elchardus (2003) cités par Verheyde (2006) identifient trois champs de l'éducation scolaire propices à la participation des élèves : l'environnement d'apprentissage (*learning environment*), s'intéressant aux contenus d'enseignement et aux méthodes pédagogiques (méthodes pédagogiques, horaires ou quantité de devoirs) ; l'environnement de vie (*living environment*) s'intéressant aux dispositifs et aux équipements disponibles dans le cadre scolaire (sports, événements, organisation du bâtiment, etc.) et à la discipline scolaire ; et finalement la régulation de l'école (*school regulation*) qui s'attache au règlement de l'école. Considérant les enjeux disciplinaires comme étant intrinsèquement liés à la régulation scolaire, nous préférons dans le cadre de ce travail aborder les formes participatives à travers deux dimensions : premièrement la participation structurelle, s'intéressant à l'organisation générale de l'école et qui pourrait rassembler les deux dernières catégories susmentionnées, qui concerne notamment une participation collective et une prise de décision pour les élèves en tant que groupe appartenant à un contexte défini identique au niveau de la classe, du bâtiment, de l'établissement, ou encore à un niveau supérieur à celui de l'établissement si la participation se réalise à un niveau politique visant par exemple à définir les budgets alloués à l'établissement, à établir un

⁵⁷ Les manifestations et grèves pour le climat qui se sont déroulées durant l'année 2019 dans toute la Suisse semblent témoigner de cet intérêt de la part des jeunes.

⁵⁸ Pour approfondir la question sur ces pédagogies, nous renvoyons notamment à l'article de Fillon Wilson (2015) ou à l'ouvrage édité par Sadofsky et Greenberg (1999).

plan d'étude, à concevoir du matériel scolaire, ou encore à réfléchir aux politiques scolaires. Deuxièmement la participation pédagogique qui s'intéresse à une participation plus centrée sur le contenu et les méthodes pédagogiques adoptées au sein de classes, ayant un réel lien avec le développement de connaissances, de compétences ou d'attitudes au sein de l'éducation scolaire. Dans cette seconde catégorie, la participation peut concerner l'ensemble du groupe élève en tant que collectivité (par exemple en lien avec la thématique abordée avec l'enseignant-e lors d'un enseignement magistral) mais également l'élève individuellement puisque la participation peut permettre le développement de connaissances et leur co-construction, impliquant directement l'enfant dans le processus d'apprentissage. Il convient encore de préciser, et le tableau 3 l'illustre, que certains domaines décisionnels se retrouvent au croisement des deux catégories de participation susmentionnées. Dans un souci de clarté, nous avons néanmoins tenu à conserver ce classement et à rapprocher les éléments à la fois structurels et pédagogiques de ce qui nous semblait le plus cohérent. Ce découpage fait écho aux deux types d'autonomie, politique et cognitive, que Lahire (2001) décrit dans sa réflexion sur l'autonomie dans la classe. Nous approfondissons ces deux catégories dans les sections suivantes, mais avant ça, il convient encore de rappeler que nous nous concentrons dans le cadre de ce travail sur la présence ou l'absence de dispositifs participatifs permettant d'encourager l'autonomie ou l'*agency* (voir section 5.1) des élèves dans le dispositif scolaire et le degré d'implication et de responsabilités que ceux-ci concèdent aux élèves. Cette approche nous distingue alors de celle, pourtant voisine, adoptée par Lahire, qui s'intéresse, lui, au développement de l'autonomie et à la place de cette dernière dans le contexte scolaire.

Avant de conclure cette partie introductive sur la participation des enfants, nous tenons encore à souligner que le fait de reconnaître la participation des enfants et de la garantir dans différents contextes dont fait partie l'école n'implique pas que les enfants « dépassent » les adultes dans le processus de prise de décision (Hart, 1992, p. 31). Au contraire, les adultes restent garant-e-s et responsables des décisions prises et la reconnaissance des droits de l'enfant n'implique pas une négation des droits humains en général. Gillett-Swann (2019) illustre cette répartition du pouvoir entre les adultes et les enfants comme la flamme d'une bougie qui en allume d'autres sans perdre de sa superbe, en ponctuant l'illustration de la phrase « kids don't want your power, they want their own »⁵⁹.

4.1.2. Participation structurelle

La participation structurelle renvoie à ce que Lahire (2001) qualifie d'autonomie politique. Il s'agit dès lors d'intégrer l'élève dans le fonctionnement organisationnel, structurel et disciplinaire de la classe, de l'école et plus largement du système scolaire dans son ensemble. Dès lors, l'élève est partie prenante de la gouvernance de son école et de sa classe. Selon le niveau auquel se joue cette gouvernance, il s'agira soit d'une participation directe (tou-te-s les élèves sont invité-e-s à prendre part au processus décisionnel directement), soit d'une représentation par un-e ou plusieurs délégué-e-s. Plus le processus sera local, plus la participation sera individuelle et directe, et, inversement, plus les décisions auront une large portée au niveau de l'école, communal, cantonal ou national, plus les élèves seront représenté-e-s par des délégué-e-s, en fonction du degré de faisabilité du projet. Toutefois, dans le cas où le processus décisionnel est confié aux mains de délégué-e-s, Alderson (2000) rappelle l'importance de rendre le processus et les décisions prises visibles aux yeux de tou-te-s, afin de clarifier avec eux et elles les sujets abordés au sein du conseil et ce qu'il en est ressorti.

Différents sujets peuvent être abordés au sein d'un processus participatif. Flutter (2006) évoque notamment l'organisation scolaire physique et spatiale. L'auteure souligne également la qualité des propositions formulées par les élèves, qui amènent un réel plus à la démarche. De plus, un tel sujet semble être facilement et confortablement abordable avec les élèves (Flutter, 2006) et peut constituer

⁵⁹ Traduction personnelle en français « Les enfants ne veulent pas de votre pouvoir, ils veulent le leur ».

un point de départ intéressant pour mettre en place un processus participatif plus large. L’auteure indique enfin qu’à travers les enjeux spatiaux se traduisent souvent des enjeux plus larges et interrelationnels comme le respect et le sentiment d’appartenance à une école. D’autres thématiques, comme les politiques éducatives, les relations interindividuelles ou l’engagement des enseignant-e-s par exemple peuvent être abordées⁶⁰. Les enseignant-e-s et les élèves déplorent cependant l’inutilité des conseils lorsque les sujets potentiellement abordés sont limités à des sujets triviaux, ne permettant pas d’influencer réellement la vie de l’école (Alderson, 2000). Les « questions interdites » (Alderson, 2000, p. 132) constituent alors un défi pour la mise en place de conseils effectifs. Il s’agit alors de permettre aux élèves de s’exprimer sur ce qui leur importe réellement et pas uniquement sur les sujets introduits par les adultes (Robinson, 2014). L’un des éléments centraux à une participation structurelle adaptée est, nous l’avons déjà abordé dans la section précédente, l’accès aux informations nécessaires à une prise de décision informée.

En outre, différents dispositifs, nous le verrons (voir section 4.1.4) peuvent être mis en place afin de renforcer la participation structurelle des élèves au niveau collectif. Le plus répandu d’entre eux est peut-être le conseil d’élèves, pouvant s’organiser à différents niveaux, soit au niveau de la classe, du bâtiment, de l’établissement (Le Gal, 2008), ou encore plus largement à un degré politique. Alderson (2000) indique que les conseils d’élèves constituent un facteur symbolique important afin d’évaluer le respect des droits de l’enfant dans une école. Cependant, ce n’est pas parce qu’un conseil est mis en place qu’il améliore l’école aux yeux des élèves (Alderson, 2000). L’importance de mettre en place un conseil considéré comme effectif par les élèves influence directement la vision que les élèves ont de leur école. En effet, Alderson (2000) le souligne, les élèves qui considèrent que le conseil des élèves de leur école est inefficace sont plus critique envers leur école, non seulement par rapport aux élèves qui considèrent que le conseil des élèves est effectif, mais également par rapport aux élèves scolarisé-e-s dans des écoles ne mettant pas en place de conseil des élèves. Dès lors, selon les recherches de l’auteure, les conseils considérés par les élèves comme tokenistiques ont des effets plus négatifs qu’une absence totale de conseils, en ce sens qu’ils augmentent l’insatisfaction des élèves qui perçoivent l’incohérence entre le processus dit démocratique et leur expérience. De ce fait, le simple fait de mettre en place un conseil sans lui accorder une réelle implication décisionnelle ne permet pas de contribuer à une amélioration de l’école. Cet exemple lié à l’efficacité des conseils de classe renvoie et contredit la réflexion élaborée par Lundy (2018) autour des pratiques tokenistiques, dans le sens où, si elles sont préférables à une absence totale de dispositifs dits participatifs, elles ne devraient pas constituer une fin en soi mais plutôt un processus de mise en place de dispositifs plus efficaces. Parallèlement à ces observations, Flutter (2006) évoque le renforcement des compétences comme la résolution de problèmes, le travail en équipe, la communication, la négociation, la citoyenneté, mais aussi la confiance en soi et le sentiment d’appartenance au contexte scolaire sont développées à travers de telles responsabilités (Flutter, 2006).

La participation structurelle, même si l’ambition de sa mise en place, en tous cas au niveau local, semble se démocratiser à travers des injonctions légales (Lansdown, 2011), se heurte néanmoins au fait que les instances décisionnelles de l’école sont généralement définies par la loi mais qu’elles n’impliquent pas les enfants (Kilkelly et al., 2004), qui sont dès lors exclu-e-s des processus décisionnels concrets.

4.1.3. Participation pédagogique

Maulini (2018) le souligne, « participer pour apprendre est devenu l’une des évidences les mieux partagées dans l’école et l’enseignement » (p. 1) et l’enseignement moderne s’applique à trouver un équilibre entre guidage et découverte. Il n’en reste pas moins que les rituels interactifs en œuvre dans le contexte scolaire restent majoritairement très emprunts du contrôle de l’enseignant-e et que les

⁶⁰ Pour une liste plus complète, voir la section précédente.

élèves ont peu d'espace pour s'exprimer librement, le silence, la discipline et la prise de parole adaptée restant au cœur du dispositif scolaire. Dès lors, les débats autour de la participation des élèves se penchent tour à tour sur les méthodes d'enseignement qui devraient être plus ou moins directives, les programmes et les savoirs visés qui devraient amener au développement de la pensée critique ou être acquis tels quels, ainsi que la place de la parole de l'élève au sein du processus d'apprentissage (Maulini, 2018), tout en s'appuyant sur le postulat que « la vérité des savoirs est relative » et que « la transmission des savoirs n'est plus l'apanage exclusif de l'école » (Robbes, 2012, p. 2). Les pédagogies alternatives encouragent l'autonomie de l'élève qui devrait jouer de son libre arbitre dans la construction de ses apprentissages afin de développer des compétences adaptées à l'évolution sociale (et ce en tout temps, de Rousseau et Pestalozzi aux pédagogies alternatives actuelles, tout en passant par les courants d'Éducation Nouvelle) (Wagon, 2019). Une conception de l'élève compétent-e et reconnu-e dans un rôle actif face au processus d'apprentissage à travers des méthodes interactives et participatives renvoie à une participation des élèves (Lansdown et al. 2014) et peut être mise en lien avec le respect des droits participatifs de l'enfant (Comité des droits de l'enfant, 2001). Dès lors, de plus en plus de travaux en éducation se penchent sur l'apprentissage actif et sur ses bienfaits à différents niveaux, à l'image de Vaghri, Covell et Clow (2018) qui expliquent que les acquisitions qui sont initiées directement par l'apprenant-e à travers différentes activités, comme peut l'être le jeu, permettent de développer non seulement des compétences académiques, mais aussi transversales et fondamentales puisqu'elles permettent aux élèves de pratiquer leur *agency* (voir section 5.1), des compétences individuelles comme l'auto-régulation, la confiance en soi ainsi que le contrôle sur leur propre vie, ainsi que leurs compétences sociales comme la négociation, l'empathie, l'écoute, le respect des tours de parole, la résolution de problèmes et de conflits. Dès lors, certaines approches pédagogiques qu'Altet (1994, cité dans Bernabé et Dupont, 2001, p. 142) qualifie d'« expression-production », comme le fait de placer l'intérêt ou l'étonnement des élèves au centre des apprentissages et d'impliquer l'élève dans une démarche de co-construction de son propre savoir par exemple à travers la pédagogie par projet permettent une plus grande participation pédagogique des élèves comparativement à un système pédagogique de « réception-consommation » qui aurait quant à lui tendance à placer l'élève dans une posture plus passive. Si, comme le souligne Tricot (2017), des postulats tels que « faire manipuler permet de mieux faire apprendre », « les élèves apprennent mieux quand ils découvrent par eux-mêmes », « s'appuyer sur l'intérêt des élèves améliore leur motivation et leur apprentissage », « les élèves apprennent mieux en groupe » ou encore « la pédagogie par projet donne du sens aux apprentissages » (p. 3), en proie à un regain d'intérêt visant à innover l'école sont somme toutes relativement anciennes, il n'en reste pas moins qu'elles s'inscrivent dans un mouvement d'innovation scolaire et qu'elles prennent de plus en plus de place dans les réflexions éducatives. Et si l'auteur rappelle certains enjeux comme l'importance de malgré tout accompagner le processus d'apprentissage, il semble que dans une certaine mesure, ces différents postulats ont fait leurs preuves. Mettre l'étonnement au cœur des apprentissages permet selon Thievenaz (2014a) d'éprouver la limite de ses propres connaissances et donc d'entrer dans une dynamique d'apprentissage en ce sens que l'étonnement est identifié en philosophie comme point de départ de toute démarche de connaissance (Jobert & Thievenaz, 2014 ; Thievenaz, 2017). En l'intégrant dans l'éducation, et en « refusant la somnolence des leçons, des exercices et des activités soigneusement alignés derrière les référentiels de compétences » (Meirieu, 2014, p. 19), l'étonnement permet à l'apprenant-e de naviguer dans sa zone proximale de développement, entre ce qui était su et ce qui est découvert (Meirieu, 2014). Cependant, pour s'étonner, il faut se l'autoriser et avoir certaines compétences liées à une forme d'apprentissage actif, premièrement liées à ses propres connaissances préalables que l'étonnement permet d'interroger (Jobert & Thievenaz, 2014) mais également à une posture critique face à l'environnement source d'étonnement et donc un engagement réflexif actif face au savoir (Thievenaz, 2014b, 2017) permettant un « exercice de l'intelligence » (Thievenaz, 2017, p. 30). La pensée critique constitue ainsi un point nodal de l'étonnement et certains dispositifs comme la philosophie pour enfants par exemple permettent de l'exercer. Le rôle de l'enseignant-e face à l'étonnement est alors de l'identifier et de l'encourager (Thievenaz, 2014b). La participation pédagogique permet ainsi de contextualiser les apprentissages et

de leur donner du sens, s'éloignant de ce que nous décrivions dans les caractéristiques propres à la forme scolaire visant à l'acquisition de savoirs qui pourraient être considérés comme désarticulés et décontextualisés, renvoyant ainsi à Tricot (2017) qui dit que l'« on apprend mieux [...] quand on comprend ce que l'on fait et pourquoi » (p. 25).

Enfin, de nombreux travaux montrent que le travail en groupe, à travers la collaboration ou la coopération (Leleux & Rocourt, 2015) constitue l'une des voies centrales à la co-construction du savoir en ce sens qu'il favorise le conflit socio-cognitif et par là le décentrement des élèves par rapport à leurs propres schèmes cognitifs (voir par ex. Mugny et al., 1976 ; Zittoun et al., 1997 ou Astolfi et al., 2008). En outre, des compétences comme la communication, la collaboration, l'esprit critique ou la créativité sont mobilisées au profit de tels échanges (Lafortune, 2009 ; Louviot et Darbellay, 2017), permettant ainsi le développement de compétences civiques et démocratiques (Leleux & Rocourt, 2015).

Une telle participation implique en outre d'avoir le matériel adapté à ses ambitions, en permettant aux élèves, comme le propose par exemple la pédagogie Montessori, un matériel adapté, mais également en fournissant l'accès aux informations nécessaires dans un processus de co-construction du savoir que peuvent être les dispositifs technologiques et l'accès à internet ainsi qu'à une bibliothèque adaptée et fournie. En outre, l'organisation du temps et le découpage des savoirs par disciplines est questionné par de tels dispositifs. En effet, en entrant dans les apprentissages par l'intérêt des élèves ou par la pédagogie par projet, l'ancrage disciplinaire risque d'être bousculé au profit d'une démarche plus interdisciplinaire et globale (Louviot & Darbellay, 2017). En outre, le rôle des élèves se voit modifié par de telles pédagogies en ce sens qu'elles modifient le contrat didactique à travers une dynamique laissant un espace plus important pour l'élève dans la définition des tâches et des objectifs et s'appuyant alors sur une plus grande explicitation de ces éléments ainsi qu'à un ancrage plus lié au présent⁶¹. En outre, le prisme du triangle pédagogique (Houssaye, 2014 ; 1992) se déplace d'une centration classique sur le savoir à une centration sur l'élève, qui est alors placé-e au cœur du processus éducatif. De plus, les responsabilités que les élèves se voient attribuer augmentent puisque pour devenir acteur-trice de leurs apprentissages, il est nécessaire qu'ils et elles adhèrent au projet mais également qu'ils et elles acceptent de se plier à l'apprentissage et d'assumer le rôle d'expert-e une fois un certain niveau de connaissances atteint afin de partager leur savoir avec autrui (Esmenjaud-Genestoux, 2008). Si l'auteure souligne ces responsabilités dans toutes les formes de transmission didactique, nous pouvons formuler l'hypothèse qu'elles sont d'autant plus importantes dans le cadre d'une participation pédagogique. Il convient encore de noter qu'outre les enjeux matériels, la participation pédagogique peut engendrer des difficultés pour les enseignant-e-s puisque, comme le notent Gillies et Boyle (2010) notamment, il est difficile de contrôler ce dont discutent les élèves, de respecter un horaire fixe et de mettre en place l'organisation nécessaire. En revanche, les auteur-e-s montrent également que les enseignant-e-s adhèrent à l'efficacité des dispositifs collaboratifs. Dès lors, et nous y revenons, une telle participation invite à repenser l'organisation du quotidien scolaire ainsi que le rôle de chaque acteur-trice.

Dès lors, la participation pédagogique implique non seulement que les élèves soient actif-ve-s dans la construction du savoir, mais également qu'ils et elles aient leur mot à dire sur le contenu de l'enseignement ou sur les méthodes adoptées afin de trouver un équilibre entre la guidance nécessaire à l'acte éducatif (Tricot, 2017) et l'intérêt des élèves. La participation pédagogique a ainsi une place non seulement dans la classe, mais également à des niveaux plus méta comme les instances

⁶¹ Nous nous appuyons ici sur la définition du concept de contrat didactique telle que proposée par Astolfi et al. (2008) qui s'appuient sur Brousseau (1986) et qui dit que « le contrat didactique est un système d'*obligations réciproques*, largement implicite, qui détermine ce que chaque partenaire didactique – l'enseignant et l'enseigné – a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre *responsable* devant l'autre. Le contrat didactique est toujours déjà là, il préexiste à la situation didactique et la surdétermine. L'enseignant y est contraint tout autant que l'élève, pour ce qui le concerne » (p. 60).

décisionnelles en terme curriculaires. Ce constat rejoint ceux formulés par Reynaud (1997) et Masson (1999) qui notent notamment que la participation des élèves peut se focaliser sur différents sujets comme les évaluations scolaires, la quantité de travail à fournir, la durée effective des cours et des pauses, ou encore la quantité de devoirs. De telles négociations permettent notamment de régler les conflits entre l'enseignant-e et les élèves

Différents dispositifs pédagogiques, tels que la pédagogie par projet, le tutorat (Connac, 2018, 2017) ou l'expérimentation, avec le *learning by doing* (Dewey 2011/1916) vont dans le sens d'une participation pédagogique (Louviot, 2019).

4.1.4. Dispositifs favorisant la participation des élèves

Nous le voyons dans les définitions ci-dessus, il ne suffit pas de mettre l'élève au centre des apprentissages, mais de tout le processus scolaire (Merle, 2012). Cette participation est notamment mise en œuvre à travers des structures, des dispositifs symboliques et matériels (Maulini, 2018) renforçant l'*empowerment* et reconnaissant l'*agency* des élèves en étant institués dans l'environnement des enfants (Vaghri, Covell & Clow, 2018), même si la mise en place de dispositifs ne garantit pas une participation effective des enfants considérant qu'elle implique une négociation des relations interindividuelles et de la place de l'enfant (voir section 4.2.1). Nous le verrons, les dispositifs ci-dessous permettent de renforcer les compétences critiques et empathiques des élèves qui sont, selon Nussbaum (2010), fondamentales à un fonctionnement démocratique et respectueux des individus. En effet, comme le souligne Audigier (2017), c'est à travers des dispositifs participatifs que se jouent la citoyenneté et des pratiques orientées autour de la participation structurelle ou pédagogique des élèves. Et si l'auteur recommande ces dispositifs dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, nous l'élargirons à une éducation aux droits de l'enfant. Ce constat renvoie à la nécessité que la participation des enfants soit facilitée et reconnue par les adultes qui l'induisent à travers des dispositifs adaptés et *child friendly*⁶² (Warming, 2012 ; Louviot, 2020b). Aussi, si cette participation cadrée comme la qualifient Nir et Perry-Hazan (2016) n'est pas la seule envisageable et dépend de l'initiative des adultes, elle constitue la voie pour permettre aux enfants d'initier des processus participatifs moins contraints. Développer cette réflexion autour des dispositifs mis en place dans le contexte scolaire interroge le rôle de la structure au cœur du processus d'*empowerment* des élèves et permet d'observer comment la structure permet ou non aux acteur-trice-s concernés d'expérimenter leur *agency* (Louviot, Moody, Darbellay, 2020 ; Bacqué & Biewener, 2013). Autrement dit, ces dispositifs contribuent à notre réflexion puisqu'ils favorisent un processus d'*empowerment* des enfants. Aussi, plusieurs dispositifs brièvement évoqués ci-dessus permettent de renforcer la participation des élèves, qu'elle soit structurelle, pédagogique, ou au croisement entre les deux. Le tableau ci-dessous (tableau 4), classant les différents dispositifs en fonction de la participation favorisée (pédagogique ou structurelle) permet de les mettre en lien avec les domaines d'influence touchés par ces dispositifs de participation cadrée (Nir et Perry-Hazan, 2016). Ceux-ci ont été identifiés d'une part dans la littérature, et font d'autre part échos à ce que nous avons pu observer de manière empirique⁶³. Notons toutefois que la participation des enfants est, comme l'ensemble des droits de l'enfant, contextuelle, et que si ces dispositifs sont les plus fréquemment identifiés, il s'agit de considérer la participation des enfants comme un processus en constante évolution qui s'articule dans des dispositifs eux aussi contextuels et sujets à évolutions (Weiss, 2020 ; Malatesta & Golay, 2020). Notons également que les dispositifs mis en place par les adultes et reprenant souvent les codes des dispositifs leur étant consacrés ne correspondent pas toujours au mieux aux besoins des enfants, mais sont majoritaires dans la pratique (Tironi, 2015).

⁶² Pour une définition du concept de *child friendly*, nous renvoyons le lecteur ou la lectrice à Louviot (2020b).

⁶³ Soulignons toutefois que nous n'avons pas limité nos observations empiriques à ces dispositifs mais que nous les avons agrémentés d'exemples issus de la pratique des enseignant-e-s.

Type de participation	Participation structurelle	Participation pédagogique
Démarches	- Médiation par les pair-e-s - Conseils des élèves - Discussions à visées démocratiques	- Démarches coopératives (aide, tutorat, entraide, travail en atelier, travail en équipe, travail en groupe, monitorat) - Démarches collaboratives - Discussions à visées philosophiques - Pédagogie par projet
Domaines d'influence	- Rédaction du règlement de l'école / de la classe - Rédaction des plans d'étude - Organisation de l'école - Vivre ensemble, climat scolaire - Relations interindividuelles	- Co-construction des apprentissages - Choix des méthodes / des sujets adoptés en classe

Tableau 4: Niveau de participation en fonction des démarches mises en place et des domaines d'influences de celles-ci, inspiré de Louviot (2019, p. 4).

Le plus répandu est peut-être le conseil d'élèves, rassemblant les élèves d'une classe, d'un établissement, d'une promotion, ou d'un bâtiment en fonction des points y étant abordés, mais de nombreux autres, comme la médiation par les pairs, le tutorat, les responsabilités ou encore les approches pédagogiques actives peuvent être envisagés dans cette perspective. Maulini (2018) identifie l'origine d'une partie de ces dispositifs dans les pédagogies alternatives (voir section 5.6) mais insiste sur leur adaptation – plus ou moins authentique ou détournée – dans le contexte éducatif public. Cette section vise alors à définir une partie de ces dispositifs. Nous n'avons pas ici l'ambition d'être exhaustif-ve-s, conscient-e-s des implications contextuelles importantes dans de telles approches et de la diversité des pratiques concrètes. Les dispositifs présentés ci-dessous relèvent dès lors d'une sélection subjective et de fait non exhaustive au plus proche de ceux qui figurent dans les travaux portant sur la question des droits de l'enfant en contexte et des pratiques communes dans les écoles Suisses romandes.

Les conseils d'élèves

Les conseils d'élèves rassemblent les élèves à différents niveaux (Le Gal, 2008 ; Froment, 2017), et notamment à celui de la classe, du bâtiment, ou de l'établissement afin de leur permettre d'aborder des questions relatives à la vie quotidienne scolaire (Haeberli, 2009) qui se divise selon Laplace (2002) en différents espaces (pédagogiques, légaux, organisationnels, projectifs)⁶⁴. De ce fait, les élèves peuvent plus largement jouer un rôle dans la gouvernance de leur école (Laplace, 2008, cité par Connac, 2019). Les enfants apprennent ainsi à collaborer avec les adultes dans un climat de confiance

⁶⁴ Si dans l'analyse des résultats (voir section 11.1) nous distinguerons clairement les pratiques liées aux potentiels conseils de classe ou d'établissement, nous rejoignons dans cette partie théorique Laplace (2002) qui considère les différents niveaux de conseils comme appartenant à un projet éducatif et pédagogique unique et répondent à des enjeux similaires.

mutuelle plutôt que de leur obéir (Connac, 2019). Ces différents niveaux de conseils doivent être perçus comme complémentaires et interreliés afin d'en assurer la cohérence (Laplace, 2002). Dès lors, des éléments comme le traitement des conflits, le règlement scolaire, les activités scolaires, les relations interindividuelles constituent quelques-uns des thèmes qui peuvent être abordés au sein des conseils. Il s'agit dans cette perspective d'assurer des champs de compétences réellement influents aux conseils (Haeberli, 2004). Haeberli (2009) identifie notamment les conseils comme un lieu privilégié pour l'élaboration de normes morales encourageant l'exercice de la justice dans la classe ou l'établissement. La parole est au cœur des conseils d'élèves (Laplace, 2002) en ce sens qu'ils permettent des échanges s'éloignant du cadre lié à l'élaboration de savoirs scolaires au sens disciplinaire du terme et s'autorisant plus de diversité (Froment, 2017).

En fonction du type de conseil et du nombre d'élèves concernés⁶⁵, la fréquence et la présence des élèves seront influencés. En effet, ils et elles seront soit tou-te-s présent-e-s, soit représenté-e-s par un-e (ou plusieurs) de leur(s) camarade(s) délégué-e(-s). Dans cette seconde perspective, Kilkelly et al. (2004) insistent sur l'importance d'organiser une élection⁶⁶ au sein des élèves qui devront être représenté-e-s plutôt que de laisser l'enseignant-e identifier les élèves qu'il ou elle considère comme adéquat-e-s pour une telle représentation.

En outre, Laplace (2002) revient sur l'importance d'institutionnaliser l'échange, ce qui :

consiste à le structurer par des procédures, des règles et des interdits, qui définissent les droits et les devoirs de chaque partie, réglementent les échanges. C'est le seul moyen pour échapper à la barbarie de la loi du plus fort ou à l'arbitraire personnel (p. 115).

Cette institutionnalisation permet notamment d'identifier les rôles, les implications que les élèves joueront au sein des conseils, assumant des fonctions spécifiques (présidence, prise du procès-verbal, gestion des interactions, etc.) (Laplace, 2002).

Cette perception du conseil est partagée par de nombreux pédagogues issus des pédagogies nouvelles ou alternatives, et Célestin Freinet, tout comme la pédagogie institutionnelle sont souvent identifiés en tête de proue lorsque cette forme de dispositifs est abordée. Néanmoins, si, comme le remarque Connac (2019), les conseils d'élèves permettent aux élèves de s'exercer à une pratique citoyenne et civique, nous ancrerons ces pratiques non seulement dans une perspective d'apprentissage citoyen futur, mais également, et peut être surtout, comme un terrain d'exercice des droits de l'enfant, reconnaissant ces derniers comme sujets de droits dans l'ici et le maintenant (Louviot, 2019).

Froment (2017) et Connac (2019) remarquent le risque de conformisme présent au sein des conseils d'élèves, ceux et celles-ci s'exprimant tels de « bons petits écoliers » (p. 60) dans un langage et sur des thématiques correspondant aux « paroles de la maîtresse » (Froment, 2017, p. 60). Il s'agit alors de contrer ce que Poretta identifie comme un défi à la participation des enfants (2018) en s'interrogeant sur la manière d'encourager la participation de tou-te-s les élèves dans une expression adaptée qui leur permet de trouver leur place et d'être tou-te-s pris-e-s en considération de manière équitable. Nous le voyons dans les exemples d'extraits issus de la recherche de Froment (2017), certain-e-s enseignant-e-s adoptent un rôle relativement central dans la gestion des échanges, étayant et

⁶⁵ Il est évident qu'un conseil de classe s'organisera différemment qu'un conseil d'établissement réunissant près d'un millier d'élèves.

⁶⁶ La réflexion de Dupuis-Déri (2006) met en lien les élections pour le conseil d'élèves avec une forme d'endoctrinement politique. Si certains des arguments avancés peuvent être entendus dans le cadre d'une participation tokenistique (notamment le fait de donner une impression de liberté infondée aux élèves ou d'habituer les élèves candidat-e-s à « l'art de mentir » (p. 698) dans le but de faire des élèves de bons citoyens adultes), nous considérons que de telles démarches s'inscrivent dans les droits civils et politiques des enfants, et qu'une participation effective et instituée dans un contexte cohérent entre les différents niveaux de conseils permet de couper court à de telles accusations.

amorçant les propos des élèves. Freinet (1927, cité par Connac, 2019) conseille pourtant aux enseignant-e-s de rester, patiemment et avec un regard bienveillant, et en retrait du processus afin de permettre aux jeunes de résoudre les problèmes qu'ils et elles identifient de la manière qui leur convient et d'ainsi apprendre à s'auto-gouverner. Il s'agirait alors d'interroger, en lien avec chaque contexte, le rôle de l'enseignant-e voire la pertinence de sa présence lors des conseils. En outre, Pagoni (2011) le souligne, il est nécessaire d'éviter que les conseils d'élèves se transforment en règlements de comptes entre élèves, il est dès lors important d'encourager les élèves à observer le fonctionnement dans sa globalité afin de régler les différends plutôt que de s'attacher à la critique de leurs camarades. L'enseignant-e peut, dans cette prise de distance, jouer un rôle important. Enfin, comme le note Haeberli (2004), les enseignant-e-s doivent être prêt-e-s à voir leur parole être contestée, le conseil offrant un espace spécifiquement adapté pour ce faire. En effet, sans pour autant vouloir transformer l'école en tribunal géant, l'auteur indique que « la différence de statuts entre adultes et élèves ne doit pas entraîner l'impossibilité pour les élèves de remettre en question les actes ou les jugements des adultes » (p. 86).

La médiation par les pair-e-s

Le système de médiation par les pair-e-s, en lien avec le climat scolaire et les conflits interindividuels constitue également un mécanisme permettant aux élèves de s'investir au sein de l'organisation scolaire, au niveau structurel tout en développant, selon Bonafé-Schmitt (2000) des compétences liées à un « apprentissage de la vie » (p. 177). La médiation implique, en cas de conflits, l'intervention d'interlocuteur-trice-s externes au conflit et formé-e-s permettant de trouver une solution qui convienne à toutes les personnes prenant part au conflit dans une dynamique d'intercompréhension et qui, formulées au cas par cas, s'adaptent au contexte (Bonafé-Schmitt, 2000 ; Diaz & Liatar-Dulac, 1998). À travers un tel dispositif, Walgrave (2005) souligne l'enjeu participatif qui implique de « restituer aux protagonistes un pouvoir sur les conséquences de leurs actes » (p. 8). La médiation par les pair-e-s implique dès lors que les élèves assurent la fonction de personne ressource externe au conflit. Cette implication des élèves dans le processus de gestion de la médiation, en plus de leur permettre de participer à la mise en place d'un climat scolaire positif au sein de leur établissement et d'assumer des responsabilités importantes permet, comme le remarque Clément (2005) de ne pas identifier la médiation comme un « prolongement du bras du maître » (p. 20), mais d'autoriser aux élèves de conserver une partie de leur jardin secret face à leurs enseignant-e-s. Les solutions visées ont l'ambition de dépasser la dichotomie « gagnant » et « perdant » pour s'inscrire dans une restauration du lien afin de (re-)donner confiance à tous les protagonistes et trouver des solutions qui font consensus. Le médiateur ou la médiatrice se doit de faire preuve d'une écoute active, de disponibilité d'une gestion des émotions et d'une posture empathique et impartiale tout en assurant la confidentialité des échanges (Bonafé-Schmitt, 2000 ; Lambolez & Perret-Clermont, 2014). Nous l'avons vu, une formation est nécessaire à la bonne mise en place d'un système de médiation par les pair-e-s (Lambolez & Perret-Clermont, 2014), et la formation des médiateur-trice-s devrait mettre l'accent sur ces formes d'interaction, en plus de préciser le processus de médiation⁶⁷ (Bonafé-Schmitt, 2000). Bonafé-Schmitt (2000) précise alors la distinction entre la médiation et d'autres dispositifs disciplinaires⁶⁸ punitifs qui s'appuient sur un système de sanctions. Afin de compléter cette définition par exclusion, Lambolez et Perret-Clermont (2014) soulignent en outre les situations qui ne correspondent pas au mandat des médiateur-e-s élèves, à savoir les situations comme le racket, la

⁶⁷ Nous ne décrivons pas ici le processus spécifique à la médiation que Bonafé-Schmitt (2000) identifie en 4 étapes (Rappeler les règles de médiation ; rétablir le dialogue ; rechercher des solutions ; l'accord de médiation), mais nous renvoyons le lecteur ou la lectrice intéressé-e à l'ouvrage de l'auteur.

⁶⁸ Dispositifs disciplinaires sont ici entendus au sens de l'ordre scolaire.

violence contre autrui ou contre soi⁶⁹, les pensées morbides, les abus, les violences intra-familiales pour n'en citer que quelques-unes. Nous tenons à ajouter à cette liste que toutes les situations qu'un-e médiateur-trice élève ne se sent pas d'assumer devrait être prise en charge soit par d'autres élèves soit par les adultes-ressource. Face à de telles situations, des personnes-ressources adultes doivent être identifiées pour pouvoir prendre le relais sur les élèves. Bonafé-Schmitt (2000) insiste sur l'importance d'institutionnaliser la médiation dans la culture de l'établissement afin d'en affirmer l'efficacité.

Outre ses avantages en termes de climat de scolaire, Diaz et Liatard-Dulac (1998) et Bernabé et Dupont (2001) observent le développement de nombreuses compétences comme la reconnaissance de l'altérité, le développement de dynamiques et de relations constructives et non-violentes, la communication et l'écoute, le développement de la créativité et de l'imagination à travers la résolution de problèmes et le fait d'assumer des responsabilités. De plus, comme le souligne Bonafé-Schmitt (2000), et c'est peut-être sa plus grande force, la médiation a un impact positif sur la violence et le climat scolaire et permet ainsi, dans une perspective droits de l'enfant, de faire le pont entre la participation des enfants et leur protection afin de leur assurer une scolarité sécurisée.

Bonafé-Schmitt (2000) identifie néanmoins les relations de pouvoir et les représentations actives dans le contexte scolaire comme des obstacles à la mise en œuvre de la médiation scolaire qu'il identifie comme une contre-culture. En outre, Walgrave (2005) rappelle l'importance de ne pas user de la médiation pour repousser le plus possible l'intervention coercitive et disciplinaire ni de la mettre au service d'un système règlementé en « manipulant » les élèves afin de leur faire avaler une sanction plus facilement en leur donnant l'impression d'avoir été écouté-e-s, mais il s'agit de réellement mettre en place une approche participative et attentive afin de résoudre des problèmes.

La coopération entre élèves

Selon Connac (2017) :

la coopération entre pairs se définit comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs [...], la coopération correspond au niveau le plus étroit du faire à plusieurs, dans lequel les partenaires sont mutuellement dépendants [...]. Plus précisément, la coopération est entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe (p. 21).

En outre, elle permet d'optimiser l'engagement des élèves dans les activités qu'ils et elles sont amené-e-s à réaliser, d'inclure la diversité des élèves et de développer des valeurs telles que la solidarité, l'altruisme et la solidarité. Les interactions peuvent être de nature bilatérales ou groupales.

Le tutorat, l'aide ou l'entraide entre les élèves permettent une participation pédagogique et structurelle puisqu'elle offre aux élèves la possibilité de travailler de manière autonome, en s'appuyant sur des ressources qui ne sont pas exclusivement l'enseignant-e ou même un adulte, tout en renforçant les responsabilités des élèves face à leurs camarades et le lien entre eux et elles. De plus, le fait de faire appel à autrui afin de solliciter de l'aide implique également pour l'élève en difficulté de s'auto-évaluer et d'identifier là où survient la difficulté (Connac, 2017). Connac (2017, 2009) définit l'entraide comme la possibilité qu'ont les élèves de se réunir de manière informelle mais sur l'initiative des élèves eux et elles-mêmes, avec l'un-e (ou plusieurs) de leur(s) camarade(s) afin de solutionner une situation problématique pour eux ou elles dans une perspective symétrique. Il distingue cette perspective de l'aide qui implique la demande d'un-e élève en difficulté à un-e élève considéré-e comme expert-e

⁶⁹ Bonafé-Schmitt (2000) critique l'usage-valise qui est fait du terme « violence », qui caractérise aussi bien les conflits et dissidences incontournables dans tout processus social à des actes d'une gravité bien plus marquée. Nous entendons ici avec la notion de « violence » les actes d'une gravité qui dépasse les chamailleries caractéristiques et qui impliquent des événements qui dépassent les compétences des médiateur-e-s enfants.

dans une perspective asymétrique. L'aide est bienvenue lorsqu'elle est à l'initiative de l'aidé-e⁷⁰. Il identifie d'autres formes plus formalisées de coopérations comme le tutorat qui implique une relation d'aide institutionnalisée entre un-e élève en difficulté et un-e élève reconnu-e expert-e ou la mise en place d'un marché de connaissance dans lequel chaque élève sera identifié-e comme expert-e d'une connaissance instituant une symétrie entre les différent-e-s élèves. Ces dernier-ère-s assument alors des responsabilités et se voient octroyer une place importante dans le groupe (Connac, 2009). Enfin, le travail de groupe rassemble plusieurs élèves et permet de créer un conflit socio-cognitif puisque les élèves y sont confronté-e-s à d'autres points de vue qui leur permettent de décentrer des leurs, rendant saillantes les différentes perspectives (Connac, 2017 ; Mugny et al., 1976 ; Zittoun et al., 1997 ou Astolfi et al., 2008)⁷¹. La classe se transforme alors en un « terrain naturel des partages de savoirs » (p. 14), allouant à l'apprentissage un intérêt social.

Les situations de groupe, d'aide, d'entraide ou de tutorat permettent à un-e élève demandeur-euse d'obtenir des informations peut être plus rapidement qu'il ou elle les aurait obtenues en s'adressant à l'enseignant-e à travers une interaction avec un-e pair-e qui déclenchera le déclencheur ou le relanceur nécessaire à la poursuite du travail et des apprentissages (Connac, 2009). En outre, il a été démontré que les élèves expert-e-s apprennent également puisqu'ils et elles doivent mobiliser et adapter leur connaissance afin d'entrer en interaction avec l'élève demandeur-euse (Connac, 2009, Mugny & Doise, 1978). En effet, comme le souligne Reverdy (2016), une démarche coopérative est la plus efficace en termes de réussite scolaire, de socialisation, de motivation et de développement, comparativement aux approches individualistes et compétitives, et ce peu importe la discipline, l'âge des élèves et la nature de la tâche réalisée. En outre, la mise en place de tels dispositifs coopératifs reconnaît l'altérité et l'hétérogénéité constitutive d'un groupe et permet de reconnaître les forces de chacun de ses membres (Connac, 2009).

Il va de soi que de telles classes coopératives requièrent que les élèves puissent se mouvoir dans l'espace et interagir entre eux et elles. Une réflexion spatiale s'avère ainsi indispensable. En outre, le silence et l'immobilité spatiale des élèves chers à de nombreux enseignant-e-s (Miennee, 2021 ; Prairat, 2007) et ancré dans la forme scolaire traditionnelle sont bousculés. De plus, la coopération entre les élèves implique, nous l'avons vu, de se détacher de l'adulte, mouvement rendu possible par la matérialité du savoir permettant aux élèves de développer des « stratégies d'apprentissages autonomes » (Connac, 2009, p. 81). Connac (2009) identifie ainsi différents outils comme la mise en place d'une boîte aux lettres⁷² dans laquelle les élèves peuvent déposer les documents pour que l'enseignant-e les corrige lorsqu'il ou elle en a le temps ; l'élaboration d'un passeport de classe qui permet aux élèves de se positionner dans une file d'attente pour obtenir de l'aide de la part de l'enseignant-e ou d'un-e élève expert-e déjà occupé-e, lui évitant ainsi de perdre du temps à attendre physiquement sur la personne ressource identifiée ; enfin, une réglementation claire des différents

⁷⁰ Connac (2017) identifie cinq caractéristiques pour que l'aide soit efficace, à savoir qu'elle doit être pertinente et d'un niveau d'élaboration correspondant à celui de l'aidé-e, il faut qu'elle ait lieu peu de temps après la formulation de la demande, l'aidé doit comprendre l'explication et les explications fournies doivent pouvoir être transférables par l'aidé-e.

⁷¹ Dans le cadre du conflit socio-cognitif, des conditions permettent également d'en assurer l'efficacité. Il s'agit notamment que le conflit se règle de manière épistémique plutôt que relationnelle, l'échange doit se dérouler dans un climat socio-affectif favorable, et repose sur une participation active de tous les membres du groupe, la nature des informations disponibles pour les élèves, ainsi que le degré de symétrie des membres du groupe. Pour de plus amples informations sur la question, nous renvoyons le lecteur ou la lectrice à l'ouvrage de Darnon et al. (2008) ou à l'article de Buchs et al. (2008) qui reviennent sur les enjeux actuels du concept.

⁷² Cette boîte aux lettres diffère de celle mise à disposition des élèves pour y déposer des éléments liés à la vie de classe qui seront discutés lors des moments communs.

moments et de leurs enjeux sonores (allant du silence absolu à la possibilité de s'exprimer en parlant normalement) permet aux élèves de situer leur marge de manœuvre.

À travers ces modèles, le statut traditionnel de l'enseignant-e, alors en situation de maîtrise face à des enfants placés en position d'ignorant-e-s est mis à mal par des fonctionnements dans lesquels les élèves adoptent la responsabilité du savoir et s'exercent « à une forme évoluée de la démocratie prise sous l'angle de la fraternité » (p. 13). Les enseignant-e-s doivent alors accepter qu'une partie des activités se déroulant dans la classe leur échappe, permettant ainsi aux élèves de vivre ce que Connac (2009) qualifie d'autonomie authentique. En outre, la pertinence de l'évaluation sommative (voir section 4.2.3) est remise en question par de tels dispositifs en ce sens qu'elle favorise plus la compétition que la coopération (Connac, 2009).

La philosophie pour enfants

Comme le notent Simon et Boulnois (2016), la philosophie pour enfants se traduit à travers différents courants. Certains, comme celui initié par Lévine (2008) la considère principalement parcequ'elle permet un développement psychologique individuel chez les enfants expérimentant le fait d'être des sujet-te-s pensant-e-s ; alors que d'autres la voient plus comme un espace propice au développement de la pensée critique et d'une posture ouverte au questionnement ainsi qu'une voie pour les pratiques démocratiques, comme le soutiennent par exemple Lipman (2008) et Tozzi (2008a). En effet, comme le souligne Leleux (2008), dans la perspective de Lipman, l'objectif est d'« apprendre à penser par soi-même [...] en s'appuyant sur le patrimoine culturel humain et en y contribuant de manière critique et créative » (p. 128). C'est dans cette seconde perspective que nous la considérerons ici, sans pour autant nier les enjeux du premier positionnement. Ces différents courants se traduisent dans des pratiques très variées (Tozzi, 2008b), s'inscrivant dans ce que Simon et Boulnois (2016) qualifient les pratiques de l'oral, même si certain-e-s enseignant-e-s ont mis en place un cahier de philosophie permettant de conserver la trace des propos des élèves (Destailleur, 2016)⁷³. Néanmoins, le support textuel est encouragé dans la plupart des cas en début de discussion (Lipman, 2008 ; Tozzi, 2008a). Lipman (2008) par exemple introduit sa pratique en lisant un texte puis en recueillant les questions qu'il suscite chez les élèves avant d'entrer dans une dialogique critique visant à améliorer et modifier la perspective du groupe (Leleux, 2008 ; Daniel, 2008). L'enseignant-e, et à partir d'un certain niveau d'aisance un-e élève, a la tâche d'animer l'échange et de gérer les interactions (Saint-Dizier de Almeida et al., 2016 ; Auriel, 2016). Cette animation diffère selon la posture adoptée par l'animateur-trice en ce sens qu'elle peut être autoritaire en contrôlant les échanges et les prises de paroles ainsi que les formulations dans un cadre prédéfini strict, démocratique en autorisant les échanges spontanés et en s'appuyant sur une tâche planifiée mais laissant l'espace aux productions des élèves, ou enfin se rapprochant d'un laisser-faire en laissant majoritairement les élèves s'exprimer sans intervenir hormis pour recadrer le propos (Saint-Dizier de Almeida et al., 2016). Il est évident que dans une perspective participative et démocratique, la seconde posture, et surtout la troisième sont à favoriser puisqu'elles permettent de mettre l'acte de penser au cœur du processus. En outre, tout en assurant un rôle purement fonctionnel, le retrait de l'animateur-trice permet de laisser au centre du dispositif les opinions des élèves (Auriel, 2016), et de s'assurer d'une posture non dogmatique (Lipman, 2008). En outre, une redistribution spatiale est recommandée et souvent observée dans l'organisation de pratiques philosophiques en disposant les différent-e-s interlocuteur-trice-s en cercle (Destailleur, 2016).

⁷³ Destailleur (2016) souligne la spécificité de ces cahiers tout comme de l'organisation spatiale circulaire et la posture questionnante des enseignant-e-s auxquelles nous ferons référence plus bas dans cette section qui semblent être propres au contexte des débats philosophiques puisqu'ils ne se retrouvent pas dans les débats d'autre nature (disciplinaires en lecture-littérature ou en sciences).

Chiroutier (2019) invite à passer d'une compréhension de la philosophie à l'école à celle d'une école philosophique en mettant en lumière qu'en plus de démocratiser l'accès à la philosophie, l'introduction des pratiques philosophiques dans le contexte scolaire permettent également de donner du sens, et donc de la saveur (Astolfi, 2008, cité par Chiroutier) aux apprentissages quotidiens et disciplinaires. Les compétences philosophiques leur insufflant ainsi l'habitude de s'interroger sur la nature des savoirs enseignés tout en s'appuyant sur l'étonnement à l'origine des connaissances. La philosophie pour enfants permet ainsi de mettre en place un rapport complexe aux savoirs puisqu'elle « apprend aux élèves à accepter l'incertitude nécessaire face à de grandes questions métaphysiques » (Chiroutier, 2019, paragraphe 9). Aussi, l'inconnu, l'incertain prend une place importante dans le processus pédagogique philosophique et permet aux élèves de saisir la complexité de leur environnement et d'appréhender la connaissance telle qu'elle est réellement, à savoir relativement instable et incomplète (Briançon & Marty, 2016 ; Morin, 1999). L'esprit critique et réflexif est ainsi placé au cœur du dispositif philosophique (Lipman, 2006 ; Tozzi, 2010), ce qui fait échos à la définition qu'Awais et Darbellay (s.d.) donnent et qui veut que « pour agir avec justesse, une personne doit pouvoir se distancer de manière critique des valeurs et des attitudes qui lui sont transmises afin de les accepter librement » (p. 2). Outre la pensée critique, que Lipman (2008) définit comme « un mode de réflexion autocorrectif perméable au contexte et s'appuyant sur des critères en vue d'émettre des jugements » (p. 23), la philosophie pour enfants, à travers les discussions à visées philosophiques (Tozzi) ou les communautés de recherches philosophiques (Lipman) permettent de développer des compétences communicationnelles comme l'expression orale, le vocabulaire ou encore la maîtrise de la langue, tout en apprenant à écouter l'autre et à prendre ses propos et ses opinions en compte. L'élève apprend ainsi à co-construire un point de vue dans une perspective émancipatrice (Simon & Boulnois, 2016).

Simon et Boulnois (2016) insistent sur l'importance de la finalité de ces pratiques en ce sens qu'elles se doivent d'être philosophiques. D'autres exigences comme le fait de faire émerger un questionnement, engager un travail de définition, dépasser le simple échange d'opinions en prenant du recul sur ces derniers et dégager les enjeux et les implications des affirmations formulées sont fondamentales à une réelle application de la philosophie pour enfants (Simon & Boulnois, 2016).

D'un point de vue éducatif et pédagogique, Simon et Boulnois (2016) remarquent que la philosophie pour enfants entraîne un bousculement des codes en ce sens que les enfants ne sont plus invités à trouver « la bonne réponse », mais plutôt à ouvrir leur esprit sur la complexité des questions abordées, l'enseignant-e adoptant une posture questionnante plus que directive (Destailleur, 2016). De plus, la posture de retrait recommandée pour l'animateur-trice des échanges, souvent incarné-e par l'enseignant-e ne correspond pas au rôle dominant traditionnellement occupé par l'enseignant-e, ce qui implique une négociation des rôles de chacun-e (Auriel, 2016). Les échanges se modifient également dans la mesure où l'élève ne cherche pas à répondre à la question de l'enseignant-e de manière bilatérale, mais où le propos de l'enfant, même s'il est induit par l'animateur-trice, est dirigé vers le reste du groupe, dépassant ainsi la transmission d'information au profit de la construction d'un modèle d'intercompréhension (Auriel, 2016). Enfin, Lipman (2008) aborde les préjugés que peuvent avoir les adultes et qui impliquent que les enfants vivent trop dans le concret pour porter un intérêt à des questions abstraites qu'il contredit en soulignant que « les questions que posent les enfants s'apparentent souvent à celles que soulèvent les philosophes » (p. 13). Il s'agit dès lors de dépasser une telle conception de l'enfance pour instituer des pratiques philosophiques de qualité.

Approches pédagogiques actives et coopératives

Les pédagogies actives se traduisent à travers plusieurs dispositifs, comme la pédagogie par projet ou l'utilisation de plan de travail. Nous avons déjà évoqué dans la section 4.1.3 les enjeux de ce type de participation, et nous nous intéresserons brièvement à ces deux formes de dispositifs ici.

La pédagogie par projet est une approche centrée sur l'apprenant-e qui s'organise autour de la réalisation individuelle ou en groupe d'un projet défini par l'enseignant-e ou les élèves eux et

elles-mêmes (Blumenfeld et al. 1991). Maulini (2016) insiste sur le fait qu'elle part de l'action, de la production des élèves, alors rendu-e-s actif-ve-s, plutôt que d'une écoute plus passive. Les élèves peuvent ainsi développer une compréhension profonde, intégrée et transférable de leurs apprentissages tout en les situant dans un contexte concret. Les élèves sont impliqué-e-s dans une démarche active qui s'appuie sur leur autonomie et leur responsabilité personnelle tout en leur permettant de développer des compétences organisationnelles (Proulx, 2004). La pédagogie par projet s'appuie généralement sur une démarche interdisciplinaire en ce sens que les élèves sont amené-e-s à puiser dans des outils théoriques et méthodologiques à la croisée de plusieurs disciplines (Blumenfeld et al. 1991). En outre, la pédagogie par projet permet un développement cognitif, affectif et relationnel tout en s'appuyant sur des compétences transversales comme le travail en équipe, la communication, le traitement de l'information, la créativité ou la nécessité de faire des choix (Goldschmid, 2002 ; Lafortune, 2009), permettant ainsi de répondre de manière cohérente aux exigences des plans d'étude actuels (Louviot & Darbellay, 2017). La démarche interpelle néanmoins le rôle de l'enseignant-e qui adopte alors plutôt un statut d'accompagnateur-trice ou de guide que de sachant-e (Proulx, 2004).

L'utilisation de plans de travail permet, dans une perspective de différenciation, d'individualisation et de personnalisation⁷⁴ pédagogique, une plus grande autonomisation des apprentissages et des rythmes de travail, reconnaissant dès lors l'hétérogénéité des élèves (Connac, 2009 ; Lahire, 2001). Le travail scolaire peut ainsi être réalisé en autonomie, parfois à travers une dynamique individuelle, et d'autre fois à travers un travail en interactions (Connac, 2009). Le recours à un tel dispositif s'éloigne ainsi de la conduite collective des apprentissages caractéristique de la forme scolaire traditionnelle (Connac, 2009). Le plan de travail permet alors de connaître les objectifs sur une période donnée ; il offre la possibilité aux élèves de réaliser le travail prévu d'un point de vue de l'accès technique ; et il assure le contrôle de l'exécution du travail. Le plan de travail s'éloigne ainsi de certaines pédagogies nouvelles (voir section 5.6) qui laissent à l'élève le libre choix total de ses activités (Connac, 2009 ; 2016). Il permet en revanche à l'élève d'apprendre à s'organiser, à assurer des responsabilités, et de participer à l'organisation de ses apprentissages puisqu'il donne à l'enfant la possibilité d'agencer les apprentissages comme il ou elle l'entend (Lahire, 2001 ; Connac 2016). Les élèves peuvent également être impliqué-e-s dans la définition des objectifs formulés sur leur propre plan de travail (Connac, 2009).

Autres

D'autres dispositifs, parfois reliés à ceux susmentionnés peuvent encore être mis au service d'une participation effective des élèves. C'est notamment le cas de la boîte aux lettres qui permet aux élèves d'y déposer, sous un format plus ou moins standardisé, leurs revendications ou leurs suggestions liées à leur quotidien dans sa dimension collective (Connac, 2019). Ce dispositif permet notamment d'orienter les discussions des conseils d'élèves. L'attribution de responsabilités spécifiques aux élèves par rapport aux tâches quotidiennes fait également partie des démarches favorisant l'engagement des élèves dans leur école et leur implication tout en les faisant participer au bien-être collectif et en développant leur autonomie. Une responsabilité correspondant à des fonctions permet à la vie en

⁷⁴ Nous nous appuyons ici sur la définition que donne Connac (2009) à ces trois concepts, à savoir :

- Différenciation : mise en œuvre « d'un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissages pour que des élèves différents puissent atteindre, par des voies variées, des objectifs et des savoirs communs » (p. 94) ;
- Individualisation : « permettre à l'élève d'apprendre seul, à son propre rythme et éventuellement selon un parcours diversifié, des contenus d'enseignement » (p. 95) ;
- Personnalisation : « permettre aux élèves d'apprendre des contenus d'enseignement de manière autonome, dans un contexte coopératif et à partir d'une structure de classe fournissant divers ressources et support » (p. 95).

communauté de se dérouler le mieux possible et aux enseignant-e-s de se décharger. La liste des responsabilités à assumer ainsi que les élèves responsables peuvent être discutés au sein de la classe elle-même en fonction des besoins identifiés par chaque membre du groupe classe (Connac, 2009).

La mise en place d'un système de journal scolaire ou de correspondances avec d'autres élèves permet quant à lui d'ouvrir la classe sur l'extérieur et de favoriser le contact avec autrui (Connac, 2009). Ils permettent également de contextualiser les apprentissages et de favoriser l'engagement des élèves dans leurs activités (Connac, 2009).

Les « sorties enquête » (p. 186) sont également un axe intéressant puisqu'elles permettent aux élèves de ramener dans la classe des stimuli ou des objets qui leur ont semblé pertinent et qu'ils et elles pourront réutiliser dans leurs apprentissages (Connac, 2009). Le lien avec l'étonnement et l'intérêt de l'élève développés dans la section 4.1.3 est dès lors évident.

Enfin, se questionner sur la modalité adaptée aux besoins des enfants est un élément à prendre en compte. En effet, Cuenca-Carlino et al. (2015) démontrent les bienfaits de l'écriture qui permet aux élèves de prendre le temps de penser et d'organiser leurs arguments dans le but d'optimiser leur participation à travers ce que les auteur-e-s appelle l'écriture persuasive⁷⁵. Ces travaux montrent que si la modalité écrite peut être décriée par son inaccessibilité pour certain-e-s élèves, elle peut en revanche être la méthode la plus convaincante pour d'autres, tout comme pourrait l'être le dessin ou toute autre méthode participative.

4.1.5. Précautions

Un tel accent porté sur la participation des élèves, qu'elle soit pédagogique ou structurelle, implique néanmoins de conserver ses limites en tête afin de prendre les précautions nécessaires, dans chacun des dispositifs décrits ci-dessus, afin d'en assurer un usage effectif et non nuisible pour le bon développement des élèves. Outre les précautions spécifiques à chacun des dispositifs, il convient de garder en tête que « certaines inégalités peuvent se creuser lorsque le pouvoir est délégué aux élèves » qui ne serait alors « saisi que par ceux qui sont déjà avantagés » (Maulini, 2018, p. 3).

En outre, et nous l'avons déjà évoqué, les signes extérieurs de participation (tout comme les signes de non-participation d'ailleurs) comme la parole, l'action, ou l'écriture par exemple, ne sont pas forcément synonymes de participation (ou de non-participation). Un-e élève silencieux ou silencieuse peut tout à fait réaliser des activités intériorisées qui le ou la conduiront à une participation sinon supérieure au moins égale à celle de ses camarades plus expressif-ve-s. Il convient dès lors de trouver un équilibre entre les libertés et un cadrage au moyen de règles permettant aux élèves moins à l'aise de participer à travers des modalités décisionnelles qui ne s'appuient pas forcément sur l'usage de la parole, ni sur l'atteinte d'une majorité de voix, mais permettant d'entendre tous les arguments (Connac, 2019), s'appuyant alors peut-être, dans ce cas, plus sur un fonctionnement sociocratique que démocratique⁷⁶. Dès lors, si, comme le souligne Maulini (2018), la participation est nécessaire pour assurer une posture symétrique pour tou-te-s les individus, il n'en reste pas moins qu'elle risque d'accroître les inégalités et les modes de domination en cours, renvoyant ainsi aux travaux de Bourdieu et Passeron (1964). Il convient dès lors pour l'enseignant-e ou la personne chargée de mettre en place les processus participatifs afin de ne pas favoriser une participation qui aurait pour conséquences de telles inégalités entre les élèves.

⁷⁵ Traduction personnelle de « persuasive writing ».

⁷⁶ Dans la perspective sociocratique, les décisions sont en effet prises au moyen d'une dynamique du consentement qui implique qu'il n'existe plus d'objection motivée. Plutôt qu'une décision à la majorité, la sociocratie permet ainsi une décision par consensus (Tavernier, 2014).

4.2. Quelles influences sur le fonctionnement scolaire

Outre les implications que ces différents éléments auront sur la forme scolaire (découpage disciplinaire des horaires, répartition des élèves par classes structurées par niveaux et par âges, organisation architecturale adaptée, enseignement magistral ou encore prévalence des savoirs sur les savoir-faire ou sur les valeurs), nous l'avons évoqué ailleurs (Louviot, 2019), ces différents dispositifs participatifs ont une influence très marquée sur différents domaines, comme le règlement de l'école ou de la classe et sa rédaction ainsi que la dynamique des relations interpersonnelles (entre pair-e-s et entre élèves et enseignant-e-s notamment) et le système évaluatif. Dans cette perspective, nous nous intéressons à la notion de justice scolaire, qui, telle que définie par Haeberli (2004) est entendue « comme norme de fonctionnement de l'établissement, comme référence de l'action pédagogique » (p. 69) que l'auteur met en lien explicite avec les dispositifs participatifs consacrés aux élèves et à l'éducation aux droits et à la citoyenneté. Nous ne nous pencherons dès lors pas ici sur les enjeux distributifs de la justice scolaire⁷⁷ qui sont notamment décrits par Dubet (2009, 2007) ou Weinstock (2007). Cependant, ces deux dimensions de la justice scolaire sont largement imbriquées puisque l'école de l'égalité des chances ne peut répondre à son ambition ni si elle discrimine les élèves (Lemay, 2000), ni si elle les terrorise ou les humilie (Merle, 2012). Une école visant l'égalité des chances se doit en effet d'instruire et d'éduquer des élèves épanoui-e-s, autonomes, faisant preuve de confiance en soi et formé-e-s à la démocratie (Dubet, 2007). En outre, les enjeux de reproduction identifiés par Bourdieu et Passeron (1964) et notamment rattachés aux pratiques évaluatives actuelles renvoient à une administration inégalitaire pour les élèves, et ce malgré les ambitions historiques de l'institution scolaire (Lemay, 2000). Aussi, l'éducation aux droits de l'enfant semble constituer une piste en direction de la justice scolaire, même si l'intégration des droits de l'enfant dans le contexte scolaire appelle à d'importants changements structurels impliquant la déconstruction de ce qui est actuellement en place (Lemay, 2000). Aussi, Lemay (2004) identifie la participation des élèves, qu'elle caractérise de pédagogie du contrat comme une piste de changement en vue de renforcer l'autonomie des élèves, et plus largement la justice scolaire. L'auteure confirme dès lors juridiquement des arguments éducatifs, traduisant la porosité interdisciplinaire de la présente réflexion.

Haeberli (2004) s'appuie sur différents éléments pour décrire la justice scolaire au sein de l'expérience scolaire, comme l'importance de considérer l'évaluation et le comportement dans deux sphères spécifiques et distinctes qui ne s'influencent pas mutuellement ; l'absence d'arbitraire dans le comportement de l'enseignant-e ou encore, dans une certaine mesure, le fait de s'assurer que le système de sanction ne renforce ou n'encourage pas un système d'injustice scolaire. La réciprocité entre les enseignant-e-s et les élèves tout comme l'absence de mépris font également partie des clés de voute de la justice scolaire, notamment à travers le respect des règles (Haeberli, 2004 ; Dubet, 2007). Dubet (2007) ou Lemay (2000) reviennent encore sur le paradoxe de l'école qui se veut égalitaire et qui, parallèlement se doit de classer des élèves à travers une culture autoritaire. Nous retrouvons dans cette description plusieurs dimensions de la forme scolaire (voir section 3.4.3) qu'une école participative et répondant aux exigences de la justice scolaire se voit d'interroger et de négocier. Nous reviendrons alors ici sur plusieurs enjeux que la mise en place d'une école participative fait émerger du fonctionnement scolaire en général, en nous arrêtant notamment sur les éléments susmentionnés et liés au règlement scolaire, à l'évaluation, aux relations interindividuelles et au climat scolaire. Il convient encore de noter le lien que Caillet (2006) formule entre le sentiment d'injustice scolaire et l'apparition de violences. Dans cette section nous nous attacherons à spécifier les influences que la mise en place d'une participation effective des élèves dans le contexte scolaire aura sur ces

⁷⁷ Les enjeux distributifs de la justice scolaire sont en effet plus liés à l'accès garanti à tou-te-s les élèves à une éducation de qualité qu'aux droits *dans* et *par* l'éducation, même si ces trois éléments sont au final imbriqués puisque que les droits *dans* et *par* l'éducation contribuent à la définition d'une éducation de qualité et qu'une école non-discriminatoire renforce les droits *dans* l'éducation *in fine*.

différents axes en nous penchant dans un premier temps sur les postures de chaque acteur-trice-s avant d'observer les contraintes pratiques qui en découlent.

4.2.1. Les relations interindividuelles

Tous les éléments précédemment abordés renvoient finalement toujours plus ou moins directement à un point de mire identique : la posture des différent-e-s acteur-trice-s, et notamment celle des enseignant-e-s et des élèves. L'autorité des un-e-s et l'autonomie des autres se retrouvent alors au cœur de la réflexion, puisque, comme Robbes (2012) l'indique « l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir, mais comme celui qui crée les conditions didactiques et pédagogiques permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage, d'accéder à un rapport critique et émancipateur au savoir » (p. 1), et à son expérience scolaire. Dès lors, la détention du savoir ne légitime pas l'autorité statutaire de l'enseignant-e (Robbes, 2010). Comme l'écrit Sirota, « le système de positions adopté par les élèves nous aidera à situer le maître et, inversement, la pratique enseignante nous permettra de positionner les élèves » (1988, p. 12). Percy-Smith (2012) rejoint cette réflexion en soulignant les enjeux relationnels de la participation quotidienne des enfants. En effet, à travers ces réflexions théoriques sur la participation des élèves apparaît en filigrane la question du pouvoir au sein de l'espace scolaire et sa répartition (ou non-répartition) entre les différent-e-s acteur-trice-s. L'objectif de la mise en place de processus participatifs implique dès lors de s'éloigner d'une autorité épistémique⁷⁸ et de renforcer la démarche réflexive et active permettant aux élèves de construire un savoir et une expérience sur la base d'une prise de position informée et étayée (Zagzebski, 2012 ; Baraldi & Iervese, 2014). Cet enjeu renvoie aux objectifs que Chomsky (2012) concède à l'éducation en disant que « la véritable éducation consiste à pousser les gens à penser par eux-mêmes » (p. 367) en ce sens que le fait « d'enseigner doit capter d'une façon ou d'une autre l'attention et susciter la *volonté* de réfléchir, la *volonté* de poursuivre et d'explorer » (p. 367-368). Aussi, ces perspectives questionnent la dimension du pouvoir, définie par Chazel (2005a) comme consistant « essentiellement en relations asymétriques entre acteurs et groupes d'acteurs ; et son exercice est conditionné par une distribution inégale de ressources » (p. 183) l'ancrant par-là dans sa caractéristique relationnelle. Weber (1971), quant à lui, caractérise le pouvoir comme le fait d'imposer dans une relation sociale sa propre volonté, et ce même contre la résistance d'autrui. Cette notion de contrainte est reprise par Robbes (2010). Holeindre (2014) définit le pouvoir, comme pouvant être conçu de deux manières : comme une possession (le pouvoir de) ou comme un enjeu relationnel (le pouvoir sur). La première de ces deux propositions est principalement défendue par les détenteur-trice-s du pouvoir et se manifeste à travers deux caractéristiques principales : une vision binaire, qui divise le monde en catégories (dominant-e-s et dominé-e-s) et une vision pyramidale qui veut que les membres de la première catégorie (les dominant-e-s) soient moins nombreux-ses que la masse constituant la seconde catégorie, les dominé-e-s (Holeindre, 2014). L'autorité relève quant à elle d'une reconnaissance normative de la responsabilité de certains individus définis par un statut officiel leur étant explicitement attribué (Parsons, 1960). Son application plus implicite, que Weber définit à travers l'imposition renvoie à une idée de coercition et par là même au pouvoir de décider et au devoir d'obéir, définition nuancée par Robbes (2010) qui lui attribue l'absence de contrainte. Un dernier courant traduit l'autorité à travers les compétences qu'elle nécessite (Chazel, 2005b). Si, comme nous pouvons le voir, les notions de pouvoir et d'autorité ne font pas consensus parmi les auteur-trice-s, nous nous attacherons à la conception de Holeindre (2014) qui distingue le pouvoir imposé et perçu comme une possession liée à des compétences innées ou acquises de certains individus ; et l'autorité qui est, elle, légitimée par la confiance que les dominé-e-s, consentant-e-s, attribuent à l'individu ou au groupe d'individus dominant-e-s. Dans cette perspective, Dubet (1999, cité par Obin, 2001) souligne la réciprocité relationnelle induite par l'autorité. Obin écrit alors que

⁷⁸ Traduction personnelle de « Epistemic authority » qui signifie, selon Zagzebski (2012) le fait de croire quelque chose prioritairement parce qu'une figure d'autorité l'a formulé.

l'idée d'une égalité en droits entre les adultes et les enfants semble utopiste puisque chacun-e assume un statut différent (enseignant-e et élève dans le contexte scolaire). Nous le verrons alors, différentes formes d'autorité sont possibles, y compris l'autorité statutaire, sans pour autant rendre utopiste une réciprocité entre les adultes et les enfants. Ces deux concepts (le pouvoir et l'autorité) renvoient à celui de la domination et permettent de définir les relations dominé-e(s)-dominant-e(s).

Si une relation de pouvoir peut s'établir sur la base de différents facteurs (âge, genre, statut, etc.), l'autorité éducative présente une visée impliquant *de facto* d'autres dimensions (notamment en lien avec la détention assumée du savoir et de la discipline scolaire). En effet, le schéma apprenant-e/enseignant-e implique une asymétrie de pouvoir lui étant propre, que Foucault (Chancel & Foucault, 1975) décrit à travers trois stades qui sont : la culpabilisation (il y a des choses que vous ne savez pas et que vous devriez savoir), l'obligation (mais ces choses-là, je les sais et je vais vous les apprendre), puis l'évaluation (et une fois que ça sera fait, je contrôlerai que vous les avez bien apprises). L'enseignant-e, à travers son statut légal et social se voit attribuer une double responsabilité envers ses élèves, celle des apprentissages visés et réalisés, et celle de leur bien-être scolaire. Aussi, au sein d'une salle de classe traditionnelle, dans lesquelles, aux dires des élèves (rapportés par Merle, 2012), les enseignant-e-s ont tous les droits, l'enseignant-e contrôle en effet la majorité des interactions en questionnant et évaluant la qualité des réponses des élèves (Matos et al., 2012). Mortimer et Scott (2003, cités par Matos et al., 2012) proposent même un modèle spécifique aux interactions scolaires entre enseignant-e et apprenant-e qu'il décrit comme suit : initiation (de la discussion) – réponse – évaluation. Outre son contrôle sur le processus discursif (et à travers celui-ci sur le processus d'apprentissage), l'enseignant-e se voit également attribuer la tâche de contrôler le comportement des élèves et la discipline scolaire (Matos et al., 2012). La relation de pouvoir hiérarchique caractéristique des processus éducationnels scolaires traditionnels renvoient ainsi au statut légal et social particulier de l'enseignant-e et légitime l'asymétrie entre les enseignant-e-s et les apprenant-e-s. Dans le cadre de l'école obligatoire, cette dernière est encore renforcée par la différence d'âge effective entre des enfants en âge de fréquenter le système scolaire primaire⁷⁹ et leur enseignant-e. D'autres facteurs, comme le capital culturel des enseignant-e-s, qui les rendent plus familier-ère-s avec les codes scolaires, ou encore la position socio-économique ou le genre peuvent renforcer cette relation de pouvoir entre élèves et enseignant-e-s. De ce fait, comme le fait remarquer Lapassade (2006), adopter une posture laissant une plus grande place à la participation des élèves n'est simple ni pour les enseignant-e-s, ni pour les élèves. En effet, pour les premier-ère-s, il n'est pas facile d'abandonner leur statut de détenteur-trice unique du pouvoir et du savoir. Pour les second-e-s, adopter un comportement plus participatif demande un plus grand investissement dans le processus scolaire, et leurs expériences éducatives antérieures (ni d'ailleurs leurs représentations scolaires) ne les ont pas forcément habitué-e-s à adopter une telle posture.

L'acte éducatif se définit par la volonté explicite de l'enseignant-e d'amener l'apprenant-e d'un point *a* à un point *b* et la reconnaissance réciproque du statut des deux (groupes d') acteurs (Postic, 1979). Durkheim, dans son ouvrage *Éducation et sociologie* de 1922/1999 attribue à l'école le rôle d'intégrer l'enfant dans les structures sociales plutôt que l'épanouissement de l'élève, et plus largement de l'individu. En intégrant des pratiques favorisant l'implémentation des droits de l'enfant dans l'école, nous visons à une cohésion entre ces deux objectifs. Premièrement, l'enfant entre dans la structure sociale puisqu'il ou elle s'approprie les normes législatives et les dispositifs pratiques dans lesquels elles se jouent, tout en développant en parallèle sa propre identité et en étant reconnu-e dans celle-ci, lui offrant par là une voie directe vers son épanouissement personnel. Nous contredisons encore Durkheim (p. 68) lorsqu'il écrit :

L'enfant est naturellement dans un état de passivité... Sa conscience ne contient encore qu'un petit nombre de représentations capables de lutter contre celles qui lui sont suggérées, sa

⁷⁹ En Suisse, cette catégorie concerne les élèves entre 4 et 12 ans approximativement.

volonté est encore rudimentaire. Pour la même raison, il est très accessible à la contagion... L'ascendant que le maître a naturellement sur son élève, par la suite de la supériorité de son expérience et de sa culture, donnera naturellement à son action la puissance efficace qui lui est nécessaire.

mais nous le rejoignons lorsqu'il souligne qu'une telle conception de l'enfant risque d'entraîner des excès de la part de l'enseignant-e auquel ou à laquelle un tel pouvoir aura été attribué. En effet, en encourageant la participation des élèves, nous leur reconnaissons un statut actif dans la relation éducative et à travers l'entraînement de la pensée critique nous visons à les protéger contre la contagion. Une telle manière d'enseigner implique une renégociation des rôles de chacun-e. Nous l'avons vu précédemment (section 3.4.3) dans la définition de la forme scolaire traditionnelle, la relation enseignant-e/enseigné-e se rattache principalement à une relation éducative emprunte de hiérarchie et d'autorité, dans la même veine que les propos de Durkheim. La posture de chacun-e est alors clairement définie à l'une ou l'autre extrémité hiérarchique adulte/enfant. Ce constat renvoie à Gillett-Swan et Sargeant (2018b) qui indiquent que la tradition scolaire d'exercice du pouvoir *top down* constitue un frein à la participation des enfants en ce sens qu'elle induit des relations d'adversité plus que de coopération entre les enseignant-e-s et les élèves. La mise en place de dispositifs réellement participatifs implique alors de changer ces traditions.

Bernabé et Dupont (2001) identifient différents types de ce qu'ils qualifient de *leadership* pédagogique selon que l'enseignant-e privilégie son intérêt pour le savoir, pour l'élève, ou favorise la participation de l'élève dans son apprentissage. Dès lors, huit styles de *leadership* sont identifiés⁸⁰ et permettent de souligner les dérives possibles lorsque l'une ou plusieurs des trois dimensions susmentionnées est ou sont particulièrement privilégiée(s) ou négligée(s). Ces profils vont d'un désintérêt des trois paramètres (Laissez-faire) à une attention particulière portée sur chacune de ces trois dimensions (Médiateur⁸¹) qui constitue d'après les auteurs une voie pour un climat de travail agréable et qui permet aux élèves de développer leur esprit critique et leur créativité. L'enseignant-e met un point d'honneur à ce que l'élève « développe un bon rapport avec le savoir » (p. 142) avant de privilégier une bonne relation entre eux et elles. Le développement de la personne est au cœur de la démarche pédagogique et offre aux élèves un réel statut d'auteur-trice de leurs apprentissages. Si, comme le remarquent les auteurs, cette catégorisation peut sembler caricaturale, elle a l'intérêt de mettre en évidence l'existence de différentes postures pédagogiques et leur influence respective pour les enseignant-e-s et les élèves. En effet, les rapports de force exercés entre l'enseignant-e et les élèves diffèrent selon la posture adoptée et celle de médiateur-trice induit chez les élèves certains comportements qui seront plus participatifs grâce à la médiation favorisée entre l'élève et le savoir afin d'en « favoriser la rencontre » (Develay, cité par Bernabé et Dupont (2001), p. 142). Son rôle est alors plus de donner envie aux élèves de développer des connaissances que celui de les transmettre directement. Dès lors, le pouvoir d'apprendre et la responsabilité d'apprentissage sont divisés entre les différent-e-s acteur-trice-s et ne se situe plus exclusivement dans les mains de l'enseignant-e ou des élèves (Bernabé & Dupont, 2001). Si, comme le souligne Robbes (2006) une telle renégociation des enjeux d'autorité n'impliquent pas pour autant une confusion des rôles entre enseignant-e et élèves, l'enseignant-e est alors plus un-e facilitateur-trice, un-e tuteur-trice, que le détenteur unique du savoir qui se doit de le diffuser à travers ses élèves. De même, en impliquant les élèves dans l'organisation de leur classe, de leur école et de leur scolarité, l'enseignant-e se voit partiellement dépossédé du pouvoir exclusif sur la discipline et le comportement de ses élèves. Ce partage du pouvoir disciplinaire

⁸⁰ Laissez-faire (S-, E-, P-); Paternaliste (S-, E+, P-) ; Autoritaire (S+, E-, P-) ; Autocrate bienveillant (S+, E+, P-) ; Pure forme (S-, E-, P+) ; Copain (S-, E+, P+) ; Manipulateur (S+, E-, P+), Médiateur (S+, E+, P+). Nous n'entrerons pas ici dans le détail de chacun de ces profils mais invitons le lecteur ou la lectrice intéressé-e à se plonger dans le texte détaillé de Bernabé et Dupont (2001).

⁸¹ Dans le souci de respecter la terminologie utilisée par les auteurs nous adoptons ici un langage non-inclusif. Nous l'adapterons néanmoins dans la suite du propos afin d'assurer une cohérence avec le reste du travail.

constitue un enjeu puisqu'il traduit souvent pour l'enseignant-e sa maîtrise de la classe et donc la qualité de son travail. Néanmoins, comme le précise Haeberli (2004), le fait de partager le pouvoir implique que l'enseignant-e, n'étant plus son unique détenteur-trice, a moins de risques de tomber dans l'arbitraire, voire dans l'humiliation des élèves. Ce constat rejoint les propos de Roelens (2017) qui insiste sur le fait que toute autorité éducative se doit d'être éthique. L'auteure souligne par-là que même si l'acte éducatif ne peut pas se faire en dehors d'une certaine forme d'autorité (notamment liée au statut légal de chaque acteur-trice-s, mais pas seulement), celle-ci ne doit pas se faire en dehors d'un cadre bienveillant, respectueux de chaque sujet-te et de son bien-être actuel et futur, abordant ces différents principes comme de réelles responsabilités. L'autorité se doit alors de permettre à l'autre d'exprimer son *agency* (Roelens, 2017), sans qu'elle soit confondue avec du pouvoir ou de la violence (Arendt, 1972). Cattrijsse, en évoquant le nœud gordien que représente l'intégration de la participation des enfants dans le contexte éducatif, note que la participation ne doit pas être une fin en soi mais plutôt un point de départ à la source de toutes les relations. Robbes (2010) écrit :

avoir de l'autorité en tant qu'*auctor*⁸², c'est (...) avoir cette confiance suffisante en soi (...) pour accepter de se confronter l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même (p. 77).

Aussi, une éducation aux droits de l'enfant (voir section 3.4) permet aux élèves d'identifier les situations dans lesquelles leurs droits sont violés, et ainsi d'identifier et de réagir à de tels agissements. Il résulte de ce bousculement des codes traditionnels une apparente perte de pouvoir formel, légitimé et de sanction pour les enseignant-e-s, qui y gagnent en contrepartie un pouvoir d'expert-e, de référence et de persuasion, à la clé du *leadership* (Bernabé & Dupont, 2001). Il s'agit encore de souligner ici que même si les élèves se voient attribuer un pouvoir plus important que l'enseignant-e partage avec eux dans les processus éducatifs, disciplinaires et organisationnels, l'enseignant-e ou l'adulte responsable conserve tout de même la responsabilité finale de ce qui se déroulera dans sa classe ou dans son établissement. Robbes (2010) précise en effet que l'autorité éducative est par nature asymétrique de par une inégalité générationnelle et institutionnelle entre les enseignant-e-s et les élèves. Toutefois, les relations interindividuelles, et notamment l'importance du respect et de la reconnaissance d'autrui se doivent d'être symétriques et égalitaires afin que chaque individualité retrouve dans l'expérience scolaire une valeur identique à autrui (Robbes, 2010).

En effet, une condition berce la mise en place d'une division du pouvoir à la clé de la participation des élèves, il s'agit de l'élaboration de relations interpersonnelles positives, permettant de reconnaître chaque acteur-trice dans sa latitude décisionnelle, permettant l'expression de l'*agency* (voir section 5.1) de chacun-e (Fitzgerald et al., 2010 ; Percy-Smith, 2012). Dès lors, à travers l'*empowerment* des élèves, c'est « la question du pouvoir des oppresseurs sur les opprimés, reposant sur l'aliénation des individus » (Bacqué & Biewener, 2013, p. 27) qui se traduit en mettant en relation l'*agency* et les structures. La participation des élèves et les dispositifs participatifs qui en découlent constituent ainsi une « stratégie de mobilisation des individus et des groupes marginalisés pour transformer les rapports de pouvoir, remettre en cause l'exploitation et construire une société plus équitable » (p. 27). L'enseignant-e devra dès lors être reconnu-e, plus que pour son pouvoir statutaire et institué (Robbes, 2012) – qui lui est *de facto* attribué par son statut d'enseignant-e – pour son autorité, que Rey (2005) définit comme le fait de se faire obéir et respecter à travers la libre décision des élèves et sans avoir besoin de la force ou de la contrainte. L'action pédagogique, qui reconnaît que l'on ne peut pas obliger quelqu'un à penser, s'appuie ainsi plus sur l'autorité que sur le pouvoir de l'enseignant-e. En d'autres termes, lorsque les élèves peuvent participer régulièrement et de manière réellement démocratique,

⁸² L'auteur définit l'*auctor* comme « celui qui, par l'acquisition de compétences, de savoirs, conquiert la capacité d'être son propre auteur, c'est-à-dire de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie et dans ses relations aux autres » (p. 76).

ils et elles sont alors co-responsables de l'amélioration de leurs conditions d'apprentissages et de vivre ensemble (Connac, 2019 ; 2018b), leur permettant de développer des formes diverses d'autonomie (Foray, 2016). Ils et elles apprennent à agir par eux et elles-mêmes (autonomie fonctionnelle), à choisir par eux et elles-mêmes (autonomie morale et juridique – principalement en anticipant la place des pair-e-s les plus fragiles dans l'exercice de leur propre liberté d'élève) et sont progressivement sollicité-e-s pour penser par eux et elles-mêmes (autonomie intellectuelle). Sur cette dernière forme d'autonomie, les conseils coopératifs trouvent une complémentarité éducative avec les discussions à visées démocratique et philosophie, dont la visée est explicitement la pensée réflexive (Tozzi, 2012), accompagnant des habiletés contre toute forme d'emprise.

Il s'agit encore de souligner que, lorsque le quotidien scolaire est abordé, cette notion englobe, pour l'élève, différents contextes. En effet, entre les moments passés dans la cour de récréation, entre pair-e-s, et ceux, contraints, passés dans la salle de classe en présence d'un-e enseignant-e sont, sur certains points au moins, différents (Merle, 2012). De ce fait, s'ils constituent un tout et qu'ils tendent tous deux à être emprunts d'une dynamique respectueuse des droits de l'enfant, il s'agit néanmoins de garder en tête cette diversité de situations, afin d'interroger la posture de l'élève dans tout ce qu'elle a de diversifié. Il s'agit encore de noter que certaines démarches institutionnalisées, comme la médiation par les pairs abordée dans la section 4.1.4 peut induire un recouvrement d'un espace sur l'autre, en l'occurrence de l'espace contraint sur l'espace considéré comme plus libre. En se retrouvant au centre du processus éducatif, invité-e par une pédagogie active à prendre part à ses propres apprentissages et à l'organisation de son environnement et de son expérience scolaire, l'élève se voit attribuer responsabilités, tâches et autonomie auxquelles il ou elle n'avait pas accès dans ce que Lahire (2001) qualifie de « pédagogie frontale », percevant l'élève comme un réceptacle passif à la transmission de savoir opérée par l'enseignant-e.

4.2.2. Le règlement scolaire

Une telle autonomie requiert non seulement de la part de tou-te-s les acteur-trice-s et de l'environnement une certaine adaptation, mais également la possibilité de s'appuyer sur différents supports afin de décentraliser et de dépersonnaliser le pouvoir. Lahire (2001) souligne en effet que pour qu'une telle autonomie de l'élève puisse avoir lieu, il est indispensable que le processus s'appuie sur trois éléments fondamentaux, à savoir la transparence (au niveau de l'organisation du temps, de l'espace, de la discipline, des objectifs, etc.) ; l'objectivation (les savoirs et les contraintes sont explicitement présentés par écrit) ; et la publicisation (ces éléments écrits sont rendus visibles aux élèves afin qu'ils et elles puissent s'y appuyer pour évoluer de manière autonome). Dès lors la mise en place d'une pédagogie et d'une structure scolaire participatives s'appuie énormément sur l'écrit (nous l'avons déjà brièvement évoqué, en ce qui concerne la participation pédagogique, dans la section 4.1.3). Nous tenons encore à préciser ici que si, comme nous l'avons vu, la participation des élèves peut être (et devrait être) mise en place à tout âge de manière adaptée aux élèves, cet enjeu de l'écrit doit être pris en considération et si dans les petites sections ou dans certaines situations la culture de l'écrit n'est pas encore assimilée par les élèves, il convient de trouver une alternative satisfaisante (par exemple à travers une communication graphique) afin d'accorder à tou-te-s le même accès à la participation.

Les règlements scolaires jouent un rôle central dans le fonctionnement scolaire et ont une influence importante sur le sentiment de justice scolaire. La règle, caractéristique forte de la forme scolaire en ce sens que la « soumission à des règles [en] serait la grande constante, traversant les siècles » (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 155) constitue alors un enjeu important de la mise en place d'une éducation aux droits de l'enfant et participative. En effet, les règlements, lorsqu'ils sont rédigés par les élèves eux et elles-mêmes, en collaboration avec leur enseignant-e, par exemple dans le cadre des conseils d'élèves, prennent une forme contractuelle qui lie les élèves et l'enseignant-e en présence (Haeberli, 2004), tout en permettant le développement de compétences liées au fonctionnement du droit. Il n'en reste pas moins que le droit en vigueur reste supérieur aux règlements scolaires et que

tous les objets ne peuvent pas être négociés (Haeberli, 2004). Dans cette perspective, Connac (2009) invite à formuler des règles qui peuvent être modifiées et des règles immuables.

Pourtant, il s'agit de s'interroger sur le contenu des règlements. En effet, de manière générale, les règlements scolaires sont reconnus pour accorder une place centrale aux obligations des élèves, portant notamment sur le bon fonctionnement disciplinaire, tant au niveau du comportement que des horaires et des espaces (Merle, 2012). En outre, les droits des élèves, s'ils en ont une, ont une place mineure dans ces documents, et sont, contrairement aux obligations, formulés de manière générale plutôt que concrète et précise (Merle, 2012). L'auteur souligne également une récurrente asymétrie entre les droits des élèves et ceux des autres acteur-trice-s du système scolaire, exemplifiant notamment ses propos par l'obligation qu'ont les élèves de respecter le corps enseignant, alors que le corollaire n'est de loin pas toujours mentionnée. De tels documents renforcent ainsi le déséquilibre entre les élèves et les enseignant-e-s et autres membres adultes de l'institution scolaire, en considérant notamment que le respect des adultes vis-à-vis des enfants va de soi, alors que l'inverse n'est pas évident. En outre, la pratique régulière qui veut faire signer un règlement à un enfant, ou à ses parents, de manière imposée, mimant ainsi un pseudo-système de contrat, va à l'encontre d'un contrat juridique et n'a de fait aucune valeur juridique. Imposer à travers une signature symbolique la volonté des adultes affilié-e-s au système scolaire aux élèves, risque de leur donner l'impression que sans signature, une loi n'engage à rien, alors que l'application de la loi ne relève pas du choix des individus mais d'une imposition sociale (Merle, 2012). D'après l'auteur, une telle démarche brouille les différences entre un contrat, négociable, et une règle à portée juridique, non négociable. Un autre point à prendre en considération quant au règlement intérieur est le côté intouchable conféré aux enseignant-e-s, considéré-e-s d'office comme ayant un comportement adéquat avec les élèves, et n'offrant par là aucune possibilité pour les élèves de faire valoir leurs droits à l'encontre du corps enseignant. Dès lors, les conflits entre les élèves et les enseignant-e-s semblent être considérés comme périphériques et/ou relevant exclusivement de la responsabilité de(s) élève(s) (Merle, 2012). De ce fait, et afin de parer cette inégalité, un espace consacré à une participation effective des élèves, invités à s'exprimer même s'il s'agit d'un litige avec leurs enseignant-e-s doit être assuré et Merle (2012) insiste sur la mise en place d'une autorité spécialement habilitée à traiter de tels enjeux, renvoyant à Haeberli (2004) qui explique que la séparation des pouvoirs devrait être mise en place dans le système scolaire afin d'assurer aux élèves une voie de recours s'ils et elles en ressentent le besoin. La justice scolaire nécessite alors la possibilité pour les élèves de contester, aussi bien individuellement que collectivement, les décisions des enseignant-e-s via des procédures institutionnalisées et prenant réellement acte des revendications des élèves (Merle, 2012). Il en découle évidemment l'absence de sanctions données à l'encontre d'élèves faisant entendre leur voix à travers une telle procédure (Merle, 2012). Se pose alors la question de l'arbitrage lors de tels conflits, qui devrait être désincarné, et attribué à un dispositif structurel plutôt que représenté par un-e individu isolé-e, renvoyant au risque que formule Merle (2012) et qui veut que, dans un système où la règle est définie et arbitrée par un-e individu unique, les élèves considèrent leurs droits comme « l'autorisation accordée ou non par le maître de mener telle ou telle activité et il n'existe pas ou guère d'autorité morale supérieure à celui-ci » (p. 100). Une telle appropriation du fait juridique peut notamment se jouer à travers la mise en œuvre et la co-rédaction du règlement de classe et d'établissement. Un tel système assure que la règle n'est pas, pour les élèves et les enseignant-e-s, synonyme d'une décision individuelle mais structurelle. Il s'agit également de s'appuyer sur un règlement établi afin d'éviter au plus l'arbitraire dans la prise de décision, fragilisant par là même la règle et sa symbolique citoyenne. Merle (2012) le souligne, le fait d'insister sur le lien entre la règle et la potentielle sanction permet de limiter le pouvoir arbitraire de quelques individus (généralement adultes), favorisant ainsi une égalité de traitement. Connac (2009) nuance un peu cette posture, invitant quant à lui à ne pas être ni trop laxiste ni trop rigoriste dans la réaction à adopter face à l'irrespect des règles scolaires. Il rejoint ainsi Bonafé-Schmitt (2000) qui insiste sur l'intérêt qu'il attribue à la médiation scolaire en ce sens qu'elle permet de s'éloigner de dispositifs disciplinaires stricts s'appuyant sur la sanction et la punition afin de s'attacher à un système d'intercompréhension. Il écrit qu'« il s'agit de réinventer un nouveau modèle, une

nouvelle forme d'action, qui ne repose pas sur une quelconque fétichisation de la loi, à travers ce que l'on appelle le "rappel à la loi" » (p. 209), loi que l'auteur renvoie au règlement intérieur « comme si la simple participation des élèves à son élaboration allait permettre de surmonter tous les problèmes » (p. 209). Dans cette perspective, Bonafé-Schmitt (2000) ne vise pas à une négation de la loi mais plutôt à adapter le traitement à la forme de conflit. Nous ajouterons ici, dans la veine des réflexions de Connac (2009) qu'il s'agit également (et peut être surtout) d'adapter le traitement aux individus concerné-e-s dans une perspective d'équité. Dans cette perspective, le règlement (que Connac (2009), préfère qualifier de « contrat de vie ») engage plus à une co-gestion entre les enseignant-e-s et les élèves de la discipline et du climat scolaire afin de « se donner les moyens d'élaborer en commun les règles qui régiront les actions de chacun (enfants et adultes) en échange d'engagements volontaires et solidaires » (Connac, 2009, p. 230). Cet engagement partagé permet une identification aux règles constitutives du règlement et permettent aux élèves de leur donner sens, renvoyant à Alderson (2000) qui montre que les élèves qui considèrent que les dispositifs participatifs de leur école sont inefficaces considèrent que les règles en vigueur sont trop strictes comparativement à des élèves qui sont satisfait-e-s de leurs opportunités participatives. Nous résumerons ces lignes par les recommandations suivantes : le règlement doit contenir des lois, non-négociables, et des règles, qui peuvent être discutées entre les parties prenantes et rédigées par les membres de celles-ci. Tou-te-s les acteur-trice-s du système concerné doivent être impliqué-e-s de la même manière dans les règlements et les règlements doivent concerner tou-te-s les acteur-trice-s du système. Enfin, des voies de recours et de plaintes doivent être réservées pour tou-te-s les acteur-trice-s concerné-e-s, et ces voies doivent permettre de signaler des cas jugés inadaptés sans risques. Enfin, si ces règles permettent de désincarner leur essence, il s'agit toujours de les comprendre comme un outil de co-gestion visant plus à réagir de manière adaptée aux violations des règles, si nécessaire à l'aide de sanctions (nous y reviendrons), mais pas uniquement. La règle et son contenu étant à présent cadrés, penchons-nous sur le système de sanctions.

Nous les avons ponctuellement abordées dans les lignes précédentes, les sanctions ou punitions sont souvent considérées comme un corollaire indispensable aux règles et aux règlements. Si Connac (2009) insiste sur la pertinence de sanctions lorsque les lois, ou les règles immuables et, même si traduites dans le règlement scolaire, renvoyant à l'universel, à la démocratie ou aux droits de l'homme et de l'enfant sont bafouées, il s'agit néanmoins de s'interroger sur la sanction en elle-même. En effet, Connac (2009, p. 233) identifie plusieurs questions qui doivent servir aux réflexions autour de la définition des sanctions : Quel est l'intérêt d'une sanction ? Qu'est-ce qui en découlera ? En outre, que fait-on lorsqu'un comportement positif est manifesté ? Pour répondre aux premières questions, Connac (2009) propose de considérer la sanction comme visant à « réconcilier un sujet divisé » (p. 234) et à « réhabiliter l'instance de la loi qui est garante du vivre ensemble » (p. 235), tout en considérant les sujets responsables de leurs actes. Elle ne doit dès lors pas être humiliante ou collective, mais adaptée à la situation et aux individus concerné-e-s *in situ*. Connac (2009) évoque également la réparation éducative qui a pour but de « rétablir une relation altérée par une souffrance commise de l'un sur l'autre. Elle tend à recréer du lien et de l'amitié » (p. 237). Elle permet dès lors à la victime d'être reconnue comme telle et à son contrevenant ou sa contrevenante de pouvoir être apaisé-e ou pardonné-e. Dès lors, si la sanction peut être imposée hiérarchiquement, la réparation doit provenir des parties prenantes du conflit. Il s'agit néanmoins d'y préparer les élèves. Dès lors, la mise en place de ce que Nelsen, Lott & Glenn (2018) qualifient de discipline positive peut permettre d'assurer les règles du vivre ensemble tout en renforçant un sentiment d'appartenance, des relations basées sur le respect mutuel, des manifestations d'empathie et de compréhension, à travers la recherche de solutions à travers une réaction ferme et bienveillante lorsqu'un comportement inapproprié apparaît tout en s'éloignant d'un système de sanctions traditionnel. Nous le déduisons, dans une éducation aux droits de l'enfant, les règles doivent permettre d'assurer la fermeté et la normativité impliquées par une réaction ferme, tout en recherchant des solutions adaptées et bienveillantes face à une violation de ces règles. La réparation éducative, et dans les cas les plus graves, la sanction, permettent alors d'apporter des éléments de réponses face aux enjeux de la discipline positive.

Merle (2012) souligne que dans un système de domination traditionnelle (Weber, 1971), les enseignant-e-s peuvent adopter un comportement humiliant pour les élèves dans le but de palier à une règle qui aurait perdu en efficacité. Selon l’auteur, de telles démarches permettent notamment à l’enseignant-e de « garder la face » ou d’« avoir le dernier mot ». Néanmoins, de telles pratiques peuvent se révéler contre-productives, dès lors qu’elles établissent un climat de classe négatif et qu’elles rompent le lien de confiance entre les élèves et leur enseignant-e. Une autre forme de domination de la part des enseignant-e-s peut être la domination charismatique (Merle, 2012), attribuant de la reconnaissance symbolique aux élèves et permettant de créer un climat de grâce qui confère aux enseignant-e-s une domination quasi-religieuse en ce sens que le « chef, qualifié charismatiquement en vertu de la confiance personnelle en sa révélation, son héroïsme ou sa valeur exemplaire, et dans l’étendue de la validité de la croyance en son charisme » (Weber, 1971, p. 222), renvoyant à Connac (2009) qui écrit que le « pouvoir de séduction de l’enseignant et ses leçons de morales » (p. 229) sont souvent tout ce qui reste à l’enseignant-e dans un système faiblement ou inefficacement réglementé. Enfin, Weber (1971) parle de domination rationnelle-légale, s’appuyant sur la légitimité des règles et confortant la domination de certains (enseignant-e-s dans le cas présent) sur d’autres (élèves). Merle (2012) souligne cependant que la négociation permet de s’éloigner de ces modes de domination entre l’enseignant-e et l’élève, et permet à chacun-e des acteur-trice-s concerné-e-s par le quotidien scolaire de penser le type de rapport à établir entre eux et elles. Dès lors, le règlement scolaire, permet d’asseoir une relation de pouvoir statutaire et cadrée des enseignant-e-s par rapport aux élèves, notamment en ce qui concerne la prise de décision finale émanant des processus participatifs, ou encore de la responsabilité légale qui incombe aux enseignant-e-s et aux adultes participant au système scolaire, circonscrivant les domaines concernés et permettant aux élèves d’obéir au droit plutôt qu’à un individu, et ce toujours dans une posture collégiale. Il devrait en outre permettre d’éviter les deux autres formes de domination, qui, elles, relèvent d’une relation de pouvoir monocratique ou irrationnelle.

4.2.3. Le système évaluatif

Le dernier élément que nous articulerons dans le cadre de cette réflexion autour de la justice scolaire concerne l’évaluation. Outre les enjeux liés à l’exactitude de notation que Monteil (1997) résume dans son ouvrage et sur lesquels il ne nous semble pas pertinent de revenir tant les problèmes liés à ces constats sont criants, des enjeux liés aux objectifs même de l’évaluation seront abordés ici. Merle (2018) qualifie l’évaluation comme l’appréciation du travail scolaire, qui se matérialise, dans sa forme sommative à travers un processus de notation. Ce dernier, qui implique la reconnaissance du mérite des élèves à travers l’attribution d’une note est considéré comme une source d’injustice puisqu’il ne récompense pas le travail fourni par l’élève mais un produit final et indifférencié entre les élèves (Caillet, 2006) et renforce les inégalités sociales en favorisant les élèves les plus familier-ère-s avec les normes scolaires (Moinet, 2018). Merle (2018) qualifie l’évaluation sommative, visant à mesurer le niveau d’acquisition des connaissances et des compétences obtenues à un certain stade par l’élève au terme d’un apprentissage spécifique et visant à la notation, de modalité traditionnelle d’évaluation. C’est également elle qui apparaît en filigrane des réflexions autour de la forme scolaire, comme l’indique Perrenoud (1998) par exemple. Cette forme d’évaluation permet le classement des élèves et favorise une culture de compétition (Gimonnet, 2007). Perrenoud (1998) interroge le rôle de l’évaluation, doit-elle se placer au service de la hiérarchisation des élèves ou du savoir lui-même ? Dans une perspective de non-discrimination, il nous semble évident de favoriser l’évaluation au service de l’acquisition des savoirs, tout en respectant une posture bienveillante et égalitaire auprès des élèves. D’autant que l’une des corollaires du classement entre les élèves est la définition des « mauvais-e-s élèves », que Merle (2012) identifie comme un risque de rabaissement et d’humiliation lorsque ceux-ci ou celles-ci sont pris à parti par les enseignant-e-s, à titre individuel ou en groupe ainsi qu’à une forme de stigmatisation des « bons » élèves dans la cour de récréation. Une critique évidente se dessine alors à travers le processus d’évaluation sommative. Merle (2018) le précise toutefois, la suppression des notes n’implique pas la suppression des évaluations, et d’autres pratiques évaluatives peuvent être

envisagées (Moinet, 2018). Il s'agit par exemple de l'évaluation diagnostique, qui permet de statuer sur l'état de connaissances et de compétences à l'aube d'une nouvelle séquence d'apprentissages, et qui permet dès lors à l'enseignant-e d'adapter ses pratiques en fonction des élèves, ou encore de l'évaluation formative, qui permet aux élèves de prendre connaissance de leur niveau scolaire. Ces approches sont considérées par Merle (2018) comme nouvelles. Dans ces dernières perspectives, l'évaluation permet de s'adapter aux élèves, soit à travers les pratiques enseignant-e-s qui se fondent sur les besoins de l'élève au début d'un apprentissage défini, soit à travers une auto-évaluation de l'élève qui lui permet individuellement d'adapter ses apprentissages afin de répondre à un objectif donné. En d'autres termes, elles permettent à l'élève d'identifier sa marge de progression et les progrès réalisés (Moinet, 2018). Il découle de ces deux dernières formes d'évaluation une relation entre l'enseignant-e et l'élève qui devient fondamentale, à travers une posture bienveillante et de confiance, à leur réalisation (Merle, 2018). De plus, un parcours scolaire sans notes permet une relation plus sereine des élèves face à l'évaluation, une plus grande motivation, et semble être un élément constitutif de l'acte d'apprentissage par les élèves (PASI Nancy-Metz, 2013). En outre, ils favorisent la différenciation pédagogique puisqu'ils permettent de s'adapter à chaque élève (Guay, Legault & Germain, 2006). Merle (2018) considère ces modalités comme moins institutionnalisées et systématiques que les évaluations sommatives. Pourtant, et Merle (2018) le remarque, les systèmes ne s'appuyant plus sur un système de notation ne présentent pas de moins bons résultats aux tests standardisés que les systèmes y ayant recours. Cette tension entre l'évaluation sommative et l'évaluation diagnostique ou formative se traduit à travers ce que Lemay traduit « deux fonctions incompatibles » (p. 118) de l'enseignant-e, à savoir celle d'aider les élèves dans leurs apprentissages, qui implique une relation différenciée et basée sur la confiance, et celle de juger un travail qui se doit d'être impartiale et d'assurer un traitement égalitaire pour tou-te-s les élèves. Dès lors émerge un enjeu clair et insoluble pour les enseignant-e-s qui sont tenu-e-s d'une part d'évaluer leurs élèves tout en étant de plus en plus invité-e-s à adopter une pédagogie différenciée. Lemay (2001) relève en effet la tension entre la différenciation pédagogique, qui reconnaît les différences, les forces et les besoins des élèves, et la stricte égalité qui ressort du tri social découlant des impératifs évaluatifs de l'école. Une tension se dessine alors entre la norme, la standardisation et la pédagogie, l'apprentissage optimal (Merle, 2018). Dès lors, à travers l'imposition de l'évaluation sommative est niée la possibilité de travailler et d'enseigner sans notes, et ces injonctions évaluatives vont à l'encontre du respect des droits de l'enfant et de la justice scolaire (Lemay, 2000, 2001, 2004, 2010). Aussi, l'école doit déconstruire et s'éloigner de sa mission administrative de tri social (Lemay, 2001, 2010).

En outre, l'évaluation classique et standardisée se voit bousculée par la mise en place de projets de groupes, interdisciplinaires et collaboratifs (voir notamment Sauvé, 2019 ; De Keersmaecker, 2019 ; Reverdy, 2013). D'une part, la forme scolaire, par le cloisonnement disciplinaire, ne favorise pas l'évaluation de pratiques interdisciplinaires. D'autre part, l'évaluation, dans une perspective de sélection des élèves n'est que peu propice à l'évaluation d'un travail collectif. Dès lors, l'évaluation par compétences semble préférable plutôt que l'évaluation du savoir en lui-même (Reverdy, 2019) et des évaluations par portfolios peuvent constituer une piste de réflexion intéressante afin de parer à ces enjeux (Moinet, 2018). Dans de tels processus, interdisciplinaires et collectif, des alternatives comme la co-évaluation ou l'auto-évaluation sont considérées par Reverdy (2013) comme plus adéquates et cohérentes avec la méthode et l'évaluation fait sens dans une perspective formative et diagnostique plus que sommative, afin de favoriser l'approche par essais-erreurs. Dans cette perspective, Helle et al. (2006) indiquent que l'évaluation devrait être réalisée non seulement par les enseignant-e-s mais également par les élèves eux et elles-mêmes. Les élèves y ont dès lors un rôle participatif important en ce sens qu'ils et elles sont directement impliqué-e-s dans le processus d'évaluation. Néanmoins, ces adaptations évaluatives impliquent, comme le souligne Saillot (2019) une adaptation importante de la part des enseignant-e-s qui doivent revoir jusqu'à la définition fondamentale qu'ils et elles attribuent à l'évaluation et au sens de celle-ci et modifier leurs pratiques en profondeur.

Dès lors, le système évaluatif, par sa forme scolaire traditionnelle, sa forte relation aux disciplines scolaires et ses enjeux individuels se voit réinterrogé par la participation pédagogique des élèves et les

approches qui la favorisent. Repenser le système évaluatif semble dès lors un incontournable de la mise en place de processus participatifs dans le système scolaire.

5. Les effets de l'éducation aux droits de l'enfant

Maintenant que l'influence de la mise en place d'une éducation aux droits de l'enfant cohérente, notamment emprunte de droits participatifs de l'enfant sur différentes dimensions du système scolaire est établie, les pages à venir feront un état des lieux des recherches visant à définir les effets d'une telle « éducation à », sur les enfants et sur la société en général. Notons toutefois que si, comme nous l'aborderons ci-dessous la plupart des travaux concernant l'éducation aux droits de l'enfant concluent à des effets positifs, certain-e-s auteur-e-s soulignent les effets pervers qui peuvent émerger d'une telle éducation. Keet (2012) par exemple rapporte qu'une perspective critique témoignant de l'hétérogénéité des droits de l'enfants est indispensable pour une éducation aux droits de l'enfant, au risque de voir émerger une éducation « anti-droits humains » (p. 21) portée par une approche discursive. Aussi, une prise de distance critique avec les textes internationaux, invitant le questionnement de ceux-ci dans une perspective de justice sociale et de reconnaissance de l'évolution constante des droits humains est considérée comme nécessaire par Keet (2015). Notons toutefois que ces travers peuvent être partiellement contrés par des pratiques appropriées et une conscientisation des enjeux. Comme pour toutes les « éducations à », l'éducation aux droits de l'enfant présente le risque de prendre une forme dogmatique de par la place forte accordée aux valeurs ainsi qu'à une volonté de définition de bonnes pratiques (Barthes & Alpe, 2018). Aussi, Fabre (2018) souligne l'importance d'accompagner les élèves dans une démarche de problématisation, en encourageant une posture active et réflexive de leur part. En outre, comme l'indiquent Trivers et Starkey (2012), il ne s'agit pas simplement de mettre en place un enseignement formel sur les droits de l'enfant pour que l'éducation aux droits de l'enfant ait des effets positifs, mais celle-ci doit s'accompagner d'une réelle expérience des droits humains pour les élèves, dans un environnement en étant emprunt, notamment en termes d'égalité, de participation ou de respect. Tout en partageant cette perspective quant à l'adoption de pratiques adaptées, Moody (2019) revient sur l'importance de la visée émancipatrice dans le dépassement de ces travers. En allant au-delà l'éducation aux droits de l'enfant et leur exercice au sein du contexte scolaire et protégé et en concrétisant ces expériences dans le contexte social plus large, les droits de l'enfant prendront vie dans toutes les sphères de la société, au risque de les voir transformée par la reconnaissance du potentiel transformateur des enfants. Aussi, si certaines précautions sont indispensables pour dépasser les approches déclaratives et non réflexives traduisant une forme d'hégémonie au profit du *statu quo* (Keet, 2012), se traduisant également par le rôle accordé aux enseignant-e-s (Jerome, 2016) ainsi que l'ancrage de l'enseignement formel dans les pratiques (Alderson, 1999), une éducation aux droits de l'enfant visant l'émancipation des enfants s'avère positive. Nous retrouvons ici le triptyque : enseignement formel, mise en œuvre dans les pratiques et visée émancipatrice de l'éducation aux droits de l'enfant, ou l'éducation *dans, par et pour* les droits de l'enfant (Gollob & Krapf, 2007). Néanmoins, lorsque ces caractéristiques sont réunies, les effets de l'éducation aux droits de l'enfant s'avèrent positifs, d'une part sur le statut de l'enfant, et d'autre part sur son développement et sur la société plus largement.

5.1. Renforcement de l'*agency* et des *capabilities* de l'enfant

Les objets abordés par le champ d'études en droits de l'enfant se rapprochent pour certains des points d'intérêts charnières des *childhood studies*. L'un de ceux-ci concerne la vision de l'enfant, considéré-e par chacun de ces champs comme un-e acteur-trice social-e et comme un-e sujet-te de droits. Respectivement, ces deux champs mettent en exergue cette vision de l'enfant à travers, entre autres, les notions de participation de l'enfant et d'*agency*⁸³ de l'enfant. Nous formulerons alors la manière dont, à notre sens, ces deux concepts se rapprochent l'un de l'autre, mais également les points de

⁸³ Pour les notions d'*agency* et de *capabilities*, nous choisissons de conserver la terminologie anglophone afin de rester au plus proche du sens que nous attribuons à ce concept et qui ne se retrouve pas pleinement dans sa conception francophone.

différences entre eux, afin de pouvoir observer la place qu'ils jouent l'un par rapport à l'autre. Si la notion de participation des enfants et la conception défendue dans ce travail a déjà été définie dans les pages précédentes (voir notamment les sections 2.2 et 4.1.1), il semble pertinent, dans un premier temps, de définir ce que nous qualifions d'*agency*. James et James (2008) la définissent comme la « capacité d'un individu à agir de manière indépendante »⁸⁴ (p. 9) ce que Camponovo (2020) complète en précisant que l'*agency* est « un processus d'engagement social à travers lequel les enfants expriment leur habilité à influencer leur vie sociale et celle des autres personnes et leur capacité à co-construire l'espace social dans lequel ils se développent » (p. 120). L'intégration de cette notion dans la définition de l'enfant lui attribue alors pleinement un statut d'acteur ou actrice social-e et correspond à un nouveau paradigme dans la conception de l'enfant et de l'enfance (James & Prout, 1990), invitant à dépasser la vision des enfants en tant qu'êtres passif-ve-s, subissant les structures sociales (James & James, 2008). À travers cette compréhension est reconnu le fait que les enfants ont les capacités nécessaires pour prendre des décisions et se positionner quant à leurs expériences (James & James, 2008). L'enfant influence autant qu'il est influencé par son milieu (James, Jenks & Prout, 1998) ; soulignant le lien étroit entre *agency* et structure. La conceptualisation de la notion d'*agency* est ainsi une démonstration de la théorie de la structuration de Giddens (1987) qui invite à penser que les acteur-trice-s influencent la structure autant que la structure influence les acteur-trice-s.

Nous avons postulé (Louviot, Moody, Darbellay, 2020) que l'éducation aux droits de l'enfant, et notamment les droits participatifs de l'enfant permettent de renforcer et d'institutionnaliser la reconnaissance de l'*agency* des enfants qui est alors renforcée par les dispositifs participatifs mis en place afin d'encourager la mise en œuvre des droits de l'enfant. En effet, si les enfants sont acteur-trice-s de leur environnement social, le fait d'entendre activement leur voix et de prendre celle-ci en considération à travers des dispositifs adaptés traduit une reconnaissance de l'*agency* des enfants et en permet une expression structurellement admise. En outre, de telles démarches permettent de confirmer la conception des enfants acteurs sociaux et de leur attribuer un réel statut social actif. Nous rejoignons ainsi Percy-Smith (2012) qui considère « la participation des enfants comme *agency* contextuelle »⁸⁵ (p. 14). Néanmoins, les dispositifs participatifs ne constituent pas la seule manière pour les enfants d'exprimer leur *agency*, qui peut se manifester dans des contextes plus informels (Camponovo, 2020). Comme l'expliquent plusieurs auteur-e-s (voir par ex. Garnier, 2015 ; Valentine, 2011 ; ou Vinel & Zaltron, 2020), la définition d'*agency* n'est pas consensuelle et elle peut être mobilisée dans différents contextes et traduire différentes expériences.

Garnier (2015) identifie ainsi quatre manières de définir l'*agency* selon les auteur-e-s, qui font pour certain-e-s référence à une conception individuelle alors que d'autres y attribuent une conception collective (voir par ex. Mayall, 2002), alors que tour à tour elle recouvre un statut fixe (l'*agency* d'un individu ne peut pas lui être retirée) et une capacité contextuelle (elle se joue de manière variée dans les différents contextes). Dans le cadre de ce travail, plutôt que de renforcer la distinction entre ces différentes conceptions nous nous positionnons à leur croisement. En effet, nous considérons l'*agency* comme une caractéristique intrinsèque à chaque individu – y compris les enfants – qui permet de faire des choix et de transformer son environnement de manière collective ou individuelle, qui s'inscrit dans une revendication de respect des droits fondamentaux de la personne et dans une structure sociale qui différencie *de facto* les relations de pouvoir entre les enfants et les adultes. C'est pourquoi il nous semble pertinent d'intégrer notre réflexion sur l'*agency* dans le cadre plus large d'une réflexion sur les *capabilities* des enfants. La figure 3 permet de schématiser le développement à venir. Les *capabilities*⁸⁶

⁸⁴ Traduction personnelle de l'anglais «The capacity of individuals to act independently».

⁸⁵ Traduction personnelle de l'anglais « the understanding of children's participation as *agency in context* ».

⁸⁶ Nous préférons, dans le texte, conserver le concept en anglais afin d'en préserver les nuances. S'il devait être traduit en français, nous pourrions utiliser la notion de capacités qui est notamment la traduction qui est proposée par la traductrice de l'ouvrage de Nussbaum (2012). En outre, nous nous reposons sur Nussbaum

peuvent être comprises comme les opportunités dont dispose un individu ou un groupe d'individus de choisir librement parmi diverses possibilités (Sen, 2000 ; Robeyns, 2006 ; Nussbaum, 2012) en ce sens qu'elles sont « la liberté dont une personne jouit réellement » (Sen, 2000, p. 140). Les *capabilities* sont impactées d'une part par les capacités individuelles – qui comprennent l'*agency*, les connaissances, les compétences, etc. d'un individu ou d'un groupe d'individus – et d'autre part par des facteurs environnementaux – qui s'attachent quant à eux aux dispositifs, aux législations, aux structures etc. À travers la manifestation des *capabilities*, le pouvoir et les libertés d'un individu peuvent être décuplées ou diminuées par différents facteurs de conversion⁸⁷, influençant ainsi l'*empowerment*⁸⁸ des groupes et des individus, l'*empowerment* étant entendu comme l'octroi de pouvoir à certains individus ou groupes considérés comme minoritaires (que peuvent constituer les enfants) afin de renforcer leur autonomie. Dès lors, et comme le soulignent Biggeri et Karkara (2014), l'éducation aux droits de l'enfant permet, d'un point de vue structurel, de transformer et d'augmenter les *capabilities* des enfants, et donc, dans une perspective systémique, également son *agency*. Nous le voyons, cette conception renvoie aux différentes définitions de l'*agency* telles qu'identifiées par Garnier (2015) en ce sens qu'elle permet de combiner une compétence individuelle ou collective au sein d'un processus de respect de droits et d'enjeux de pouvoirs.

Dès lors, l'éducation aux droits de l'enfant, et notamment l'application des droits participatifs, conçues comme des facteurs de conversions permettent d'influencer positivement non seulement les facteurs individuels en développant les connaissances et les compétences des enfants (Potvin, 2017), tout en reconnaissant l'*agency* intrinsèque à chaque individu à travers des dispositifs et des structures adaptées, permettant de traduire les activités participatives dans des pratiques actives et routinières implantées dans le système scolaire tel que l'encouragent Liebel et Saady (2010). En outre, le développement de compétences et de connaissances liées aux droits de l'enfant renforce l'émancipation des enfants en ce sens que leur statut d'acteur-trice-s sociaux ou sociales est renforcé dans, mais aussi en dehors de l'école (Moody, 2019). En revanche, la forme scolaire traditionnelle peut constituer une contrainte qui limite l'expression de l'*agency* des enfants (Punch, 2016) puisqu'elle n'offre pas un environnement reconnaissant l'*agency* des élèves et instituant une relation de pouvoir hiérarchisée et engageant un *disempowerment* des enfants. La structure scolaire, telle que définie par une collectivité adulte, se doit alors de mettre en place, structurellement, les dispositifs nécessaires afin de reconnaître l'*agency*, et d'augmenter par-là les *capabilities* des enfants. Le respect des droits de l'enfant et de leur statut d'acteur sujet de droit passera alors immanquablement par la structure, et donc par une reconnaissance de la part des adultes. Nous voyons à travers cette mise en lien conceptuelle que l'éducation aux droits de l'enfant renforce l'émancipation des enfants à travers les processus décrits.

Il convient alors de noter que si les dispositifs participatifs permettent de renforcer l'*agency*, cette dernière peut s'exprimer autrement, comme le met par exemple en évidence Camponovo (2020) qui parle d'*agency* transgressive en montrant en quoi les actes transgressifs des enfants (prises de liberté, négociation ou opposition assumée à la règle) permettent aux enfants de se distinguer des règles instaurées par les adultes – qui, dans certains cas, contraignent l'expression de l'*agency* des enfants – et d'agir, à leur manière, sur leur environnement et de s'approprier ainsi leur propre culture (Delalande, 2001). Cette dernière conception de l'*agency* renvoie à Delalande (2014) qui dit que « les

(2012) qui souligne la pertinence d'utiliser ce terme au pluriel afin de traduire la diversité de manière dont se traduisent les *capabilities*.

⁸⁷ Les facteurs de conversions correspondent, selon Biggeri et Karkara (2014) à toutes les commodités, ressources et contraintes qui peuvent être, précisent Baraldi et Iervese (2014), personnelles, sociales, environnementales qui auront un effet sur les *capabilities* puisqu'ils influencent les opportunités de transformer des ressources dans la « réalité ». Par exemple, les droits de l'enfant sont une ressource alors que, nous le verrons, la forme scolaire peut être considérée comme une limite.

⁸⁸ Nous préférons, dans le texte, conserver le concept en anglais afin d'en préserver les nuances.

enfants dont la capacité d’agir n’est pas reconnue deviennent « acteurs dans l’ombre et non acteurs partenaires des adultes » (p. 2).

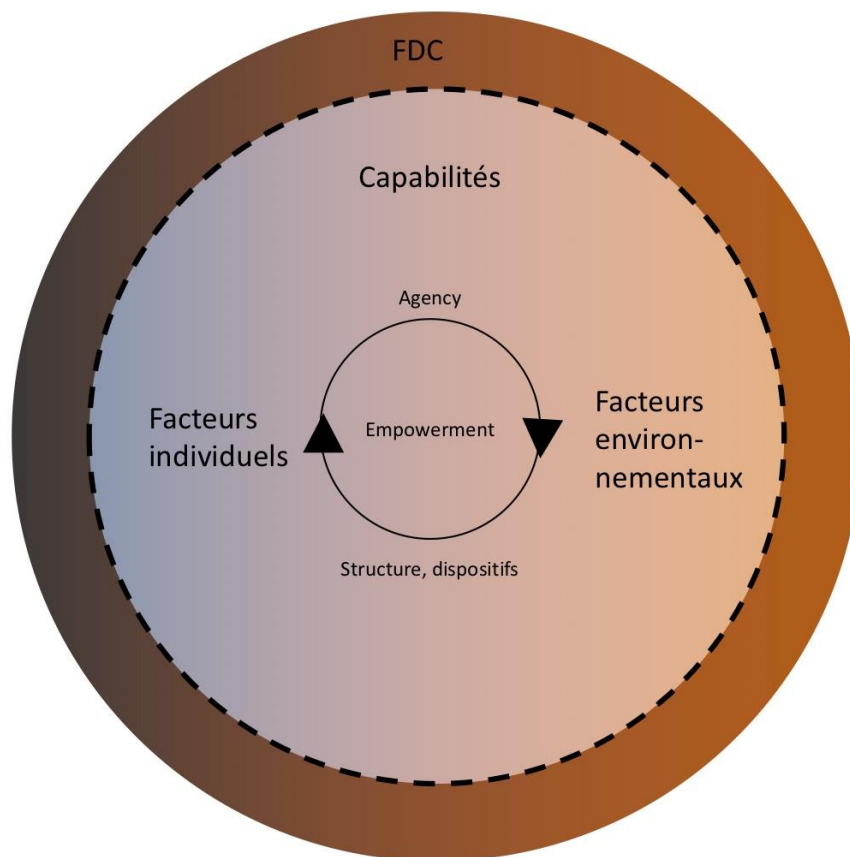


Figure 3: Imbrication des concepts capability; agency et empowerment dans un cadre plus large. (FDC = facteurs de conversion).

5.2. Intérêts individuels et sociaux

Si, compte tenu de la complexité de l’organisation scolaire et de ses effets, un lien de causalité est difficile à établir entre l’implémentation d’une éducation aux droits de l’enfant ou aux droits humains et des bénéfices individuels et sociaux tant les facteurs s’y rattachant sont nombreux et que les travaux menés jusqu’à présent comprennent pour la majorité des limites méthodologiques (Jerome et al. 2015 ; Jiang et al., 2014 ; Gazit & Perry-Hazan, 2020 ; Koller, 2007 ; Naser et al., 2020), certaines tendances émergent toutefois de différentes études. Plusieurs études menées notamment par Howe et Covell (voir par ex. Covell et Howe, 2001) dans des écoles sensibles aux droits de l’enfant du Royaume Uni concluent que le fait d’assurer le respect des droits de l’enfant dans le contexte scolaire engendre de nombreux bénéfices pour les élèves, les enseignant-e-s et le climat scolaire dans son ensemble. Sebba et Robinson (2009) soulignent même que l’implémentation d’une éducation aux droits de l’enfant effective implique un changement important qu’il et elle qualifient de « *life-changing experience* »⁸⁹ (p. 13).

L’argument essentiel pour garantir le respect des droits de l’enfant s’articule autour du simple fait que les enfants sont des êtres humains et que, leurs droits devraient alors être mis en œuvre

⁸⁹ Traduction personnelle en français : « expérience qui change la vie ».

indépendamment des conséquences qui en découlent (McCowan, 2013). Dès lors, le non-respect des droits de l'enfant dans le contexte scolaire constitue une violation de leurs droits et une forme de négation de leur statut de sujet-te-s de droits (Howe & Covell, 2005). Néanmoins, et outre cette considération fondamentale de la nature et de la pertinence des droits humains, une vision plus instrumentaliste peut être apportée sur la question à travers les résultats de nombreuses recherches qui démontrent le développement d'un climat et de compétences individuelles et collectives allant non seulement dans le sens des objectifs du PER (voir section 3.5) mais rejoignant également les enjeux scolaires actuels (voir section 4.2). Nous nous pencherons alors sur ces bénéfices afin de renforcer l'argument invitant à l'implémentation effective des droits de l'enfant dans le contexte scolaire.

Premièrement, revenons sur les bénéfices que tirent les élèves d'une telle éducation aux droits de l'enfant. Sur un plan formel, les élèves développent une meilleure connaissance des droits et la conscience que leurs droits peuvent être violés de différentes manières, tout en saisissant la responsabilité de chacun-e dans le respect de ces droits (Covell, McNeil et Howe, 2009 ; Sebba & Robinson, 2009). Par ailleurs, une population d'élèves sensibilisé-e-s à leurs droits fait preuve d'un plus haut degré d'engagement scolaire (Covell, McNeil et Howe, 2009) et formule des commentaires plus positifs sur leur école, sur leur(s) enseignant-e(-s) et sur leurs pair-e-s. Les élèves considèrent que leurs enseignant-e-s sont plus équitables, encourageant-e-s et respectueux-ses. Les élèves estiment que leurs camarades sont plus coopératif-ve-s, amicaux-ales et soutenant-e-s, ils et elles respectent mieux les règles de la classe et participent plus à leurs apprentissages, en découlent des conflits et des manifestations de comportements inadéquats moins fréquents (Covell, 2010 ; Jennings, 2003 ; Sebba & Robinson, 2009). En outre, lors de l'apparition de conflits ou de comportements inadéquats, l'usage d'un vocabulaire et de dispositifs spécifiques et respectueux des droits de l'enfant offrent aux élèves la possibilité de les résoudre seul-e-s (Sebba & Robinson, 2009). De plus, ces élèves ont une meilleure estime d'eux et elles-mêmes et développent une plus grande confiance face au futur par rapport à leurs camarades évoluant dans une école ne pratiquant pas quotidiennement les valeurs promises par la CDE (Covell, McNeil et Howe, 2009). En outre, sur un plan cognitif, il ressort que la participation des élèves développe chez elles et eux des comportements autonomes, l'indépendance, la prise de décisions ainsi que la capacité d'apprendre à anticiper les résultats d'une situation et de prendre des risques (Vehmeyer, Argan & Hugues, 1998, cités par Bergeron, 2018). De plus, comme le souligne Verheyde (2006), le fait d'évoluer dans un contexte respectueux des droits de l'enfant et notamment de leurs opinions permet aux élèves d'acquérir la capacité et la volonté d'écouter leurs camarades et, par-là, de comprendre le processus démocratique ainsi que sa valeur. Le développement de l'empathie a également été identifié par Sebba et Robinson (2009) dans le cadre des écoles respectueuses des droits de l'enfant. Enfin, les élèves adoptent des attitudes plus positives face à l'inclusivité et à la diversité (Sebba & Robinson, 2009).

Les enseignant-e-s, quant à eux et elles, sont moins sujet-te-s au *burn out* et ressentent plus de plaisir dans l'exercice de leurs fonctions dans une école respectueuse des droits de l'enfant que dans une autre école, et ce notamment grâce à un niveau d'interactions qualifié de meilleure qualité avec les élèves et un plus grand engagement de ceux-ci et celles-ci (Covell, McNeil et Howe, 2009). Merle rajoute que les droits humains, dans leur visée pacificatrice, lorsqu'ils sont implémentés dans le contexte scolaire, améliorent et apaisent les relations entre les enseignant-e-s et les élèves. Sebba et Robinson (2009) ont en outre recueilli le témoignage d'enseignant-e-s qui insistent sur le changement de valeurs et de pratiques, notamment liées à leur relation avec leurs élèves, qui a opéré dans leur quotidien depuis que leur école s'est mise à porter un intérêt particulier au respect des droits de l'enfant. Enfin, Sebba et Robinson (2009) expliquent que le respect des droits de l'enfant en contexte scolaire ne prend pas seulement en compte la situation des enfants mais permet d'appréhender de manière plus positive les droits de chaque membre de la communauté, permettant ainsi aux enseignant-e-s de se sentir plus reconnu-e-s dans leur mission.

Les observations témoignent dès lors d'un effet positif de l'éducation aux droits de l'enfant sur l'école en général, puisqu'en découle que le climat général d'une école attentive au respect des droits de

l'enfant bénéficie lui aussi d'une telle mise en œuvre puisqu'il est considéré comme plus positif par les élèves, notamment puisque le harcèlement et les moqueries entre élèves sont estimés comme étant plus faibles (Covell, 2010). En outre, les responsables d'établissements soulignent une plus grande cohésion au sein de leur établissement, avec des membres de la communauté qui considèrent le respect des droits comme un but commun qui se traduit notamment par un sens d'appartenance à la communauté plus fort non seulement pour le personnel adulte mais également pour les élèves (Sebba & Robinson, 2009). Enfin, dans une perspective plus transformative et systémique, les comportements pro-sociaux des élèves se diffusent en dehors de l'école grâce à un effet de contagion et les élèves sensibilisé-e-s à leurs droits les respectent également en dehors de l'univers scolaire (Covell et Howe, 1999 ; Sebba & Robinson, 2009).

En respectant les droits de l'enfant à l'école et en y sensibilisant les élèves, c'est ainsi tout le système scolaire – mais également extra-scolaire – qui en bénéficie puisqu'une telle mise en œuvre profite au bien-être des différent-e-s acteur-trice-s et leur permet d'évoluer dans un environnement scolaire positif. Aussi, ces études témoignent d'un effet émancipateur de l'éducation aux droits de l'enfant.

5.3. Quels enjeux pour l'éducation ?

Des critiques traduisant les différentes postures épistémologiques autour de l'éducation, polarisent la perception autour de l'éducation aux droits de l'enfant entre les innovationnistes et les traditionalistes. C'est par exemple le cas des réflexions de Hafén et Hafén (1996) qui déplorent le fait d'accorder aux élèves de l'autonomie⁹⁰ ou celles de Brighelli (2006) qui indique sur sa quatrième de couverture que le « système scolaire privilégie le droit de dire des bêtises plutôt que la liberté de penser, et préfère la Pédagogie molle au dur apprentissage des savoirs ». Lemay (2004) s'étonne par ailleurs, d'un point de vue juridique, d'observer dans le champ de l'éducation de telles véhémences à l'égard des droits de l'enfant, et par conséquence des pratiques participatives, en les expliquant notamment par la volonté de ne pas condamner l'école. Revenons à présent au concept qui nous servira de base réflexive, à savoir la forme scolaire et son lien avec la participation des enfants en contexte scolaire.

Nous l'avons déjà décrite précédemment, la forme scolaire telle que tracée par Vincent (2008, 1980) présente des caractéristiques opposées aux éléments décrits dans les sections précédentes. Nous ne reprendrons alors pas les caractéristiques de la forme scolaire ici (voir section 3.4.3), mais une organisation plus horizontale, une détention du savoir décentralisée, une approche centrée sur l'élève, des paramètres scolaires (horaires, sujets, climat, etc.) négociés avec les élèves, une organisation et des approches ne s'inscrivant pas forcément dans un carcan disciplinaire défini, une organisation spatiale permettant aux élèves de travailler activement à la co-construction de leurs savoirs, ou encore une diffusion du pouvoir entre les différent-e-s acteur-trice-s concerné-e-s ne correspondent pas à ces caractéristiques. L'intégration des droits participatifs de l'enfant dans le système scolaire implique ainsi de bousculer sinon toutes, du moins une grande partie des normes prépondérantes dans la description de la forme scolaire traditionnelle et implique dès lors une innovation scolaire de taille. Nous avons discuté ailleurs (Louviot, 2019) ce lien entre l'implémentation des droits participatifs des enfants dans le système scolaire et l'innovation scolaire. En effet, si la forme scolaire traditionnelle, considérée comme principalement paternaliste et protectionniste à l'encontre des élèves et s'organisant autour d'un fonctionnement très peu participatif (Colbeck, 2001), tend à restreindre l'accès que les élèves peuvent avoir à leurs droits, il s'agit de bousculer l'organisation scolaire pour y faire l'espace nécessaire aux droits de l'enfant. Dès lors, nous nous attacherons au concept d'innovation scolaire, que Cros (2001) définit comme complexe et issu de champs de références

⁹⁰ Il ne nous semble pas pertinent ici de revenir sur ces enjeux épistémologiques, considérant qu'ils traduisent principalement différentes postures. Les éléments saillants et les critiques et mises en garde qui nous ont semblé intéressantes ont été évoquées durant l'exposé des différents concepts et dispositifs présentés.

multiples afin de réfléchir à ces enjeux. Ainsi, l'innovation, n'existant pas par elle-même, s'inscrit toujours dans un contexte particulier et s'initie à un point de départ donné. Dès lors, l'innovation implique un changement par rapport à un contexte initial impliquant un bousculement des normes et des valeurs jusqu'alors prépondérantes. De plus, l'innovation se façonne dans un processus social et relève d'un caractère intersubjectif, et donc instable. Tout peut être ou ne pas être innovant en fonction du regard y étant porté et du contexte dans lequel le projet prend forme. L'innovation scolaire se traduit ainsi par un décalage entre deux moments observés. Pourtant, cet écart n'a besoin d'être ni spectaculaire ni original dans l'absolu, il suffit qu'il le soit *in situ*. Ainsi, l'innovation scolaire relève rarement d'idées tout à fait nouvelles (Tricot, 2017), c'est leur intégration dans un contexte nouveau qui en fait des innovations. En outre, Cros (2004) décrit l'innovation scolaire en deux temps, puisque l'auteure considère qu'il faut premièrement qu'elle émerge pour ensuite s'installer et s'étendre à un niveau plus large dans l'établissement scolaire. Il faut ainsi non seulement qu'elle soit considérée comme possible par un-e ou plusieurs initiateur-trice-s, mais également qu'elle soit rendue visible et concrète dans un contexte donné. Comme le note Schumpeter (1965), seule l'appropriation sociale d'une innovation dans un contexte donné permet de parler d'innovation. Dès lors, si les dispositifs participatifs ont déjà été pensés notamment dans le contexte du mouvement de l'Éducation Nouvelle (voir section 5.6), et que de nombreux enseignants et de nombreuses enseignantes ont déjà pris l'initiative de les mettre en place, l'innovation scolaire n'aura lieu uniquement lorsque le système entier, ou au moins l'établissement scolaire, les intégrera dans son fonctionnement. Ainsi, si de nombreuses initiatives, aussi bien dans le contexte privé que public, ont déjà permis de penser et de concrétiser ces dispositifs, c'est le temps de l'installation qui tarde parfois à arriver afin de permettre une réelle implication des droits de l'enfant (Louviot, 2019). Nous le comprenons alors aisément, l'implémentation des droits participatifs de l'enfant dans le contexte scolaire constitue un défi de taille pour le système scolaire, et c'est à l'État d'accompagner cette mise en œuvre en adaptant notamment les plans d'étude, les objectifs curriculaires ou encore les instructions et les lois, mais également en formant les enseignant-e-s à travers leur formation initiale ou continue. Une innovation n'est pas le seul apanage de ceux ou celles qui la mettent en place, mais elle s'insère dans un vaste réseau social (Cros, 2001). Une innovation se doit dès lors d'être adaptée au contexte dans lequel elle prend place et être acceptée (et comprise) par les acteur-trice-s concerné-e-s. Dès lors, une réforme imposée par une volonté hiérarchique et *top down* ne sera pas forcément ajustée au contexte et ne sera ainsi pas adoptée par les acteur-trice-s concerné-e-s. Ce potentiel véto de la part des enseignant-e-s risque d'être renforcé par la marge de manœuvre⁹¹ qui leur est laissée et qui leur permet de traduire les instructions reçues en fonction de leur libre arbitre (Cros, 2001).

Dès lors, nous faisons l'hypothèse que la forme scolaire traditionnelle, en tant que norme relativement stable, est l'un des principaux obstacles à la mise en place d'une école respectueuse des droits de l'enfant et notamment des droits participatifs des droits de l'enfant. Nous rejoignons ainsi Gillett-Swan et Sargeant (2018b) qui identifient l'organisation structurelle de l'école, qui englobe le curriculum, la taille des classes ou encore l'organisation temporelle, comme des éléments jouant un rôle important dans la mise en place – ou non – des droits participatifs des élèves.

5.4. Quels liens entre la participation et la protection des élèves ?

L'école semble adopter une posture plus protectionniste que participative à l'encontre des élèves (Cattrijsse, 2006). Néanmoins, il convient de noter que ces deux postures ne s'excluent pas mutuellement mais qu'elles impliquent au contraire un lien fort entre elles et qu'elles permettent de se renforcer mutuellement. Arendt (2019) écrit « le suprême danger : que la tentative avortée de fonder les institutions de la liberté conduise à l'abolition totale de tous les droits et de toutes les

⁹¹ Marge de manœuvre que nous considérons, en outre, comme fondamentale et indispensable, compte tenu des fortes implications contextuelles non seulement de l'implémentation des droits de l'enfant, mais également des innovations scolaires.

libertés » (p. 83). La participation des enfants peut être considérée comme paradoxale face à la protection des enfants puisque l'une peut aller à l'encontre de l'autre. Meirieu (2002) met ce paradoxe en évidence, renvoyant aux différents courants définis par Hanson (2012). Ce dernier montre pourtant qu'au-delà d'une compréhension manichéenne des droits de l'enfant, ceux-ci peuvent être décrits selon les mouvements et les contextes comme positionnés sur un continuum allant d'une participation à une protection exclusive. Dès lors, plutôt que d'opposer les enjeux participatifs et protectionnistes, nous considérons au contraire que ces deux tendances formulées parallèlement dans la CDE se rejoignent à la manière de vases communicants. En effet, la participation permet de renforcer la protection des élèves alors que la protection des élèves permet une meilleure participation de leur part⁹². Nous rejoignons ainsi le postulat de Lundy (2019) qui explique que reconnaître l'auto-détermination et l'*agency* des enfants afin de définir leur protection est fondamental. Dans cette perspective, Lundy (2007) insère son modèle tel que présenté dans le chapitre 4 dans un contexte plus large et revient sur l'importance et les liens qu'il présente avec d'autres droits comme la non-discrimination, la définition de l'intérêt supérieur, la non-violence, le droit d'être guidé par des adultes compétents ou encore le droit à l'information. En outre, Burger (2017) le montre, les enfants ne peuvent pas participer s'ils ou elles ne se sentent pas en sécurité ou qu'ils ont l'impression de subir une discrimination. Pourtant, comme le souligne Merle (2012), dans les règlements scolaires, la liberté d'expression des élèves est généralement limitée lorsqu'elle met en question la sécurité des élèves.

De plus, comme l'expliquent notamment Lansdown et al. (2014), la participation des enfants est un outil important pour combattre les situations de violence, d'abus, de négligence, d'injustice ou de discrimination. Premièrement puisque la participation permet de mettre en lumière des problèmes et des points d'intérêts qui sont pertinents pour les enfants et qui n'ont pas forcément été identifiés par les adultes (Mittra & Gross, 2009). Ensuite, parce que la participation permet, nous l'avons vu (voir section 5.1) de renforcer l'*empowerment* des enfants à travers une plus grande estime d'eux et elles-mêmes et une plus grande confiance. En outre, le fait de participer et d'être informé de ses droits permet aux enfants de combattre ces attaques. Dès lors, la mise en place de mécanismes favorisant la participation des enfants leur permet de rapporter des violences commises à leur encontre. Si les adultes restent responsables des décisions finales, il s'agit néanmoins de trouver un équilibre entre la liberté et la sécurité. Hobbes (cité par Rousset, 2017) souligne en effet que la sécurité peut être assurée par des tiers auquel-le-s une part de liberté est cédée afin d'assurer sa sécurité. Si nous rattachons la liberté à la participation, il s'agit dès lors non pas de l'annihiler, mais de la prendre en considération dans la définition de la sécurité des élèves. Cette réflexion renvoie à Freie (1987) qui aborde l'importance pour les élèves de prendre conscience de leur situation afin de pouvoir modifier leur environnement social.

Autrement dit, en participant régulièrement dans le cadre d'organisations démocratiques et participatives mises en place dans le contexte scolaire, les élèves sont associé-e-s à l'amélioration des conditions d'apprentissage, par une résolution conjointe des difficultés et problèmes rencontrés lors des enseignements. Ils et elles sont aussi conduit-e-s à construire un climat scolaire permettant un sentiment individuel de sécurité et de la confiance mutuelle (Connac, 2018).

En outre, comme le font remarquer Zermatten (2009) ou Perry-Hazan (2019), les droits participatifs peuvent – et devraient – permettre de définir et de promouvoir le respect des autres droits de l'enfant, y compris les droits participatifs, en permettant de définir l'intérêt supérieur de l'enfant.

⁹² Si, dans un souci de faisabilité et correspondant à une posture épistémologique précédemment définie (voir section 1.4), ce travail se concentre très majoritairement sur la participation des élèves au sein du système scolaire, et plus particulièrement sur les dispositifs participatifs mis en place au sein des écoles, nous renvoyons à d'autres travaux afin d'obtenir une vision plus précise de cette interaction entre la participation et la protection des enfants au sein des écoles suisses romandes (voir notam. Stahel, 2021).

Perry-Hazan (2019) remarque néanmoins que les droits participatifs peuvent entrer en conflit avec d'autres droits humains et que l'identification de ces conflits peut permettre de comprendre les difficultés de mise en œuvre des droits participatifs dans le contexte scolaire. L'auteure souligne notamment, et nous l'avons déjà évoqué, l'importance de respecter le droit de ne pas participer autant que le droit de participer. Ce dernier doit en effet rester un droit et ne pas devenir une obligation. En outre, et là encore nous l'avons déjà évoqué, la participation doit être non discriminatoire et permettre à tou-te-s les enfants d'être entendu-e-s (Perry-Hazan, 2019 ; Poretti 2019). Pourtant, comme le relèvent plusieurs études, (voir par ex. Poretti, 2019, Perry-Hazan, 2016, ou Wyness, 2009), il semble que dans la pratique, les groupes minoritaires peinent à faire entendre leurs voix, victimes d'un accès favorisé des enfants appartenant à des groupes dits privilégiés à la participation. Ce second enjeu peut être mis en relation avec le premier en ce sens que l'absence de participation peut être vue comme le fruit d'élèves anormaux et problématiques (Smith, 2012). Perry-Hazan (2019) évoque encore le risque que la participation, se traduisant à travers une liberté d'expression absolue, soit mise au service de violence que les élèves pourraient formuler à l'égard de leurs pair-e-s ou de leurs enseignant-e-s.

Dès lors, si certaines précautions doivent être respectées, il semble néanmoins que la participation et la protection des élèves soit intrinsèquement liées dès lors que la participation, mais également la protection des enfants sont comprises de manière effective. Ainsi, n'est-ce pas protéger les enfants que leur apprendre à jouir de leurs droits, à vivre dans une société pacifique et démocratique, et à être sujet-te-s de droits ?

5.5. Et au-delà des murs de l'école : La famille

Comme le montre Bronfenbrenner (1979) avec son modèle écologique du développement humain, l'enfant, et plus généralement l'individu est au centre d'une multitude de systèmes allant du macro- au microsystème. Si nous accentuons particulièrement dans ce travail une réflexion sur l'expérience scolaire de l'élève, et de ce fait sur la sphère spécifique que constitue l'école, il n'en est pas moins que celle-ci n'est pas exclusive dans l'existence de l'enfant et que celui ou celle-ci est influencé-e par d'autres contextes. Aussi, l'éducation aux droits de l'enfant n'est pas dispensée dans un contexte unique et singulier mais l'est « alternativement et cumulativement » au sein de chacun des contextes que constituent l'école, la famille ou les sphères extra-scolaires (Gastaud, 2014, p. 32). Selon Postic (1979), le projet pédagogique ne peut être défini en dehors d'un projet social et politique. Si la posture enseignante est renégociée dans une éducation aux droits de l'enfant effective (voir section 4.2.1), elle n'est pas la seule à devoir être pensée. En effet, celle-ci s'inscrit dans un processus social et politique défini qui n'encourage pas obligatoirement un tel changement de posture. Pourtant, une posture éducative scolaire particulière implique également, dans un souci de cohérence, que la direction d'établissement, les co-enseignant-e-s et les parents partagent la même posture et comprennent le processus (Bernabé et Dupont, 2001). En filigrane de cette réflexion apparaît le rôle de l'école et l'éternel débat de la division des tâches entre les sphères publiques et privées.

Dans le cadre de ce travail il ne se révélera pas pertinent, cohérent ou même réaliste de détailler la place complexe des acteurs extra-scolaires dans le processus éducatif (politique, société, famille). Il n'en est pas moins intéressant de souligner succinctement la place qu'ont ces différents acteurs dans l'acte éducatif et dans la mise en œuvre des droits de l'enfant au sein de l'école. En outre, si les enjeux politiques, avec les lois et les injonctions officielles, et sociaux, liés à la conception de l'enfant et de l'enfance, ont été abordés jusqu'ici, la famille n'apparaît pas encore dans l'argument malgré son influence forte et immédiate dans le quotidien de l'enfant, c'est pourquoi cette section se penchera plus en avant sur le rôle de la famille dans l'éducation aux droits de l'enfant et les enjeux qui en découlent.

De très nombreuses études se penchent sur la question des relations entre famille⁹³ et école⁹⁴ ou entre droits de l'enfant (dans leur portée générale) et famille, mais les recherches sur l'éducation aux droits (aussi bien les recherches portant sur les droits *à, dans* ou *par* l'éducation)⁹⁵ de l'enfant ne prêtent pas à la famille un intérêt central (Quennerstedt & Moody, 2020). Pourtant, certaines conclusions émanant de ces deux axes (famille-école et droits de l'enfant-famille) permettent de porter un regard intéressant sur le rôle que peut jouer la famille dans la mise en œuvre des droits de l'enfant et l'éducation aux droits de l'enfant en contexte scolaire. En outre, si nous élargissons la réflexion de Biggs (1996) autour de la cohérence pédagogique et que nous l'envisageons dans une perspective de cohérence éducative, il est intéressant de réfléchir aux liens entre les objectifs (respecter le statut de sujet-te-s de droits des enfants et les rendre acteur-trice-s à travers la sensibilisation aux droits) et les moyens, les méthodes mises à la disposition de ce processus, à savoir non seulement l'éducation scolaire, mais également l'éducation familiale qui doivent – ou du moins devraient – aller dans la même direction de respect et de mise en œuvre des droits de l'enfant. Nous nous pencherons ici uniquement sur quelques éléments de débat permettant de mettre en lumière ce processus potentiel de mise en œuvre.

Tenant compte, comme Montandon (1996) le souligne, que la frontière entre l'éducation, la socialisation et l'instruction n'est pas toujours clairement définie entre les différents cercles dans lesquels évoluent les enfants et que certaines disciplines en sciences sociales – auxquelles nous rattachons l'éducation aux droits de l'enfant – impliquent une transmission de valeurs, les parents et l'enseignant-e-s se retrouvent alors dans une relation de co-éducation (Humbeeck & al., 2006) favorisant la constitution d'une communauté éducative (Rey & Feyfant, 2006). Dans cette perspective, Montandon (1995) écrit :

l'école comme la famille véhiculent immanquablement des valeurs qui font partie du patrimoine transmis aux enfants. Or, ces valeurs constituent un enjeu important dans les relations entre parents et enseignants. L'observation des processus de socialisation dans le cadre familial ou scolaire conduisent au constat qu'une grande partie des problèmes, voire des conflits, qui opposent parents et enseignants sont liés aux valeurs qu'épousent les uns et les autres (p. 140).

Nous l'avons vu dans la description des « éducations à », et plus spécifiquement de l'éducation aux droits de l'enfant (voir section 3.4), les valeurs trouvent à travers ces formes d'enseignement une place centrale. Jusqu'alors débattues dans le contexte scolaire et considérées comme du ressort privé, les « éducations à » leur ouvrent une voie importante dans le processus scolaire. Montandon montre que le conflit autour de ces valeurs peut se matérialiser notamment à travers les objectifs de l'école en renvoyant aux questions telles que: l'école doit-elle homogénéiser ou différencier ? l'école est-elle également responsable de l'éducation (en sus de l'instruction) des enfants ? Si les finalités de l'école sont situées dans un contexte social, géographique et historique bien précis, celles-ci se définissent également au sein d'un contexte particulier et les différentes sphères de socialisation de l'enfant ne sont pas obligatoirement similaires. En outre, Montandon (1995), tout comme Barou (2018),

⁹³ À travers la notion de « famille », nous faisons ici référence au contexte de vie privé de l'enfant, celui-ci couvrant tout autant les différents types de familles (classiques, recomposées, monoparentales, homoparentales, etc.) que les contextes de vie alternatifs que peuvent par exemple constituer les institutions d'accueil pour enfants. L'éducation familiale fait alors référence à tout type d'éducation que l'enfant reçoit dans son quotidien privé.

⁹⁴ Si ces travaux se penchent sur le rôle de la structure scolaire, de la culture, des parents et des enseignant-e-s notamment, il convient cependant de relever que le rôle de l'enfant y est très peu abordé au profit d'une considération très passive.

⁹⁵ Nous pouvons nuancer ce constat en rappelant que de nombreuses études soulignent l'importance de la famille dans la réussite scolaire de l'enfant, qui pourrait être mise en lien avec l'accès à une éducation de qualité.

expliquent que les conflits sur les valeurs peuvent également s'orienter autour des contenus d'enseignement – fortement emprunts de valeurs dans le cas de l'éducation aux droits de l'enfant – ainsi que des formes adoptées – elles aussi, nous l'avons vu, constitutives d'une éducation aux droits de l'enfant cohérente. En effet, les familles souhaitent voir des valeurs et des normes comportementales correspondant à celles desquelles est imprégné le milieu familial (Barou, 2018). Nous le comprenons, le lien entre les familles et l'école à travers l'éducation aux droits de l'enfant peut constituer un point charnière de la mise en place d'une éducation aux droits de l'enfant cohérente pour l'enfant, non seulement dans son contexte scolaire, mais également dans son quotidien au sens large.

Dès lors, des enjeux liés au style parental, au capital culturel ainsi qu'à l'interculturalité notamment peuvent constituer un point de réflexion autour de l'éducation aux droits de l'enfant au sens large. Compte tenu du focus de ce travail qui ne porte pas directement sur ces questions, nous nous contenterons d'en réaliser le survol afin de permettre de faire ressortir les traits saillants de ces trois axes en lien avec notre questionnement⁹⁶. Il convient encore de souligner que parfois ces différents enjeux se chevauchent et conduisent ainsi à une lecture croisée de ceux-ci.

5.5.1. Les droits de l'enfant dans la famille

Premièrement, relativement aux styles parentaux, ceux-ci peuvent aller d'une posture permissive à une posture autoritaire (Claes & Comeau, 1996). Kellerhals et Montandon (1991) définissent quant à eux trois styles parentaux qu'ils qualifient de maternaliste, statutaire ou contractualiste en fonction du type d'autorité, du rôle du contrôle, de la coopération, de l'accommodation, de l'autorégulation, de la communication etc. qui règnent dans les familles, tout en précisant que le dernier groupe impose une autorité moins coercitive que les autres, laissant une plus grande place à la communication et à la négociation. Dès lors, nous le voyons avec la brève évocation de ces styles parentaux et leur influence sur le contexte scolaire font apparaître en filigrane, et souvent de manière implicite, des enjeux liés à la participation des enfants dans le contexte familial. Approfondir ce lien serait une opportunité intéressante afin d'aborder les enjeux entre l'école et la famille dans le cadre de l'éducation aux droits de l'enfant.

Penchons-nous à présent sur les enjeux liés à l'interculturalité. Nous l'avons vu, l'expression des droits de l'enfant est contextuelle et ceux-ci peuvent être considérés par certain-e-s (voir par ex. Akkari, 2009) comme relativement ethnocentrés. Il en découle que les problématiques liées à l'interculturalité, fortement thématiques dans le contexte éducatif, traduisent un enjeu dans le contexte de l'éducation aux droits de l'enfant. En effet, l'école n'est pas culturellement neutre (Bruner, 1996) et se compose de modes de pensée, de registres langagiers, et de contenus d'enseignement qui y sont propres (Changkakoti et Akkari, 2008). Ces traditions culturelles qui se rencontrent questionnent, en termes de cohérence pour l'enfant, la place des droits de l'enfant dans les deux dynamiques, scolaire et familiale, qui peuvent entrer en conflit. La mise en place d'une éducation aux droits de l'enfant va alors de pairs avec la mise en place d'une éducation interculturelle cohérente.

Nous le comprenons sans plus de détails, les élèves arrivent à l'école avec un bagage déjà bien chargés d'items et d'habitus culturels et sociaux. Dès lors, comme Bourdieu (2016) l'écrit, « l'essentiel de ce qui se transmet dans une famille est peut-être ce qui n'est pas intentionnellement transmis » (p. 250) et peut impliquer une adaptation différenciée et inégale entre les élèves dans le contexte scolaire qui s'avère plus ou moins correspondre aux codes scolaires. Si l'héritage familial ne correspond pas aux normes correspondant à une mise en œuvre des droits de l'enfant, l'élève risque de se retrouver en décalage avec les codes et les normes inhérentes à son contexte scolaire et dès lors y avoir un accès

⁹⁶ Nous renvoyons le lecteur ou la lectrice intéressé-e par ces questions aux travaux de Akkari (2009) pour l'interculturalité, de Bourdieu et Passeron (1964), Van Haecht (1998) ou encore Bourdieu (2016) pour le capital culturel et de Kellerhals et Montandon (1991) pour les styles parentaux.

plus restreint. L'implémentation des droits de l'enfant dans le contexte scolaire peut-elle alors, dans la veine des réflexions de Bourdieu et Passeron (1964) sur les enjeux de domination et de reproduction sociale, être considérée comme violence symbolique⁹⁷ pour les enfants, niant par là leur bagage? Nous n'aurons pas ici l'ambition de répondre à cette question, mais il nous semblait toutefois intéressant de formuler cette ouverture réflexive.

5.5.2. Les droits de l'enfant et les droits des parents

Parallèlement à ces quelques constats issus des travaux sur la relation école-famille, un autre axe permet d'éclairer la place de la famille dans l'éducation aux droits de l'enfant, à savoir ceux issus des débats en lien avec les droits des enfants et les droits des parents, très thématiques dans le champ de recherche en droits de l'enfant (Reynaert, Bouverne-de-Bie & Vandeveld, 2009). Ceux-ci, s'ils portent moins sur des caractéristiques éducatives à proprement parler, soulignent et questionnent néanmoins le rôle de l'État dans l'éducation familiale que la CDE renforce. En effet, si jusqu'alors il était coutume que l'État n'interfère dans la sphère familiale uniquement en cas de maltraitances ou d'abus des pouvoirs parentaux, la CDE et l'évolution de l'enfant dans la société ont conduit à une reconsidération de ces relations. La CDE a en effet conduit à une « défamiliarisation » des politiques de l'enfance (Therborn, 1996). En outre, il semble que les droits des parents sont mis en tensions par les droits de l'enfant, dichotomisant ainsi ces deux pôles entre le droit des parents à éduquer leur enfant comme bon leur semble et le droit des enfants à l'autonomie et à l'auto-gestion. Cette tension se matérialise notamment dans les articles de la CDE et à travers ses enjeux protectionnistes et participatifs. Le point de vue de certains auteur-e-s (voir notamment Howe, 2001) qui insistent sur la responsabilité qu'ont les parents de respecter les droits de l'enfant tels que formulés dans la CDE, et ainsi faire entrer un engagement étatique au sein de l'intimité familiale et de juger cette dernière à travers le spectre de ces intentions législatives, va dans le même sens.

Enfin, il convient de noter que si l'influence de la famille dans le contexte spécifique de l'éducation aux droits de l'enfant est à notre connaissance très peu conceptualisée comme telle, les travaux réalisés sur la relation famille-école, très succinctement résumés ici, et sur les débats entre les droits de l'enfant et les droits de la famille et plus précisément des parents peuvent constituer des pistes de réflexion pour une potentielle évolution des travaux sur l'éducation aux droits de l'enfant. Les caractéristiques familiales et scolaires pouvant tant se chevaucher que se contredire, et ainsi simplifier ou complexifier l'immersion de l'enfant-élève dans le contexte scolaire, elles peuvent être analysées à l'aune de l'éducation aux droits de l'enfant et aux compétences, attitudes et valeurs décrites précédemment (voir chapitres 3 et 4). Notre travail se penchant néanmoins sur les pratiques scolaires, nous n'avons pas approfondi ce lien dans nos récoltes de données et analyses, même si nous reconnaissons indéniablement l'importance de la famille dans une mise en œuvre optimale des droits de l'enfant dans le contexte scolaire et dans leur éducation.

5.6. L'éducation aux droits de l'enfant dans les pédagogies alternatives

Dans ce dernier chapitre théorique, nous aborderons la manière dont les pédagogies alternatives s'approprient ces enjeux participatifs à travers une renégociation de la forme scolaire. Tour à tour, les similarités et les différences entre le système traditionnel et l'enseignement alternatif seront abordés afin de cadrer les réflexions empiriques à venir se proposant de questionner aussi bien le système scolaire public, relevant du moins partiellement d'une organisation traditionnelle, que le système scolaire privé s'appuyant sur la mise en place de pédagogies alternatives. Ce pointage nous permettra de mettre en perspective la forme scolaire traditionnelle, comme décrite par Vincent (2008, 1980) dans différents systèmes, réalisant ainsi un pas de côté quant aux caractéristiques « types » de

⁹⁷ La violence symbolique est définie par Van Haecht (1998) comme « tout pouvoir qui parvient à imposer des significations comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui les sous-tendent » (p. 16).

l'enseignement scolaire classique. Nous tenons encore à préciser ici que la notion de « pédagogies alternatives » recouvre une diversité d'approches et d'idéologies puisqu'elles sont souvent le fruit des réflexions d'un-e pédagogue ou d'un groupe de pédagogues. Chaque courant est ancré dans une époque, un contexte et un environnement particulier, défendant des idéaux souvent concordants mais pouvant se traduire de différentes manières dans leur mise en pratique concrète. Dès lors, il convient de souligner de qu'à travers la notion de pédagogie alternative, nous faisons référence aux pédagogies innovantes qui s'opposent aux pédagogies traditionnalistes. Ces pédagogies assument une posture spécifique face à l'enfant. De plus, si dans l'absolu la distinction entre le système traditionnel et le système alternatif ne correspond pas au découpage entre le système public et le système privé, de par une porosité entre ceux-ci, et ce depuis l'éclosion de certains mouvements d'Éducation Nouvelle (Hofstetter & Mole, 2019 ; Mole, 2019 ; Allam, 2018), mais également en regard à certaines écoles privées promouvant une pédagogie extrêmement traditionnaliste, ce travail risque pourtant de donner l'impression d'un tel recoupement. Ce sentiment pourra être renforcé par les paramètres d'échantillonnages liés à notre recherche empirique ainsi que par l'axe observé, visant à analyser le poids du système scolaire traditionnel. Les exemples de pédagogies alternatives sélectionné-e-s, issues du système privé, le seront pour leur prise de distance par rapport à la forme scolaire traditionnelle et pour leurs pratiques innovantes, caractéristique que nous trouvons particulièrement pertinente considérant la marge de manœuvre qui leur est laissée en termes pédagogiques et structurels. Nous n'avons pas cherché ici à observer de système particulièrement traditionnaliste considérant qu'ils se targuent d'accentuer la place accordée au savoir et à la rigueur plutôt qu'à celle de l'élève. Nous pouvions dès lors faire l'hypothèse d'une absence de dispositifs participatifs, ne permettant pas d'observer les dynamiques nous intéressant. Toutefois, il convient de garder à l'esprit tout au long de la lecture de ce travail que la dichotomie entre système privé et public ou leur lien respectif avec les pédagogies alternatives ou traditionnelles n'est qu'un raccourci rhétorique renforcé par une posture empirique. L'institution scolaire, complexe, pullule d'exemples et de contre-exemples démontrant la porosité et l'hétérogénéité des pratiques et leurs emprunts respectifs faisant mentir une conception manichéenne de ces différents systèmes. En outre, si les systèmes sont, du moins sur certains points, différents, et qu'ils répondent tous deux à des contraintes différentes, avec une plus grande marge de manœuvre laissée au système privé, nous ne portons dans ce présent travail aucun jugement sur la qualité de ces deux systèmes. Notre regard se portera uniquement sur la place que ces différents systèmes accordent aux droits participatifs de l'enfant.

Nous reviendrons ainsi dans cette section sur ce que sont les pédagogies alternatives tout en les mettant en lien avec les enjeux liés aux développements précédemment formulés autour des droits participatifs de l'enfant et de la forme scolaire. Notre travail portant sur le poids de la forme scolaire traditionnelle sur les pratiques participatives mises en place dans les écoles, ce sont avant tout ces éléments que nous mettrons ici en exergue.

5.6.1. Pédagogies alternatives – définitions et enjeux

La notion de « pédagogies alternatives » est apparue selon Wagnon (2018) dans les années 2010 et concerne spécifiquement les écoles privées, à la différence des écoles dites « différentes » qui recouvrent quant à elles les innovations pédagogiques mises en œuvre dans le contexte public. Cependant, la définition de ce que sont les pédagogies alternatives ne fait pas l'unanimité. Certain-e-s, et notamment Wagnon (2018), Wagnon et André (2018) ou Allam et Wagnon (2018) considèrent que la notion de « pédagogies alternatives » recouvre des expériences et des contextes multiples, allant des écoles pouvant être considérées comme traditionnalistes à celles inspirées plus ou moins explicitement du mouvement d'Éducation Nouvelle, en passant par le *homeschooling*. D'autres (voir notam. Deny & Pigache, 2017 ou Piraud-Rouet, 2017) se concentrent uniquement sur les pédagogies inspirées du courant de l'Éducation nouvelle. Wagnon (2019) et Wagnon et André (2018) distinguent encore les pédagogies nouvelles des pédagogies alternatives. Les premières émergent au cours du XX^e siècle et correspondent aux approches décrites par des pédagogues identifié-e-s et reconnu-e-s. En revanche, les secondes, plus présentes au XXI^e siècle s'inspirent de ces pédagogues mais ne souhaitent

pas se restreindre à une pédagogie spécifique, et s'en éloignent parfois même de manière revendiquée. Cette absence de définition consensuelle traduit les fortes différences axiologiques et les intentions et finalités variées qui en découlent. À travers la notion de « pédagogies alternatives », nous considérerons alors uniquement cette branche spécifique issue ou inspirée de l'Éducation Nouvelle et s'attachant à repenser l'école sous un angle innovationniste. Seront alors mises de côté les pédagogies de type confessionnel ou ayant l'ambition de réaliser un retour à la tradition.

Ces pédagogies ont la volonté de proposer une alternative à l'enseignement traditionnel à travers un repositionnement face à la manière d'enseigner, d'éduquer, de concevoir les apprentissages et de se positionner en tant qu'enseignant-e et élève (Wagnon, 2019). Leur postulat principal est l'éducabilité de tou-te-s, qui s'oppose ainsi à une graduation plus ou moins importante des capacités intellectuelles des élèves au cœur du processus traditionnel (Shankland, 2009). Elles proposent une réponse différente aux besoins sociaux actuels (Wagnon, 2019). Depuis le début du XXI^e siècle, ces élans alternatifs se démultiplient à travers le monde, même si en Suisse, comme en Europe d'ailleurs, le nombre d'élèves concerné reste très faible (Denecker & Gather Thurler, 2011). Wagnon (2019) identifie différents éléments comme communs à ces différentes approches pédagogiques, qui ont vocation de prendre en compte l'individu dans son ensemble et de favoriser son bien-être. Le rôle et le statut des différent-e-s acteur-trice-s est repensé dans une dynamique plus horizontale, afin de permettre un plus grand respect des rythmes de l'enfant. Deny et Pigache (2017) corroborent à cette liste en indiquant que les points communs entre plusieurs pédagogues sont :

le respect de l'enfant, de son opinion et de son droit à exprimer ses idées ; le rythme propre à chacun et le respect des différences ; le développement de la personnalité ; la vie de l'école, intimement liée au milieu et au mode de vie des enfants ; le système de notation, inutile, et la compétition, malsaine (p. 129).

Shankland (2009) ajoute encore à cet inventaire l'approche globale qui permet d'appréhender les apprentissages à travers des approches décroisées, la primauté des méthodes actives et la place importante accordée à l'organisation de la vie sociale, alors que Hofstetter et Mole (2019) évoquent encore les visées émancipatrices pour les élèves, ainsi qu'un idéal pacifiste et démocratique. En outre, les mouvements d'Éducation Nouvelle sont considérés comme en rupture avec l'éducation coercitive en insistant sur la liberté des enfants (Hofstetter & Mole, 2019). Pourtant, outre ces traits communs, les pédagogies nouvelles et alternatives se définissent chacune par un contexte et une définition de l'éducation qui lui est propre (Hofstetter & Mole, 2019). Le tableau 5 permet de revenir plus en détail sur les tenants et les aboutissants des pédagogies sur lesquelles s'appuient principalement les écoles alternatives constitutives de notre échantillon empirique et sur leurs liens avec la forme scolaire traditionnelle.

Caractéristiques	Forme scolaire traditionnelle	Freinet	École dans la nature
Supports d'apprentissages	Manuels scolaires homogènes et disciplinaires	Appui sur les publications et les rédactions des élèves	Nature et manuels scolaires
Organisation des apprentissages	Plan d'étude au cœur du dispositif	/	Les apprentissages se basent sur l'expérience naturelle des élèves

Évaluation	Évaluation et sélection	Auto-évaluation, sommative et individuelle, réception de brevets	Pas d'évaluation (dans le cas observé pour cette étude)
Disciplines scolaires	Accent porté sur certaines disciplines considérées comme fondamentales (français, mathématiques, langues) au détriment des disciplines physiques ou créatrices	Appui sur les intérêts des élèves et les méthodes naturelles, les disciplines scolaires ne sont pas au cœur du processus	Travaux interdisciplinaires liés à l'observation de la nature et de la contextualisation des savoirs
Discipline, vivre ensemble	Discipline gérée par l'enseignant-e, sanctions	Vivre ensemble et discipline scolaire mise en place de manière collégiale et démocratique entre tous les acteur-trice-s concerné-e-s	Conseils d'élèves et auto-gestion (dans le cas observé dans cette étude)
Organisation spatiale	Organisation spatiale très normée (tables en rang, tableau, organisation par classes, etc.)	Expérimentations en dehors du cadre de la classe, appui sur la nature	L'élève est libre de se mouvoir dans l'espace extérieur
Organisation temporelle	Horaire divisé en disciplines	/	Horaire divisé par type d'activités (dans le cas observé dans cette étude)
Axe au centre de l'éducation	Savoirs	Intérêts des élèves	Rythmes et intérêts des élèves
Gestion de l'établissement	Hiérarchique	Coopérative	/
Approches pédagogiques	Majoritairement magistrale	Expression libre au cœur du processus. Tâtonnement expérimental	Expérimentations, tâtonnements, contextualisation des savoirs

Tableau 5 : Mise en perspective du fonctionnement de certains courants de pédagogie alternative en comparaison aux caractéristiques de la forme scolaire traditionnelle.

Nous le voyons, les différentes pédagogies ci-dessus proposent et assument (Duval, 2002 ; Hofstetter & Mole, 2019) des approches pédagogiques faisant un pas de côté par rapport à la forme scolaire

traditionnelle⁹⁸. Sans pour autant formuler ici une « déclaration de guerre à l'école traditionnelle » à l'image des propos de Fournier (2016, p. 64), il nous semble pertinent, dans le cadre de notre recherche, de souligner les divergences entre le système alternatif et le système traditionnel, notamment dans le but d'observer les différentes perspectives qui s'y retrouvent. Qu'il s'agisse du rôle de l'enseignant-e, de la répartition du pouvoir, de l'organisation temporelle ou spatiale, de l'extrémité du triangle pédagogique (Houssaye, 1992) sur laquelle se centre le processus éducatif, de la place des différentes disciplines, du matériel scolaire, du rôle du curriculum, les méthodes ou approches pédagogiques ou encore de l'importance accordée aux savoirs, savoirs faire et savoir être, chacune de ses caractéristique est bousculée par au moins l'un des courants susmentionnés.

Aussi, le système alternatif se traduit non seulement par un chamboulement de la forme scolaire traditionnelle mais également par un respect plus institutionnalisé des droits de l'enfant, ou du moins une mise en pratique plus importante de dispositifs favorisant le respect de ces derniers. Néanmoins, et comme le remarquent Felouzis & Perroton (2011), cette observation peut s'expliquer, outre l'approche pédagogique, par d'autres facteurs, comme le capital social et la communauté qui s'établi autour du système privé, notamment induit par une plus grande présence des parents dans l'école et dans son organisation. Les études PISA (OECD, 2018) indiquent en outre que les élèves helvétiques relèvent un fort engagement et un grand support de la part des enseignant-e-s à leur rencontre dans le système privé et que cette observation se distingue de la perception des élèves du système public. Il ressort encore de ces études qu'un plus grand partage de valeurs entre les environnements scolaire et familial peuvent influencer le fonctionnement et le vivre ensemble des contextes alternatifs. Il en découle une forte cohésion aussi bien horizontale que verticale entre les enseignant-e-s et les autres acteur-trice-s du système scolaire privé (Claes & Comeau, 1996). Le respect des droits de l'enfant ainsi que la mobilisation des dispositifs effectifs peuvent être renforcés à travers ce prisme-là. En outre, la taille des écoles, qui, dans le contexte helvétique sont généralement de plus petite taille et accueillent dès lors un nombre moins important d'élèves, facilite un fonctionnement participatif, voir sociocratique.

La dimension que certain-e-s qualifient, dès l'apparition des mouvements d'éducation nouvelle, de dogmatique pour certaines approches pédagogiques alternatives, accompagné d'une remise en question de l'assise scientifique de ces pratiques constitue l'une des critiques majeures à l'encontre de la pédagogie alternative (Mole, 2019 ; Huchet, 2019 ; Franc, 2018). En effet, plusieurs pédagogues ont été rattaché-e-s à des mouvements politiques à certains moments de leur exercice. Nous pouvons par exemple donner l'exemple de Freinet qui s'est rapproché du mouvement communiste alors que Montessori – même si Viaud (2017) identifie la pédagogie Montessori comme peu politisée – a été soutenue par Mussolini (Hofstetter & Mole, 2019). Franc (2018) lui attribue même des orientations volontairement facistes. Le courant des pédagogies alternatives, que Wagnon (2018) distingue des pédagogies nouvelles par leur rupture avec un mouvement pédagogique défini s'explique notamment par un souhait de dépolitisation des idéaux. L'absence de scientificité autour de ces enjeux pédagogiques est appuyée par Jacquet-Francillon (2005) qui indique qu'« indifférents à l'égard des faits, nous en disputons bien plus à la manière des théologiens qu'à celle des théoriciens » (p. 5). L'auteur souligne en effet que les travaux et les publications sur les pédagogies nouvelles relèvent plus d'un descriptif historique que d'une réelle appropriation des sciences de l'éducation. Nous observons cependant l'émergence de recherches récentes et reconnues sur certains mouvements de la pédagogie nouvelle, par exemple avec l'article publié par Denervaud et al. (2019) sur la créativité dans la pédagogie Montessori dans la prestigieuse revue *Plos One* ou d'autres travaux longitudinaux comme ceux de Reuter et al. sur les pédagogies Freinet (2007). En outre, nous pouvons évoquer l'émergence

⁹⁸ Encore une fois, nous ne considérons ici que les traits saillants et caractéristiques de la forme scolaire traditionnelle, ce qui n'implique pas que, dans les pratiques actuelles, les enseignant-e-s du système public s'attachent à ces caractéristiques de manière stricte. La marge de manœuvre qui leur est laissée leur permet de s'approprier certains éléments, ce qui rend certaines de ces caractéristiques moins saillantes.

des neurosciences qui a eu un impact important sur les pédagogies alternatives puisqu'elles permettent de légitimer scientifiquement leurs pratiques (Wagnon, 2018 ; Allam & Wagnon, 2018).

Dans le contexte scolaire suisse, il est à préciser que l'enseignement privé n'est, en tous cas dans les cantons concernés par notre recherche, à savoir Vaud, Neuchâtel et Valais, pas subventionné par l'État. Il découle de cette privatisation une implication financière de la part des parents qui questionne alors l'accès à l'éducation pour tous et qui implique dès lors des enjeux d'inégalité sociales (Tavan, 2004). Denecker et Gather Thurler (2011) indiquent que pas plus de 5% des élèves helvétiques fréquentent le système privé, peu importe son orientation, avec de nettes variations entre les différents cantons (Genève par exemple voit quasiment 15% de ses élèves scolarisé-e-s dans le contexte privé). En outre, des débats dans les cantons germanophones de Zürich visent à laisser la possibilité de choisir l'école publique dans laquelle sera scolarisée l'enfant (Denecker & Gather Thurler, 2011), reconnaissant ainsi la diversité de profils des établissements publics également. La région francophone reste quant à elle plus orientée vers une tradition centralisée, laissant une marge de manœuvre plus faible aux établissements scolaires (Denecker & Gather Thurler, 2011).

5.6.2. Les pédagogies alternatives et la participation des enfants

Nous l'avons vu les pédagogies alternatives mettent un point d'honneur à adopter une certaine horizontalité dans les relations entre adultes et enfants. Plusieurs pédagogues (notamment Freinet) favorisent une participation structurelle active, en invitant les élèves à prendre part à des conseils de différents niveaux (classe, bâtiment, établissement), mais favorise également leur participation à travers la rédaction de journaux ou encore en les intégrant dans l'élaboration du règlement. En outre, les décisions prises par les élèves sont réellement prises au sérieux et les élèves peuvent ainsi s'approprier et modifier leur environnement scolaire, comme Le Gal (2008) l'explique notamment.

Les pédagogies alternatives favorisent également la participation pédagogique des élèves, en plaçant l'élève au centre de ses apprentissages et en s'appuyant sur des approches interdisciplinaires et transversales, sortant des carcans disciplinaires observés dans le système scolaire traditionnel (Louviot, 2017). La pédagogie par projet, le fait de s'appuyer sur les intérêts des élèves, l'expérimentation, la contextualisation des apprentissages ou encore la posture d'accompagnateur-trice des enseignant-e-s adoptée par exemple dans la pédagogie Montessori ou Steiner sont de très bons exemples de cette autonomie dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs, qui favorisent la responsabilisation des élèves et leur capacité à co-construire leurs apprentissages, en y donnant sens et en les rattachant à la vie quotidienne. Huchet (2019), en parlant de la pédagogie Steiner souligne l'importance que cette pédagogie accorde au développement de la personnalité et de la liberté de ses élèves en précisant « l'expression sociale de la personnalité se traduit par le respect des droits et des devoirs de chacun afin d'assurer un ordre sécurisant pour tous » (p. 79). Ce constat rejoint celui formulé par Moody (2019) qui met en évidence la forte propension au respect des droits de l'enfant au sein des « pédagogies alternatives et/ou critiques, au sein desquelles les apprenant.e.s deviennent acteurs et actrices de leurs apprentissages et participent pleinement à la vie scolaire » (p. 180).

Les droits de l'enfant, et notamment les droits participatifs, se retrouvent en filigrane des différentes pédagogies alternatives, traduisant ainsi un lien clair entre les pédagogies alternatives et le respect des droits de l'enfant dans le contexte scolaire (Moody, 2016). La question se pose alors de savoir premièrement si les dispositifs mis en place dans le système pédagogique traditionnel diffèrent de ceux mis en place dans le système alternatif et, le cas échéant, en quoi ces différences consistent, tout en plaçant l'espace accordé à la forme scolaire traditionnelle au cœur de la réflexion : en quoi la forme scolaire traditionnelle peut-elle constituer un obstacle à la mise en œuvre des droits participatifs de l'enfant dans le contexte scolaire ?

C'est à répondre à cette interrogation que nous consacrerons la suite de ce travail en interrogeant le terrain de manière empirique.

Partie II

Éléments empiriques

6. Méthodologie

6.1. Rappel et mise en contexte des questions de recherche

Les questions de recherche ont été brièvement évoquées en introduction, mais le développement théorique qui précède permet de les contextualiser dans une perspective scientifique plus large. Ce travail s'attachera alors à répondre aux questionnements que nous décrivons dans cette section.

La question de recherche principale de ce travail est « comment est mise en pratique l'éducation aux droits de l'enfant en termes de contenus et de processus dans l'école primaire en Suisse romande du point de vue des acteur-trice-s impliqué-e-s dans des établissements scolaires sensibles à la question que sont les responsables d'établissements, les enseignant-e-s et les élèves ainsi que dans les prescriptions internationales, nationales et cantonales ? » et se divise en trois sous-questions, à savoir :

- À travers les représentations des acteur-trice-s concerné-e-s et des injonctions officielles, les droits de l'enfant sont-ils formellement abordés avec les élèves ? Le cas échéant, comment sont formellement abordés les droits de l'enfant en termes de contenus dans l'école primaire en Suisse romande et plus précisément comment sont-ils enseignés dans les cas étudiés ? Quelles pistes explicatives peut-on y attribuer ?

Avec cette première sous-question, nous chercherons à observer si les droits de l'enfant sont enseignés de manière formelle dans le contexte scolaire, et, si tel est le cas, de quelle manière ils le sont. Nous nous questionnerons alors sur les enjeux curriculaires et légaux y étant reliés, et sur les pratiques et les expériences des différent-e-s acteur-trice-s concerné-e-s. L'approche pédagogique ainsi que le matériel à disposition seront interrogées, tout en les contextualisant dans une vision plus large et systémique des éléments encourageants et des obstacles qui favorisent ou limitent une telle éducation formelle aux droits de l'enfant. En outre, nous chercherons à analyser quel type d'approche est adoptée pour ces enseignements, en se référant notamment aux catégories proposées par Alderson (1999).

- À travers les représentations des acteur-trice-s concerné-e-s et des injonctions officielles, les droits de l'enfant, et plus particulièrement les droits participatifs des enfants, sont-ils mis en place dans le processus scolaire ? Le cas échéant, comment se traduisent-ils en termes de processus et de dispositifs dans les écoles observées ? Quelles pistes explicatives peut-on y attribuer ?

Avec cette seconde sous-question de recherche, ce sont les pratiques inhérentes aux droits de l'enfant et plus particulièrement à la participation des enfants dans le contexte scolaire en Suisse romande qui sont au cœur de la réflexion. Dans cette perspective, nous chercherons à observer la place et le rôle qu'ont les enfants dans le système scolaire, et notamment en regard d'une participation structurelle et pédagogique. Les injonctions curriculaires et légales seront mises en perspective avec les pratiques réelles observées ou rapportées. Dès lors, les dispositifs participatifs mis en place dans les différents cas observés ainsi que la façon dont les différent-e-s acteur-trice-s concerné-e-s les perçoivent seront spécifiquement questionnés afin non seulement d'appréhender leur existence ou leur inexistence, mais également leur degré d'efficacité participative. Nous essaierons également de cibler quels éléments favorisent ou limite la mise en place et l'efficacité de tels dispositifs.

Enfin, notre cadre théorique souligne la complexité à intégrer une éducation aux droits de l'enfant cohérente dans le système scolaire dit traditionnel. Aussi, la troisième sous-question portera plus spécifiquement sur les caractéristiques de la forme scolaire et leur influence sur l'éducation aux droits de l'enfant :

- Quelle est l'influence de la forme scolaire identifiée dans la mise en œuvre ou non des deux points précédents ?

Pour répondre à ces deux sous-questions, différentes sources seront mobilisées (textes officiels, observations, responsables d'établissements, enseignant-e-s et élèves, voir section 6.3 pour de plus amples détails).

En outre, nous formulons les hypothèses suivantes, qui se retrouvent souvent à la croisée des deux sous-questions de recherche susmentionnées :

- Les lois cantonales, intercantionales, et nationales en vigueur dans les cantons observés n'encouragent pas une manifestation concrète des droits de l'enfant dans le contexte scolaire, notamment en ce qui concerne les droits participatifs
- Le PER peut, à travers les différents axes qu'il comprend, favoriser la mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école
- L'éducation formelle aux droits de l'enfant est peu dispensée au niveau primaire
- Les droits de l'enfant se manifestent de diverses manières au sein des différents établissements scolaires observés et cette mise en œuvre est partiellement liée à la structure organisationnelle de l'école ainsi qu'à la vision de l'enfant et de l'enfance en général qu'ont ces différentes structures.
- La forme scolaire traditionnelle constitue un obstacle à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans le contexte scolaire
- Concernant la mise en œuvre des droits de l'enfant, les différent-e-s acteur-trice-s concerné-e-s ne portent pas forcément tout-e-s le même regard sur les pratiques qu'ils ou elles expérimentent dans leur quotidien.

6.2. Réflexion éthique

« La recherche est un pas vers l'inconnu » (Conseil de recherche en sciences humaine du Canada et al., 2010 p. 7). Ses portées peuvent ainsi être bénéfiques et amener une plus-value pour la société et la connaissance, mais également comporter des risques pour les participant-e-s ou pour la société. Toute recherche se doit ainsi de s'inscrire dans un cadre éthique clair et cohérent permettant d'éviter autant que possible les travers qu'elle pourrait engendrer, renvoyant ainsi à la responsabilité sociale du chercheur ou de la chercheuse et de la recherche dans sa globalité (Doucet, 2010).

Il convient, dans un premier temps, de préciser que le présent travail a été accepté par la commission d'éthique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève le 4 octobre 2017 (annexe 16.2). Afin de remplir les critères de validation de ladite commission, différents éléments étaient à préciser, notamment liés aux modalités de recrutement des répondant-e-s, aux objectifs de la recherche, au matériel de récolte de données, à la procédure de récolte de donnée et d'information aux participant-e-s, ou encore à la conservation des données. L'annexe 16.1 comprend les détails fournis à la Commission d'éthique et une grande partie de ces éléments seront présentés ci-dessous à travers une contextualisation théorique et littéraire plus large. Certains points notamment liés à la spécificité de la recherche avec les enfants seront précisés. Cependant, afin d'ancrer la recherche et la posture qui y a conduit, il nous tient à cœur, en plus de répondre à ces enjeux normatifs que Carvallo (2019) qualifie d'éthique procédurale, de situer cette recherche dans une démarche d'éthique réflexive. Cette ambition permet d'assurer l'éthique au sens large qui devrait être implicite à toute recherche selon Doucet (2010) : la promotion « des connaissances qui vont améliorer la vie humaine » (p. 26). Dès lors, cette section éthique permettra de revenir sur « l'indissociabilité de l'éthique de la recherche, de l'intégrité scientifique et de la responsabilité sociale des sciences », pour reprendre le titre que Coutellec donnait à son article en 2019, tout en reliant ces différents impératifs avec les enjeux pratiques de la présente étude.

Un certain nombre de principes directeurs servent d'assise à cette réflexion éthique. L'éthique de la recherche avec des êtres humains est indissociable du respect de la dignité humaine. La recherche avec des êtres humains doit ainsi tenir compte du respect et du bien-être des personnes participant à la recherche et concernées par les résultats de la recherche, du respect de la justice, tout en assurant

le respect du principe de bienfaisance et de non-malfaisance (voir notamment Lavarde, 2008 ou le Rapport Belmont, 1979). Ces principes se retrouvent également dans les chartes éthiques auxquelles sont directement soumises ce travail, à savoir le Code d'éthique concernant la recherche au sein de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève ainsi que la Charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. De ces principes directeurs découlent un certain nombre de considérations plus concrètes que nous développerons dans les pages à venir.

Ces principes directeurs ont guidé le processus de recherche dès la définition de la thématique abordée et jusqu'à la conclusion de ce travail. Selon Martineau (2007), l'éthique correspond à un regard critique porté sur une démarche dans sa globalité et s'inscrit dans un contexte particulier et appliqué. La relation avec les répondant-e-s est néanmoins un point charnière de la mise en pratique concrète de ces dimensions éthiques et c'est dans cette perspective que les méthodes de récolte de données décrites ci-dessous ont été élaborées. C'est aussi en gardant ces considérations en tête que les données ont été analysées et restituées. Tenant compte de ces quelques observations introductives, nous aborderons l'éthique de ce travail en trois parties, à savoir l'éthique générale du travail, l'éthique particulièrement ancrée dans la démarche de récolte de données, et les points spécifiques à prendre en considération dans un travail de recherche incluant des enfants.

6.2.1. L'éthique de la recherche dans sa globalité

Le premier questionnement éthique inhérent à toute recherche est de s'assurer de sa pertinence. Si cette thèse dans son ensemble sert à le démontrer, nous pouvons cependant préciser en quelques lignes quelques éléments qui permettent ici de contextualiser le propos. Comme le précise Van Der Maren (1999), l'une des plus anciennes finalités de la recherche est de « mieux comprendre l'homme et son environnement, disons le réel » (p. 217). En se penchant sur l'implémentation des droits de l'enfant dans les écoles Suisses romandes, ce travail amène une pierre à l'édifice des recherches sur les droits de l'enfant et offre un axe d'observation jusqu'alors peu investigué dans ce contexte socio-géographique précis. Pourtant, et le terrain le confirme, des initiatives ne cessent d'éclore ci et là, volontairement ou involontairement rattachées ou rattachables à des pratiques respectueuses des droits de l'enfant, ou ayant au moins l'ambition de l'être. Dès lors, le fait de se pencher sur ces pratiques à la lumière des recherches issues des champs de recherches en droits de l'enfant et en éducation notamment constitue un axe jusqu'alors peu élaboré et pourtant très prometteur en termes de réflexions scientifiques. Nous considérons dès lors pouvoir aisément affirmer que la présente recherche est pertinente, puisqu'elle offre une fenêtre sur un objet jusqu'alors peu investigué. En outre, dans une perspective plus utilitariste, les observations et conclusions élaborées ici sont liées à une conception pouvant par la suite nourrir les réflexions aussi bien liées à l'implémentation des droits de l'enfant qu'aux approches pédagogiques et éducatives et donc alimenter respectivement et mutuellement le champ de recherche en droits de l'enfant et celui en sciences de l'éducation.

Maintenant que la pertinence de la recherche a été clarifiée, voyons les implications éthiques qui en découlent. Malherbe, dans son œuvre, élabore une réflexion autour de plusieurs principes, dont trois qu'il identifie comme fondamentaux à toute démarche éthique, à savoir premièrement permettre à l'autre de parler, deuxièmement ne pas manipuler l'autre, et troisièmement ne pas mentir à l'autre (Malherbe, 1997).

Appuyons-nous alors sur ces trois principes éthiques fondamentaux afin de les mettre explicitement en perspective avec l'éthique scientifique, et plus spécifiquement encore avec l'éthique de cette recherche. Dans cette perspective, plusieurs outils peuvent être mobilisés afin de garantir le respect de ces trois principes dans le contexte de la recherche scientifique, avec en tête de poupe une attention portée à la scientificité de la démarche, s'accompagnant d'une définition claire de la posture épistémologique dans laquelle s'inscrit la recherche. A travers ces deux mécanismes, non seulement nous nous assurons de communiquer des résultats valables (et donc de ne pas manipuler ou mentir), tout en témoignant d'une transparence quant à l'angle de vue depuis lequel est observé un phénomène (ce qui permet de ne pas manipuler). Enfin, la reconnaissance d'une posture

épistémologique et le respect de la scientificité d'une recherche permet de reconnaître l'existence d'autres points de vue et de souligner le potentiel contextuel de la recherche (ce qui assure le respect de la parole de l'autre et la non-manipulation). Si nous avons déjà abordé la posture épistémologique dans la section 1.4, nous allons nous pencher plus en avant sur les critères de scientificité de la recherche.

En effet, l'un des points cruciaux d'une recherche est de l'intégrer dans un processus scientifique qui se joue notamment à travers son inscription dans une réflexion éthique plus large. Une recherche non valide, sa réalisation et sa potentielle diffusion impliqueraient un irrespect des principes sus mentionnés et mettraient ainsi à mal sa moralité. Dès lors, il convient ici d'interroger la scientificité de notre recherche afin d'en appréhender ses enjeux éthiques. Dans cette perspective, il s'agit de se pencher sur les deux piliers de la méthode scientifique : la validité et la fiabilité de la recherche.

Abordons dans un premier temps la validité de cette recherche qui s'appuie, nous le verrons, sur la méthode de récolte de données par étude de cas. Comme le spécifient Ayerbe et Missonier (2007), « la reconnaissance de l'étude de cas repose principalement sur la forte validité interne de ses résultats » (p. 38), alors que sa validité externe reste discutée et critiquée, en cause de la discutable transférabilité des résultats. Pourtant, selon David (2003) et Koenig (2005, cité dans Ayerbe et Missonier), si les résultats d'une recherche permettent d'obtenir un regard nouveau ou transformé sur une théorie ou que ceux-ci permettent de réfuter un énoncé universel, ils créent de la théorie et s'insèrent dans un raisonnement théorique et conceptuel plus large. Ils peuvent de fait être mis en lien immédiat avec la généralisation plus large de ces théories et prétendre ainsi à la réalisation des critères de validité externe (Ayerbe et Missonier, 2007). La recherche par étude de cas ne vise alors plus uniquement à étudier un cas, mais plutôt les phénomènes et les processus que ce cas permet de mettre en évidence (Gobo, 2004). Venons-en maintenant à sa fiabilité. Selon Yin (2009), la fiabilité de l'étude de cas se situe dans la réplication pour le même cas, et non pour un autre cas, étant donné le caractère idiosyncrasique de la méthode. Dès lors, une description détaillée de la procédure suivie dans le contexte de la récolte de données et de son analyse ainsi que des résultats obtenus permettront d'assurer la fiabilité, aussi bien interne qu'externe, des données. Nous nous appuierons notamment sur les recommandations de Gagnon (2005), qui, très synthétiquement, appellent à une grande transparence et à une rigueur stricte⁹⁹ afin de respecter au mieux ces impératifs scientifiques en lien avec la méthode d'étude de cas, d'où un descriptif méthodologique fouillé et minutieux dans les sections à venir. Ce choix d'exhaustivité dans la description méthodologique est renforcé par Van Der Maren (2006) qui indique que la transparence permet d'assurer à la démarche, si elle ne peut être reproduite, d'être au moins comprise et présentée de manière cohérente, répondant ainsi aux critères de qualité de la recherche scientifique.

En ce sens, en inscrivant notre recherche dans une tradition plus large contextualisée à travers un cadre théorique solide et en y rattachant les résultats obtenus à travers la méthode d'étude de cas, décrite dans le détail dans la section 6.3.1, permettant ainsi de témoigner de sa rigueur, nous estimons pertinent de considérer cette recherche comme valide, aussi bien d'un point de vue interne qu'externe, et fiable. Dès lors, si les descriptions éthiques à suivre s'inscriront plus particulièrement dans le contexte spécifique des méthodes de récolte, de conservation et d'analyse des résultats, il convient de souligner l'extrême attention portée sur ces conditions de validité et de fiabilité tout au long de ce travail, de sa conception à sa conclusion.

Une dernière précaution éthique implique, selon Malherbe (1997, cité dans Létourneau, 2006, p. 84) d'assumer son incertitude et ses propres limites. Van Der Maren (2006), pour sa part, rappelle l'importance de reconnaître le caractère hypothétique de la recherche qualitative qui permet uniquement de formuler des énoncés provisoires, conditionnellement définis et intrinsèquement

⁹⁹ Nous renvoyons le lecteur ou la lectrice intéressée par le détail de ces recommandations directement à l'ouvrage de Gagnon (2005).

modélisés par les cadres conceptuels et théoriques de référence. Ainsi, et nous y reviendrons dans la conclusion de ce travail, il est fondamental de conserver à l'esprit que « les résultats d'une recherche restent toujours fragiles, limités, contextualisés, situés » (Van Der Maren, 2006, p. 68).

Notons encore, comme l'évoque Malherbe (2001) en s'appuyant notamment sur Arendt (1996), que le fait de s'en tenir intraitablement à une démarche éthique normative préétablie risque de paralyser le jugement. En effet, d'après Malherbe (2001), tout énoncé normatif court le risque d'être confronté à une situation imprévue, qui ne pourra y s'y référer de manière cohérente. Ainsi, si les principes décrits ci-dessous seront évidemment appliqués le plus strictement possible, nous ne nous soumettrons pas à une hyperréglementation qui, selon Malherbe (2001) risque d'inhiber le jugement. Dès lors, le jugement moral et le bon sens seront mis à contribution de ce travail, afin de permettre aux deux composantes que Malherbe (2001) identifie dans la posture éthique, à savoir les règles formelles et le bon sens, de cohabiter et de s'alimenter mutuellement. Une telle posture permettra d'assurer tout au long du travail un regard ouvert, critique, agile et bien évidemment éthique et moral sur les aléas rencontrés au fil du processus de recherche.

6.2.2. L'éthique de l'implication des participant-e-s et des données fournies

Maintenant que ces quelques points d'éthique fondamentale et applicables à la recherche dans sa globalité ont été abordés, penchons-nous sur l'application concrète de ces principes afin de les contextualiser dans les mesures prises dans la relation avec nos répondant-e-s et la manière de recueillir, de traiter et d'analyser nos données. À noter que sauf spécification, les points cités dans cette section concernent tou-te-s les répondant-e-s ayant pris part à la recherche, qu'ils ou elles soient adultes ou enfants¹⁰⁰.

Considérations générales

Plusieurs principes fondamentaux doivent figurer au cœur de la réflexion et se traduire à travers le processus. Van der Maren (1999) s'appuie sur un document publié en 2014 par trois conseils de recherches Canadiens (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Institut de recherche en santé du Canada) pour identifier les principes éthiques directeurs à toute recherche, à savoir : « le respect de la dignité des êtres humains, l'égalité entre ceux-ci, la protection de la liberté individuelle et de la vie privée, l'autonomie de la personne, la bienfaisance, la non malfaisance et la justice » (p. 226). Ces considérations se retrouvent dans une traduction plus appliquée dans le Code d'éthique concernant la recherche au sein de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et dans les engagements que sa Commission éthique s'applique à faire respecter. Ces points seront alors au cœur des réflexions à venir.

La première question qu'il est indispensable de se poser est liée à la participation même des participant-e-s à la recherche. Lansdown (2001) indique que dans chaque recherche, il est important de se demander si la participation du participant ou de la participante, enfant, mais nous élargissons cette considération aux adultes également, est indispensable. Dans le cadre de ce travail, nous avons l'ambition d'approcher au plus près les dispositifs mis en place autour de l'éducation formelle et non formelle aux droits de l'enfant au sein de différentes écoles se présentant comme sensibles à la question. Notre but étant non seulement de faire un état des lieux des différents dispositifs mis en œuvre dans ces établissements, mais également d'obtenir l'avis des différent-e-s acteurs et actrices sur ceux-ci, il aurait été impossible de réaliser la présente recherche sans s'appuyer sur la participation

¹⁰⁰ Cette dichotomie très formelle entre les adultes et les enfants, spécifiquement marquée dans les enjeux éthiques, relève notamment du statut juridique incombant aux individus de moins de 18 ans, et des obligations formelles qui en découlent.

des trois groupes d'acteurs et actrices identifié-e-s au sein de chaque établissement (responsables d'établissements, enseignant-e-s et élèves), nous permettant d'adopter une perspective multi-acteur-trice-s (voir section 6.3.2) et de trianguler des informations à propos de certains dispositifs. Ces considérations nous autorisent alors raisonnablement à répondre positivement à la question de la pertinence de faire participer des sujets à la présente recherche.

Il s'agit alors de nous questionner sur les conséquences de notre recherche pour les sujets impliqués par la thématique de la recherche et pour la société en général afin d'assurer les principes de bienfaisance et de non-malfaisance. Nous le verrons dans les points suivants, de nombreuses précautions ont été prises en lien avec le bien-être des sujets directement induit par le processus de recherche, mais interrogeons-nous à présent sur les répercussions de la présente recherche dans une perspective plus générale. Quelles répercussions notre recherche aura-t-elle, et celles-ci seront-elles plutôt bénéfiques ou néfastes ? La présente recherche porte sur le respect, ou le non-respect, des droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Si les droits de l'enfant peuvent être considérés comme normatifs et subjectifs par certains (pour un résumé de ces enjeux, voir par exemple Quennerstedt, 2013 ; Freeman, 1998 ; Moody & Darbellay, 2018), ils ont néanmoins l'ambition de faire respecter la dignité de l'enfant dans un esprit de démocratie, « de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité » (CDE, 1989, Préambule). Carvallo (2019) s'appuie sur Kitcher (2016) pour évoquer les enjeux démocratiques auxquels devrait répondre toute recherche, s'insérant ainsi dans « une réflexion sur la société, la démocratie, la vérité, voire la sagesse » (p. 311). Dès lors, dans cette perspective, il nous semble adapté de considérer les buts de la recherche comme éthiques et bienfaisants pour la société en général et plus spécifiquement pour les milieux qu'elle concerne. De plus, nous l'avons vu, l'éducation aux droits de l'enfant présente des avantages pédagogiques et relationnels non seulement pour les enfants mais également pour leurs enseignant-e-s. Malheureusement, la quasi-absence de recherches y étant reliées dans le contexte helvétique ne permet pas de dresser un portrait détaillé de ces pratiques sous l'angle adopté par cette recherche. Dès lors, nous nous autorisons à considérer que le fait de questionner l'intégration des droits de l'enfant dans le contexte scolaire en Suisse romande et les pratiques y étant reliées permet de combler un certain manque de connaissances, et, nous l'espérons, pourra faire office de matériel de réflexion auprès des services et individus concernés afin de renforcer l'implication des droits de l'enfants dans le contexte scolaire. Nous considérons alors que cette recherche aura une portée, sinon bénéfique, au moins neutre en termes de conséquences sociales, de création de connaissances et de respect de la personne, répondant ainsi positivement au principe de bienfaisance et de non-malfaisance.

À un niveau plus individuel, le respect de la dignité du sujet, son consentement éclairé et les précautions liées à la confidentialité des données et à la vie privée des répondant-e-s nous permettent de nous assurer que la recherche n'aura pas d'impact négatif pour les répondant-e-s. Penchons-nous plus en avant sur ces questions afin de clarifier les dispositifs mis en place pour respecter ces principes.

Consentement éclairé

Le consentement éclairé est un élément clé de la démarche éthique de recherche avec des sujets humains. Il est indispensable que les personnes concernées et notamment les répondant-e-s reçoivent les informations nécessaires et adaptées pour pouvoir porter un jugement informé et critique sur leur participation. Les éléments à préciser avec elles ou eux sont alors les buts de la recherche, les avantages et les risques éventuels, la manière dont se déroulera la récolte de données et le rôle des répondant-e-s dans ce processus, ainsi que la manière dont seront utilisées les données (Van Der Maren, 1999 ; Sargeant & Harcourt, 2012). En amont de la recherche, et afin de respecter ce principe, nous avons dans un premier temps contacté et informé la direction des différents établissements dans lesquels nous envisagions de mener la recherche, ainsi que, le cas échéant, le Département en charge

de la formation, de la jeunesse et de la culture du Canton de Vaud¹⁰¹. Ces premiers contacts ont été réalisés par écrit, via courriel, au moyen d'un résumé du but de la recherche, de la raison pour laquelle nous avons choisi de contacter l'établissement en question, la précision des besoins inhérents à la recherche (acteur-trice-s, dispositifs et temps nécessaires envisagés), les précautions éthiques garanties, et la possibilité de fournir des informations supplémentaires en tout temps si nécessaire¹⁰². Nous avons ensuite poursuivi les discussions avec les responsables d'établissements lors d'un contact téléphonique qui a permis de préciser plus en détails les différents éléments susmentionnés et d'obtenir leur accord de principe à la participation de l'établissement à la recherche. Par la suite, les répondant-e-s enseignant-e-s préalablement identifiés et informés par leur direction ont été, sur leur accord, contacté-e-s de la même manière, en leur précisant ces éléments par écrit puis en les leur détaillant par téléphone si nécessaire. À leur tour, les répondant-e-s enfants ont été informé-e-s par oral par leur enseignant-e de ces principes alors que les parents des élèves volontaires se sont vu-e-s informé-e-s via un formulaire de consentement (voir annexe 16.4)¹⁰³ revenant sur chacun de ces points. La figure 4 schématise le processus. A noter que l'ordre de contact et d'accord de participer a toujours respecté le schéma ci-dessous et que c'est la direction de l'établissement qui nous a fourni le contact des enseignant-e-s intéressé-e-s à participer, qui nous ont à leur tour facilité le contact avec les élèves. Cette première phase d'information nous a permis d'obtenir l'accord des participant-e-s de prendre part à la recherche. Lors de la rencontre avec les différent-e-s acteur-trice-s ces principes ont été répétés verbalement aux répondant-e-s et une copie du formulaire de consentement leur a été fourni. Enfin, nous nous sommes tenu-e-s disponibles en tout temps afin de renseigner les participant-e-s et leurs répondant-e-s légaux si nécessaire.

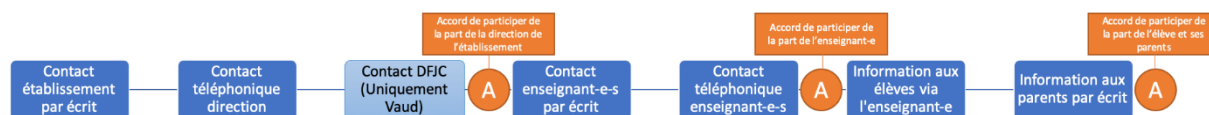


Figure 4 : Processus de prise de contact et d'information des différent-e-s répondant-e-s.

Ces informations permettent aux différent-e-s répondant-e-s de consentir à prendre part à la recherche de manière éclairée et, nous l'avons brièvement évoqué ci-dessus, des formulaires de consentements ont permis de nous assurer de l'accord des sujets à prendre part à la recherche. Nous reviendrons dans la section suivante sur ce qui concerne spécifiquement les enfants à ce propos, mais les responsables d'établissements et les enseignant-e-s concerné-e-s ont été invité-e-s à attester de leur accord de participer en signant un formulaire de consentement rappelant les principes éthiques énoncés ci-dessous (voir annexe 16.3). Van der Maren (1999) indique que pour qu'un sujet puisse donner un consentement éclairé, il est nécessaire qu'il ou elle ait eu le temps nécessaire pour réfléchir à son implication dans le projet et que les informations lui aient été transmises dans un langage adapté. Nous considérons que les différentes phases d'informations respectant plusieurs modalités d'information et de rappel des éléments clés et que le fait de nous assurer au début de chaque rencontre que ces principes étaient clairs pour les répondant-e-s et que ceux-ci ou celles-ci les acceptent permettent d'assurer le consentement éclairé des participant-e-s.

¹⁰¹ L'accord de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, rattachée au Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) du Canton de Vaud est une étape indispensable pour pouvoir mener une recherche dans les écoles du Canton. Nous profitons de cette note de bas de page pour réitérer nos remerciements au Département qui s'est montré flexible, compréhensif et enthousiaste à la perspective de cette recherche.

¹⁰² Cette étape de prise de contact a été la seule nécessaire à obtenir l'accord du DFJC du Canton de Vaud, nous avons alors par la suite uniquement échangé avec la direction de l'établissement concerné.

¹⁰³ A noter qu'aucun parent n'a pris contact avec nous.

Précisons à présent les détails des informations éthiques fournies aux répondant-e-s. Premièrement, nous avons abordé les buts de la recherche et l'impact des résultats, en spécifiant notamment qu'il ne s'agissait pas d'une recherche ayant l'ambition de modifier leur expérience, du moins pas dans une perspective immédiate, premièrement parce qu'il s'agit d'une recherche de longue durée et qu'une temporalité relativement importante sépare le moment de récolte de données et la conclusion de l'étude, et ensuite parce qu'il s'agit ici, nous l'avons évoqué, d'une recherche nomothétique visant à une production académique et scientifique d'affinement des connaissances et non d'une recherche pragmatique ou politique (Van der Maren, 1999), même si nous espérons, bien évidemment, que ce travail permettra non seulement au milieu académique mais également aux acteur-trice-s plus directement impliqué-e-s dans le processus scolaire de porter un regard nouveau sur les pratiques scolaires liées à la mise en œuvre des droits de l'enfant. Nous avons également précisé ici le rôle des différent-e-s répondant-e-s au sein de la recherche en leur précisant la nature des tâches qu'ils ou elles seront amené-e-s à réaliser, la posture de non-jugement et d'empathie qui sera adoptée face à leur participation.

Ensuite, nous avons spécifié que la liberté des participant-e-s à participer leur appartient et ils ou elles peuvent décider à tout moment du processus de retirer leur participation à la recherche sans avoir à fournir quelque justification que ce soit. De ce fait, nous avons pris soin de créer un système de code permettant à tout instant du processus de retirer sur demande les données fournies par un-e participant-e spécifique¹⁰⁴. En outre, il a également été précisé aux répondant-e-s qu'ils ou elles étaient libres de ne pas répondre à certaines questions ou d'interrompre l'enregistrement des entretiens lorsqu'ils ou elles le souhaitent¹⁰⁵.

Enfin, les précautions liées à la confidentialité des données et leur utilisation ont été clarifiées. En effet, les informations recueillies durant l'enquête de terrain seront utilisées de manière confidentielle et ce qui sera dit par les répondant-e-s permettra d'obtenir une vision globale des pratiques en cours et des discours y étant reliés au sein de certains établissements scolaires identifiés par rapport à leur sensibilité à la thématique. Afin de respecter ce principe, toutes les informations permettant d'identifier un-e répondant-e ont été modifiées ou masquées dans les transcriptions ainsi que dans les extraits choisis dans les différentes publications envisagées. Il s'agit encore de noter que dans le but d'assurer la confidentialité des données, les transcriptions complètes des entretiens ne seront pas rendues publiques¹⁰⁶.

Avec l'accord des participant-e-s, nous avons enregistré les entretiens afin d'assurer une plus grande spontanéité lors des échanges et une meilleure fiabilité des données recueillies. Dans le cas des entretiens avec les adultes, nous avons réalisé des enregistrements audios, et avec les enfants, rencontrés en groupe, nous avons, lorsque les élèves l'acceptaient et que leurs parents avaient préalablement donné leur accord, choisi d'utiliser un enregistrement vidéo¹⁰⁷. Nous avons précisé aux répondant-e-s que ces enregistrements auraient un usage exclusivement personnel et qu'ils ne seraient diffusés sous aucun prétexte. Nous leur avons également indiqué les précautions liées à la conservation des données, notamment en lien avec leur suppression à la fin de la recherche.

¹⁰⁴ Un établissement scolaire et un-e élève ont notamment choisi de se retirer de la recherche.

¹⁰⁵ L'enregistrement a été interrompu à plusieurs reprises à la demande des répondant-e-s, et certain-e-s ont également explicitement formulé la volonté de ne pas répondre à certaines questions, ou ont précisé qu'ils ou elles ne souhaitent pas que certaines leurs réponses soient utilisées dans le contexte de la recherche.

¹⁰⁶ Elles seront cependant mise à disposition des membres du jury en charge de l'évaluation de ce travail, mais uniquement sous format imprimé et durant le temps nécessaire à leur consultation.

¹⁰⁷ Dans plusieurs cas, les élèves ou leurs parents n'ont pas souhaité l'utilisation de l'enregistrement vidéo, mais ont donné leur accord pour l'enregistrement audio.

Enfin, nous avons spécifié aux répondant-e-s l'usage prévu des données recueillies, qui seront mobilisées dans le cadre du présent travail, mais également des éventuelles publications en découlant. Les répondant-e-s, et, le cas échéant, les représentant-e-s légaux ou légales ont également eu la possibilité de limiter les contextes dans lesquels les données fournies pourront être utilisées.

Précautions durant la collecte de données

Les répondant-e-s informé-e-s des éléments très pratiques ci-dessus, il nous a encore semblé indispensable de nous interroger sur notre propre posture de chercheur-se-s lors des rencontres avec les répondant-e-s. En effet, la recherche avec des sujets implique de reconnaître l'autre comme un-e interlocuteur-trice valable (Martineau, 2007) et un-e informateur-trice indispensable. De plus, il est important de favoriser une relation de confiance avec les participant-e-s à la recherche et d'assurer un traitement similaire pour chaque répondant-e¹⁰⁸. Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et al. (2014) souligne notamment l'importance de considérer chaque personne de « façon juste et équitable » (p. 9) et d'avoir pour chacune d'entre elles « le même respect et la même préoccupation » (p. 9), cependant, « [t]raiter les personnes de façon juste et équitable ne signifie pas toujours qu'il faille les traiter toutes de la même façon », dès lors « [i]l peut être nécessaire d'accorder une attention particulière aux personnes ou aux groupes rendus vulnérables ou marginalisés afin qu'ils puissent jouir d'un traitement équitable vis-à-vis de la recherche » (p. 9). Dans cette perspective, nous évaluerons la situation de chaque répondant-e, essayant de faire la part des choses entre le droit de ne pas participer (Brown, 2018 ; Spyrou, 2016) et le fait d'avoir besoin d'accompagnements supplémentaires afin de pouvoir participer, de manière à permettre à chaque répondant-e de participer à la hauteur de ses envies. En outre, nous prendrons soin d'accorder à chaque participation la même considération dans l'interprétation et l'analyse des données. De plus, de très nombreux chercheurs et de très nombreuses chercheuses l'observent (voir par ex. Harcourt et Sargeant, 2011 ou Cocks, 2006), développer une relation de confiance avec ses répondant-e-s est fondamental au bon déroulement des échanges et au bien-être des différent-e-s protagonistes concerné-e-s. Dans cette perspective, les auteurs et autrices susmentionnés évoquent notamment l'importance d'ancrer le développement de cette relation de confiance dans le temps. Si les contraintes du terrain et les impératifs temporels de la recherche ne nous ont pas permis de prendre le temps nécessaire à l'élaboration d'une relation de confiance optimale, nous avons fait notre possible pour créer ce lien avec nos répondant-e-s. Dans cette perspective, nous avons, dès les premiers contacts avec eux ou elles, tout mis en œuvre pour qu'ils ou elles se sentent à l'aise. Nous avons également pensé à une temporalité qui permettrait d'assurer la plus grande mise en confiance possible pour tous et toutes, en prenant le soin, dans la mesure du possible, de rencontrer l'enseignant-e avant les phases d'observations, qui se déroulaient quant à elles avant les rencontres avec les enfants. En outre, nous avons à chaque étape demandé aux répondant-e-s concerné-e-s ce qu'ils ou elles pensaient de la suite du processus, par exemple en évoquant avec l'enseignant-e les thèmes que nous envisagions d'aborder avec leurs élèves. Enfin, nous avons adopté une posture ouverte, en nous mettant à la disposition des répondant-e-s pour toutes les questions, y compris de nature relativement éloignée de la recherche, qu'ils ou elles auraient pu se poser, afin d'assurer la plus grande réciprocité possible. Cependant, nous sommes bien conscient-e-s qu'une telle posture ne permet pas de gommer tout à fait les biais de désirabilité ou les enjeux de pouvoirs en place dans de telles interactions.

Nous nous sommes également interrogé-e-s sur la nécessité ou non de récompenser les répondant-e-s, et sur la manière de le faire. Morrow (2009) notamment s'interroge sur la pertinence et la nécessité d'offrir aux répondant-e-s une compensation ou une récompense liée au temps mis à disposition de la

¹⁰⁸ Pour une réflexion plus élaborée sur le choix des répondant-e-s et l'échantillonnage, voir la section 6.3.3 qui offrira plus de perspectives quant à la sélection des participant-e-s et la similarité de traitement à ce moment du processus.

recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous envisagions dans un premier temps de proposer un « goûter » aux enfants répondant-e-s, sans que cette récompense ne leur soit annoncée préalablement afin de ne pas constituer une forme d'encouragement biaisé ou de pression quant à leur participation (Van der Maren 1999, Morrow, 2009). Cependant, suite à la judicieuse remarque de la Commission d'éthique de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève concernant de potentielles allergies, nous avons pris le parti de ne pas offrir de récompense matérielle aux répondant-e-s, considérant leur participation comme raisonnable en termes de temps investi (jamais plus d'une heure). Nous avons néanmoins vivement remercié les différent-e-s répondant-e-s de leur participation, et nous avons, nous le verrons plus loin, proposé aux répondant-e-s un retour sur la recherche, qui permettra de réitérer nos sincères remerciements à leur rencontre.

Enfin, nous avons, préalablement à la rencontre avec les répondant-e-s envisagé la manière dont seraient prises en charge de potentielles données sensibles (par exemple violence, harcèlement, mauvais traitements, etc.) qui nous seraient rapportées par certain-e-s participant-e-s afin de ne pas être pris de cours au moment ^{T¹⁰⁹}. Nous avons alors prévu d'informer le(s) répondant-e(-s) ayant évoqué de telles expériences que celles-ci avaient de l'importance et relevaient d'un degré de gravité qui dépassait notre champ de compétence, et que nous nous voyions contraint-e-s d'en référer à une hiérarchie adaptée. Nous prévoyions également de faire un retour régulier à la ou aux personne(s) concernée(s) quant à la suite de la procédure. Cependant, même dans un tel cas, la confidentialité des données aurait été respectée et l'autorité informée l'aurait été de manière générale, sans que nous n'indiquions d'où et de qui venait l'information. En outre, dans le cas de situation problématique ne se référant pas à un mauvais traitement impliquant des précautions particulières mais sollicitant plutôt un accompagnement spécifique, nous avons prévu de prendre le contact des personnes concernées et de leur transmettre à posteriori le contact de personnes de référence pouvant les aider dans le cas où nous n'aurions pas de contact à leur proposer dans l'immédiat.

Conservation des données

La conservation des données constitue encore un point intrinsèquement lié à l'éthique de la recherche puisqu'elle peut potentiellement compromettre, nous l'avons vu, la confidentialité des données notamment. Dès lors, plusieurs précautions ont été respectées afin d'assurer une conservation des données cohérentes avec le respect des principes éthiques mentionnés ici. Les formulaires de consentement, signés et permettant d'identifier les répondant-e-s ont été classés et entreposés dans un tiroir fermé à clé, et séparément des enregistrements et des transcriptions. Une fois ce travail de recherche terminé, ces formulaires seront, selon les consignes de la Commission d'éthique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, archivés durant cinq ans par le Professeur Frédéric Darbellay dans les locaux de l'Université de Genève, Campus Valais. Les enregistrements vocaux et vidéo ont été conservés sur un disque dur externe et verrouillé au moyen d'un mot de passe, stocké dans les locaux de l'Université le temps d'en réaliser la retranscription anonymisée, puis immédiatement supprimés de manière irréversible afin d'empêcher quiconque de rétablir l'identité des personnes. Ces enregistrements ont ainsi été tenus à l'abri de tout accès en dehors de leur stricte utilité dans le cadre de la recherche. Enfin, les transcriptions, épurées de toutes les données confidentielles, sont conservées sur le poste de travail personnel de la chercheuse, et seront archivées de manière strictement protégée par le Professeur Frédéric Darbellay à la fin de ce

¹⁰⁹ Par chance, aucun témoignage n'a fait référence à de tels mauvais traitements. Dans un seul cas, une classe est revenue à plusieurs reprises sur le « favoritisme » qu'un-e enseignant-e semblait montrer pour un-e élève et sur le fait que cette inégalité de traitement impliquait une mise à l'écart de ce-tte élève par le reste de la classe. Ce-tte élève ayant également abordé la question, nous lui avons demandé en privé s'il ou elle acceptait, pour son bien et sans évoquer son nom, que nous en touchions un mot à l'enseignant-e, ce que nous avons fait sur l'accord de l'élève.

travail. A noter que ces transcriptions seront mises de manière absolument confidentielle à la disposition du jury en charge d'évaluer ce travail, mais qu'aucune autre diffusion de ces échanges ne sera envisagée. Les répondant-e-s et, le cas échéant, leur représentant-e-s légaux et légales, ont été informé-e-s de ces conditions.

Restitution de la recherche

La question de la restitution de la recherche auprès des répondant-e-s fait également partie intégrante du processus de recherche. Il nous a semblé indispensable de restituer les résultats de ce travail aux répondant-e-s. Nous avons alors proposé aux responsables d'établissements et aux enseignant-e-s de leur envoyer une copie du travail final une fois celui-ci validé, ainsi qu'un exemplaire de toutes les publications reliées aux données obtenues grâce à leur participation. Nous prendrons alors soin d'honorer cet engagement le plus rapidement possible. Cependant, dans le cadre de notre recherche, entre deux et quatre ans se sont écoulés entre le moment de récolte des données dans les différents établissements et la finalisation de ce travail. Cette temporalité relativement importante implique que des situations individuelles ont pu potentiellement changer, et avec elles les contacts des répondant-e-s, nous ne pourrions dès lors peut-être pas transmettre ce travail à toutes les personnes concernées. Cette contrainte temporelle constitue également un grand frein de restitution auprès des élèves pour deux raisons. La première est que, dans un souci de confidentialité, nous n'avons pas choisi de récolter l'identité et les coordonnées des enfants au-delà de leur nom complet (figurant sur le formulaire de consentement, voir annexe 16.4), le contact avec eux ou elles et leurs parents se faisant au travers de leurs enseignant-e-s. Il ne nous est alors pas possible de les recontacter individuellement à posteriori. En outre, le laps de temps écoulé entre la rencontre avec eux et la finalisation du travail implique qu'ils et elles ont changé de classe et d'enseignant-e-s et qu'il sera extrêmement complexe de les identifier personnellement afin de leur proposer une restitution adaptée. Nous proposerons cependant aux établissements de venir sur place afin de faire un retour adapté au(x) public(s) de leur choix sur le travail réalisé, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes.

6.2.3. Les spécificités éthiques de la recherche avec les enfants

Dans le cas de la présente recherche, nous avons notamment récolté des données issues d'entretiens collectifs avec vingt groupes d'élèves regroupant un total de 93 individus mineurs. Ainsi, nous avons, en plus des considérations éthiques précédemment abordées, évidemment toujours en vigueur avec la population enfantine, été amené-e-s à envisager un certain nombre d'éléments supplémentaires lié au statut juridique et potentiellement vulnérable et socialement dominé de cette population.

Premièrement, il est important de rappeler ici que les répondant-e-s enfants sont considéré-e-s comme des individus actif-ve-s et compétent-e-s, détenteur-trice-s d'*agency* et fort-e-s du droit de participer à toute procédure les concernant. Compte tenu des connaissances que les enfants ont sur le monde qui les entoure et de leur regard potentiellement différent et complémentaire de celui des adultes (Harcourt & Sargeant, 2011, Grover, 2004), ainsi que la thématique de la présente recherche fortement liée à l'expérience des enfants les rendant indispensables à une bonne compréhension de leur quotidien, la participation de ces derniers à la recherche était fondamentale. Le statut informatif de leurs propos permettant d'enrichir vivement la batterie de données récoltées auprès des autres acteur-trice-s, il nous semble important de rappeler ici que les perspectives amenées par chaque acteur-trice-s seront prises en considération de manière égale et que celles des enfants auront la même place et la même importance que ceux des autres répondant-e-s.

Thomson (2007) s'interroge : « La question centrale n'est pas si nous devrions écouter les enfants mais comment représenter au mieux les différentes voix de ce groupe »¹¹⁰ (p. 208). En écho à cette réflexion, dans le cadre de cette recherche s'attachant notamment à récolter les regards des élèves sur leur expérience quotidienne liée à la place de leurs droits dans leur vécu scolaire, il convient de souligner la diversité des élèves scolarisés dans un établissement scolaire. En prenant le parti de rencontrer au minimum cinq enseignant-e-s par établissement, puis cinq élèves de la classe de chacun-e de ces enseignant-e-s, nous avons conscience de ne pas pouvoir représenter la totalité des perspectives et des expériences des élèves de ces établissements ou même de ces classes. Le biais s'opère premièrement par le panel d'enseignant-e-s répondant, puis par le processus de sélection des élèves répondant-e-s dans chaque classe. Dans le premier cas, il est probable que les enseignant-e-s s'étant proposé-e-s de prendre part à la recherche sont ou se considèrent comme étant sensibles à la question des droits de l'enfant au sein de leur classe et donc que leurs élèves y vivent une expérience différente que leurs camarades scolarisé-e-s dans la classe d'un-e enseignant-e se considérant comme complètement étranger ou étrangère à cette question. Plus généralement, la marge de manœuvre accordée à chaque enseignant-e rend l'expérience partagée au sein de chaque classe différente. Dans le second cas, chaque élève d'une même classe porte évidemment avec lui ou elle un bagage venu de son vécu dans et en dehors de l'école, et il ou elle expérimente et perçoit son quotidien scolaire d'une manière qui lui est propre. Ainsi, le fait de ne pas rencontrer tou-te-s les élèves de la classe dans le cadre des entretiens collectifs entraîne une nouvelle spécificité des répondants. En outre, le processus de sélection des élèves au sein de chaque classe a été laissé à la charge l'enseignant-e. Ainsi, même si la consigne de laisser la possibilité à chaque élève volontaire de participer et de former des groupes les plus diversifiés possibles (genre, niveau scolaire et contexte socio-économique notamment), tout en leur proposant de rencontrer plusieurs groupes si nécessaire, nous ne pouvons pas garantir le processus opéré réellement et ne pouvons pas certifier que les consignes susmentionnées ont été respectées par les enseignant-e-s, préférant peut-être se baser sur d'autres critères, conscients ou non, qui ne nous ont pas été communiqués et sur lesquels nous n'avons alors pas eu de contrôle. Ce type de biais se retrouvant de manière récurrente au sein de la recherche qualitative, nous ne pouvons que difficilement le contrer. Il s'agit en outre de rester conscient-e-s de ces éléments lors des différentes phases de la recherche, dès la prise de contact avec les répondant-e-s jusqu'à l'analyse et même la diffusion des résultats.

Nous l'avons vu plus haut, le consentement éclairé de chaque participant est fondamental dans le processus de récolte de donnée impliquant des sujets humains. Ce postulat est également valable dans pour des répondant-e-s enfants. Néanmoins, le fait d'impliquer dans le processus des personnes d'un âge inférieur à celui de la majorité implique d'obtenir le consentement non seulement de l'enfant en question, mais également celui de ses parents (ou représentant-e-s légaux ou légales¹¹¹). Morrow (2008) conseille de demander l'avis des parents, puis celui de l'enfant, avant même de s'être fait une idée de l'intérêt que le projet pouvait représenter pour lui ou elle. Nous avons pris le parti de suivre la procédure inverse, à savoir sonder l'avis de l'enfant avant de demander le consentement à ses parents. Une telle manière de faire permet, nous y reviendrons, de rééquilibrer les relations de pouvoirs en vigueur entre les parents et leurs enfants, ici encore renforcées par le fait que la demande provient de l'école. Une telle démarche risque certes d'entraîner une frustration, ou au moins une déception de la part de l'enfant dans le cas où ses parents venaient à refuser sa participation à la recherche. Nous avons néanmoins choisi de favoriser la participation des enfants afin d'influencer la décision de leur parent plutôt que l'inverse afin de nous assurer au maximum de leur volonté de prendre part à la recherche. Pour en revenir à des aspects plus formels liés au formulaire de consentement (voir annexe

¹¹⁰ Traduction personnelle de la phrase : « The key question is not whether we should listen to children but how best to represent this group's many voices ».

¹¹¹ Nous parlerons dans la suite de ce chapitre des parents des élèves, englobant par-là toutes les formes de représentativités et de parentalités.

16.4), celui-ci a été distribué aux parents par l'enseignant-e de leur enfant. Il détaillait les objectifs de la recherche et précisait son déroulement (méthodes d'enregistrement, possibilité de se retirer en tout temps de la recherche, respect de la confidentialité, etc.) tout en rappelant la possibilité de contacter à tout moment la chercheuse en charge du projet. Le retour du formulaire signé avant l'entretien était une condition indispensable à la participation des élèves. Concernant le consentement de la part des élèves, nous nous sommes contentés d'un accord oral de leur part afin de ne pas complexifier la démarche. L'âge des répondant couvrant un spectre relativement large, tou-te-s les élèves participant ne maîtrisaient pas forcément des compétences en lecture suffisamment élaborées pour qu'il soit éthique de leur demander de signer un document écrit. Dans un souci d'équité, nous avons choisi de traiter tou-te-s les élèves de la même manière et nous nous sommes alors contenté-e-s d'une approche orale auprès de ceux-ci et de celles-ci afin d'obtenir leur consentement après leur avoir scrupuleusement rappelé dans un langage adapté les différents éléments mentionnés ci-dessus. En outre, le premier filtre des élèves se manifestant comme volontaires à participer à la recherche auprès de l'enseignant-e nous a permis de renforcer pour les élèves la possibilité de prendre part ou non à la recherche en fonction de leur bon vouloir. Cocks (2006) identifie trois aspects au consentement éclairé : le fait de disposer des informations nécessaires et présentées de manière adaptée, la compréhension de ces enjeux de la part des participant-e-s et leur accord formel. La répétition des éléments susmentionnés (buts de la recherche, confidentialité, etc.), et la confirmation orale de la volonté de chaque élève de participer, en plus de l'attention particulière donnée au processus de consentement décrit dans le paragraphe précédent vont dans le sens de ce que Gallagher (2009) identifie comme conditions pour assurer un consentement éclairé. Si, comme le résumant Powell, Fitzgerald, Taylor et Graham (2012) il est complexe d'être certain que l'enfant a donné son consentement de manière volontaire et sans coercition aucune de la part de ses parents ou de son enseignant-e, nous avons cependant formulé des consignes claires aux enseignant-e-s allant dans le sens de la plus grande liberté des élèves de participer ou non à la recherche.

Nous l'avons très brièvement abordé ci-dessus, les relations de pouvoir entre les adultes et les enfants, et peut être plus encore dans le contexte scolaire, peuvent constituer un enjeu important dans les réflexions éthiques d'une recherche impliquant les enfants (voir par ex. Gallagher, 2008, Grover, 2004 ; Einarsdottir, 2007, Punch, 2002, ou Danic, Delalande et Rayou, 2006). Ces enjeux recouvrent tout le processus, et sont principalement charnières à certains moments de la recherche, que nous aborderons ci-après. Van der Maren (1999) identifie notamment l'importance de l'absence de toute forme de pression dans l'obtention d'un consentement éclairé, enjeux que nous avons dénoués à la fin du paragraphe précédent. Outre les enjeux liés au consentement, nous avons également pensé la méthode de récolte de données avec les élèves dans cette perspective, c'est pourquoi, nous le verrons, nous avons décidé de réaliser des entretiens collectifs. Hunleth (2011) notamment souligne en effet l'intérêt des entretiens collectifs puisqu'ils reproduisent, du moins partiellement, le contexte social des groupes d'enfants, et qu'ils permettent aux enfants « d'être plus puissant-e-s lorsqu'ils ou elles sont ensemble et d'être plus détendu-e-s en présence d'amis que seul-e avec un adulte »¹¹² (Einarsdottir, 2007, p. 200) et qu'ils permettent d'éviter les interactions trop directes entre les adultes et les enfants. Cette méthode nous a également semblé intéressante parcequ'elle permettait aux élèves de répondre ou de ne pas répondre aux questions sans forcément avoir à esquiver certains sujets de manière frontale et explicite. En nous basant sur les réflexions de Christensen et Prout (2002) et de Danic, Delalande et Rayou (2006), nous avons signalé aux élèves que nous n'étions pas des enseignant-e-s et que nous ne souhaitions pas avoir ce rôle face à eux, que nous étions là pour qu'ils et elles nous aident à réaliser notre « gros devoir » et qu'ils ou elles nous donnent des informations que personne d'autre ne pouvait nous donner, nous donnant ainsi un statut différent des adultes les plus fréquents dans le contexte scolaire. En nous reposant sur les constats de Gillett-Swan et Sargeant (2018a), nous nous

¹¹² Traduction personnelle de la phrase : « [Children are also] more powerful when they are together, and they are also more relaxed when with a friend than when alone with an adult » .

basons à posteriori sur plusieurs entretiens menés avec les élèves pour affirmer que ces relations de pouvoir ont été, du moins partiellement, réduites, puisque dans plusieurs cas, les élèves ont négocié la durée de la rencontre, soit en indiquant qu'ils souhaitaient interrompre l'entretien (dès lors, l'avis général du groupe était demandé afin d'établir s'il s'agissait d'une volonté générale ou d'une volonté individuelle. Dans le premier cas nous interrompons l'entretien, dans le second, les personnes concernées (ou la personne concernée) étai(en)t invité-e(-s) à retourner en classe), soit le prolonger (ce que nous avons été contraint-e-s de refuser compte tenu des arrangements élaborés avec l'enseignant-e en charge des élèves).

Concernant la méthodologie de récolte de données, Thomson (2007) identifie deux perspectives : le fait de considérer que les enfants et les adultes sont identiques et que le fait d'utiliser des méthodologies de récolte de données différentes constitue un non-sens (A) ; et le fait de considérer l'utilisation de méthodes spécifiques pour les enfants, soit parce que ces derniers ou dernières sont intrinsèquement différent-e-s des adultes et qu'ils ont alors besoin de méthodes différentes (B2), soit parce qu'ils ou elles sont des acteur-trice-s compétent-e-s mais constituant une minorité et nécessitant à ce titre une alternative pour pouvoir exprimer leur point de vue et ajuster les enjeux de pouvoir qui se jouent au sein du processus de recherche (B1). Nous proposons ci-dessous (Figure 5) d'illustrer ces différentes postures sur un continuum allant de l'un à l'autre. Il nous semble en effet que les différentes postures présentées par Thomson, plutôt que de représenter deux considérations totalement distinctes l'une de l'autre représentent, tout comme les mouvements de pensée en droits de l'enfant (Hanson, 2012) les points extrêmes d'un même continuum.

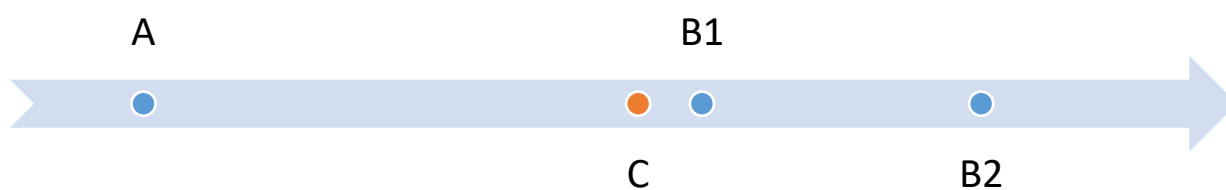


Figure 5: Postures adoptées face à une méthode de recherche semblable ou différente pour une recherche avec une population adulte ou une population enfants.

Dans le cadre de cette recherche (C), nous nous situons entre le premier postulat (aucune différence entre les adultes et les enfants) et le troisième présenté ci-dessus (nécessité de formuler une méthode spécifique pour permettre aux enfants de faire entendre leur voix en rétablissant un équilibre de pouvoir plus égalitaire). L'importance d'adapter, du moins partiellement, le processus de récolte de donnée à la population répondant est incontestable, et ce pour les enfants, tout comme tout groupe particulier. Dans cette perspective, nous adapterons évidemment le langage utilisé, la contextualisation de l'entretien, le rythme de l'entretien ainsi que sa durée. Des précautions éthiques spécifiques liées au statut juridique, développemental et/ou social des enfants, décrites dans la présente section sont également adoptées. En revanche, nous avons pris le parti de ne pas mettre en place un outil méthodologique particulièrement destiné aux enfants, et ce pour deux raisons principales. Premièrement, et dans un souci de comparabilité entre les données recueillies auprès de tous les groupes d'enfants, regroupant des enfants d'âges relativement hétéroclites, il nous paraissait complexe de mettre en place un matériel unique correspondant aux spécificités des enfants de 5 ans autant qu'à celles des enfants de 12 ans. La seconde se rattache plus à la posture adoptée face à la population enfantine. Défendant en effet dans ce travail l'idée que les enfants sont capables de prendre des décisions importantes concernant leur expérience et qu'ils doivent être pris au sérieux dans cette démarche, au même titre que le serait un adulte, en positionnant ces deux phases de la vie sur un axe développemental continu plus qu'en deux pôles distincts, nous ne souhaitons pas marquer de différence notable entre notre manière d'interagir avec les enseignant-e-s et les responsables d'établissement et avec les enfants. Plusieurs auteurs (voir par ex. Hunleth, 2011 ; Freeman & Mathison, 2009) insistent sur l'importance d'utiliser des méthodes dites *child friendly*, ou adaptées aux

enfants. Ce postulat renvoie à la question posée par Punch (2002) dans le titre de son article « La recherche avec les enfants est-elle la même ou différente de la recherche avec les adultes ? »¹¹³. Nous le défendons tout au long de ce travail, si pour nous l'enfant doit être reconnu comme porteur-euse de droits et encouragé-e dans cette perspective, la limite entre la catégorie « adultes » et la catégorie « enfants » ne nous semble pas aussi catégorique que la dichotomie fréquemment assumée. Nous considérons en effet que si les enfants sont dans un processus développemental avéré sur des plans biologiques et cognitifs notamment, il n'en reste pas moins que leur point de vue sur leurs expériences équivaut et complète celui de leurs aînés et que ces derniers ne cessent pas de se développer une fois la majorité légale arrivée. Dans ce sens, nous rejoignons Thomson (2007) dans sa vision des identités multiples, fluides et contextuelles plutôt que stables et uniques et considérons que chaque individu, enfants comme adultes partagent cette flexibilité identitaire. Dans cette perspective, l'entretien collectif nous est alors apparu comme un intermédiaire cohérent adapté et pertinent.

Enfin, l'un des enjeux éthiques abordés par Morrow (2009) revient sur le temps des enfants et l'importance de respecter leur temps libre. Dès lors, conscient-e-s des programmes déjà chargés des élèves, nous avons décidé premièrement de conduire nos entretiens sur le temps scolaire, et deuxièmement de ne pas leur demander de nous accorder plus d'une période (45 minutes) afin de ne pas péjorer leur scolarisation.

Pour conclure cette réflexion éthique, nous reprendrons la phrase de Doucet (2010) qui indique que chaque « chercheur [...] est habité d'une éthique implicite : promouvoir des connaissances qui vont améliorer la vie humaine » (p. 26) et nous compléterons cette perspective en assumant que s'appuyer sur des connaissances qui visent à respecter la dignité humaine dans le cadre d'une recherche constitue le penchant éthique explicite que chaque chercheur et chercheuse devrait adopter et intégrer dans une dynamique réflexive indispensable.

6.3. Méthodologie de récolte de données

Cette recherche qualitative correspond à ce que Van Der Maren (2006) considère comme une recherche nomothétique, qui a pour ambition de « décrire, comprendre, expliquer la situation éducative » (p. 68) afin d'aboutir à une forme de théorisation de l'éducation. Compte tenu du peu d'études menées sur l'objet de la recherche dans le contexte présent (l'éducation aux droits de l'enfant en contexte scolaire, primaire, en Suisse romande), notre recherche sera d'ordre exploratoire, afin de cibler les pratiques en cours et les discours y étant relatifs chez les différents acteur-trice-s concerné-e-s. Dès lors, nous nous appuierons sur ce que Van Der Maren (2006) qualifie de triangulation élargie des données en adoptant une perspective multiacteur-trice-s afin de multiplier les sources d'information et d'aborder ainsi différentes facettes d'une même pratique, reconnaissant la complexité de l'acte éducatif et de chaque pratique qui le constitue.

À noter encore que, d'après Van Der Maren (2006), « les méthodes effectivement utilisées apparaissent comme des compromis entre l'idéal méthodologique (...) et les contraintes imposées par le contexte particulier à chaque recherche » (p. 66). Dès lors, si les sections à venir décrivent, en s'appuyant sur de nombreuses ressources méthodologiques, l'idéal méthodologique visé, certains pas de côté risquent d'être pris afin de rendre les méthodes applicables dans le contexte spécifique des cas dans lesquels la recherche a été menée. Dans le cas où de tels écarts auraient dû être réalisés, nous le spécifierons au fil des descriptions.

Maintenant que ces quelques éléments d'ordre général sont précisés, penchons-nous plus en avant sur la description des démarches méthodologiques de récolte et d'analyse des données adoptées dans la réalisation de la présente recherche.

¹¹³ Traduction personnelle de la phrase « Research with children: The same or different from research with adults? ».

6.3.1. Étude de cas

La présente recherche vise à comprendre et à appréhender la complexité inhérente à la mise en place de l'éducation aux droits de l'enfant en contexte scolaire. À cette fin, l'étude de cas est apparue comme une approche particulièrement propice, puisqu'elle permet, comme le souligne Albarello (2011) le développement de l'analyse ou de la description approfondie d'un ou de plusieurs cas dans le but d'en obtenir une compréhension détaillée et idiographique. Eisenhardt (1989) et Gagnon (2005) corroborent cette affirmation en précisant que l'étude de cas peut servir à obtenir des descriptions, tester une ou plusieurs théories ou générer de la théorie. Nous verrons que dans le cas présent, les cas observés serviront à questionner la pertinence de certaines hypothèses issues d'une réflexion théorique et ainsi non seulement à décrire un ensemble de pratiques, mais également à confirmer, ou le cas échéant, d'infirmer une théorie tout en générant de nouvelles orientations théoriques autour de l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Benbasat, Goldstein et Mead (1987) ainsi que Yin (2009 ; 2006) considèrent l'étude de cas comme particulièrement adaptée aux situations dans lesquelles le chercheur ou la chercheuse a peu de contrôle sur les événements, puisqu'ils se déroulent dans leur contexte naturel, ou qu'ils sont, comme le formule Gagnon (2005) intact et intégrés dans leur contexte habituel. Elle permet également de répondre aux questions « comment » (visée descriptive) et « pourquoi » (visée explicative) tout en s'intéressant aux phénomènes contemporains. En d'autres termes, l'étude de cas permet de couvrir des sujets difficilement abordables au travers d'autres méthodes, ce qui la rend complémentaire à d'autres méthodes comme la phénoménologie, l'ethnographie ou encore la théorie ancrée pour n'en citer que quelques-unes (Albarello, 2011 ; Yin, 2006). Albarello (2011) met en avant l'intérêt de l'étude de cas lors qu'il s'agit de vérifier quatre types d'hypothèses : celles qui impliquent de comprendre une situation globale ; celles qui impliquent d'identifier les caractéristiques spécifiques d'un programme ; celles qui impliquent une comparaison entre différents cas ; et celles qui impliquent que soient mises en relation, au sein d'un même cas, des variables pouvant exercer une influence l'une sur l'autre. Yin insiste encore sur l'importance, pour chaque hypothèse formulée, de diriger l'attention sur quelque chose qui sera examiné dans l'étude. Nous l'avons vu dans la section 1.1, notre objet de recherche et les pistes que nous souhaitons investiguer sur le terrain s'intègrent parfaitement dans ce cadre.

L'étude de cas permet d'observer un phénomène dans son contexte, postulant ainsi l'interdépendance de l'un pour l'autre (Albarello, 2011). Le contexte permet d'observer un cas spécifique, qui le distingue des autres. Dans la situation présente, nous nous appuyons sur ce que Yin (2009) qualifie d'étude de cas multiple, puisque nous récolterons nos données à travers quatre cas différents, s'organisant sur une réplification théorique, impliquant que les cas ont été sélectionnés afin de prédire des résultats contrastés pour des raisons préalablement anticipées, notamment liées à la forme scolaire. Les quatre cas observés (voir section 6.3.3) ne représentent évidemment pas de manière exhaustive les différentes façons d'aborder l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire, mais sont spécifiquement ancrés dans un contexte particulier, ne permettant alors pas de dissocier le phénomène observé de leur contexte, les frontières entre eux étant difficilement définissables. Ce constat implique alors de mettre en avant les caractéristiques spécifiques de chaque cas. Yin (2009) indique que le nombre de réplifications de cas doit être lié au nombre d'explications rivales qui seront observées, plus les rivalités seront nombreuses, plus le nombre de cas devra être important. Dans cette perspective, nous avons pris le parti d'observer deux écoles privées et deux écoles publiques afin de pouvoir observer les potentielles similarités et différences qui pourraient apparaître pour chacune de ces caractéristiques, ainsi que les potentielles similarités et différences qui pourraient apparaître entre chacun de ces types de scolarités. Le choix argumenté des différents cas est spécifié dans la section 6.3.3 consacrée à l'échantillonnage.

Les cas observés sont complexes. Ils rassemblent un nombre important d'acteur-trice-s, d'actant-e-s, et leur observation ne se limite pas à une seule dimension, y préférant l'analyse de plusieurs aspects constitutifs. L'étude de cas implique alors de récolter le point de vue de plusieurs types de répondant-e-s (voir section 6.3.2), mais également de recourir à différentes techniques de récolte de

données. Les techniques mobilisées dans le cadre d'études de cas sont caractéristiquement plurielles, principalement issues de la recherche qualitative (Albarelli, 2011). C'est pourquoi une triangulation des données a été adoptée afin de récolter le point de vue de différents acteur-trice-s concerné-e-s par l'éducation aux droits de l'enfant en contexte scolaire, à savoir les responsables d'établissements, les enseignant-e-s et les élèves, tout en complétant ces discours au moyen d'observations non participantes et d'analyse des textes officiels. Ces différents éléments sont abordés ci-dessous.

6.3.2. Triangulation des données

Dans les études de cas, la tradition est de s'appuyer sur plusieurs techniques méthodologiques afin de récolter ses données, notamment en mélangeant les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives¹¹⁴ (Yin, 2009). Dans le cadre de ce travail, nous nous appuyons exclusivement sur des données qualitatives, renvoyant ainsi à la conception que Caillaud et Flick (2016) ont de la triangulation, qu'elles définissent comme le fait de croiser au moins deux perspectives afin d'appréhender un même objet. La triangulation ouvre ainsi plusieurs fenêtres donnant sur une même « réalité » perçue différemment. Une telle diversité méthodologique permet de répondre à des questions de recherche plus complexes et de collecter des résultats plus riches, plus forts et plus fiables par rapport à ce qui pourrait être fait à travers une méthode unique (Borman, Clarke, Cotner & Lee, 2006). Dans ce travail, nous nous appuyons sur ce que Caillaud et Flick (2016) qualifient de programme fort de la triangulation puisque nous l'utiliserons non pas pour assurer la validité des résultats et évincer, ou du moins questionner la validité des résultats divergents, comme le conseillent Lincoln et Guba (1985) mais plutôt à les mettre en perspective afin d'obtenir des sources supplémentaires et complémentaires de connaissances afin d'obtenir la vision la plus globale possible du phénomène. Aussi, nous ferons interagir ce que Ying (2009) qualifie de données générales (lois, programmes), de données locales (lois, règlements, etc.) et de données individuelles (entretiens), tout en y ajoutant des données locales à travers des observations de terrain. De cette manière, nous irons dans le sens de Van Der Maren (2006) qui écrit que la triangulation des sources permet de prendre en compte la complexité du terrain et les perspectives complémentaires qui y cohabitent. Nous respecterons en outre la consigne de Yin (2009) qui spécifie qu'il est important que les différentes méthodes répondent à la même question de recherche. De plus, dans ce travail, nous nous appuyons sur ce que Denzin (1970), citée par Caillaud et Flick (2016) qualifie de triangulation des données issues de sources différentes, et la triangulation des méthodes.

Dans le cadre de cette recherche, s'appuyant sur un dispositif multi-acteur-trice-s, nous utiliserons des méthodes particulières pour chaque unité observée (responsables d'établissements, élèves, enseignant-e-s, textes officiels et observations contextuelles). Ces différentes méthodes seront décrites ci-dessous. Nous aborderons également les objectifs de chaque méthode dans le contexte plus large de la recherche, en précisant le lien de chaque méthode avec le protocole et les hypothèses ainsi que la procédure de collecte de données observée.

Analyse de documents officiels et publics

Le premier niveau de données recueillies est celui des documents officiels, et notamment les lois et les programmes influençant directement les quatre cas observés, ainsi que les documents publics que nos différents cas ont publiés sur leur site internet au propos de leur fonctionnement.

¹¹⁴ A noter que nous avons, dans un premier temps, envisagé de nous appuyer sur une méthodologie mixte (croisement de données qualitatives et quantitatives), en diffusant un questionnaire à l'adresse de tou-te-s les enseignant-e-s de chaque établissement observé. Cependant, le faible taux de réponses obtenues nous a contraint à nous appuyer uniquement sur des données qualitatives et à analyser les données recueillies dans le cadre de ce questionnaire de manière qualitative également. C'est pourquoi nous parlons dans ce travail de triangulation des données plutôt que de méthodologie mixte.

Dans ce contexte, nous avons rassemblé tout ce que Mialaret (2004) qualifie d'instructions officielles, à savoir toutes les lois en vigueur et les documents officiels concernant l'école au niveau cantonal et national; les décisions et les positionnements des instances scolaires intercantionales (par exemple les déclarations de la CDIP, de la CIIP, ou le PER) ; ainsi que les descriptions, les documents divers et les règlements mis à disposition sur le site internet des différents cas observés. La liste exhaustive des différents textes analysés est rapportée dans le détail dans l'annexe 16.9. Cette attention portée sur les documents publics disponibles nous a permis d'observer non seulement les instructions auxquelles est, ou devrait être, soumis l'établissement observé, ainsi que la manière dont ce dernier se présente publiquement. À noter que pour ce qui est des textes législatifs cantonaux, nous avons analysé les textes en vigueur dans le canton au moment de la prise de données sur le terrain (entre les années 2017 et 2019) bien que certains d'entre eux ont été depuis actualisés. En outre, nous avons réalisé une compilation de tous les textes législatifs cantonaux, mais nous n'avons conservé à des fins d'analyse uniquement ceux qui présentaient un lien direct ou indirect avec la thématique étudiée et avec le quotidien scolaire inhérent au fonctionnement des écoles elles-mêmes ou aux décisions s'y référant. Nous n'avons donc pas conservé les textes portant par exemple sur l'enseignement spécialisé, les écoles, l'enseignement secondaire dès le cycle 3 ou encore certaines commissions spécifiques. Au total, nous avons analysé 99 textes ainsi que les quatre sites internet des cas sélectionnés et les documents y étant disponibles¹¹⁵.

Cette première approche nous a permis de nous familiariser avec le contexte plus large dans lequel chaque cas évoluait, ainsi que de la manière dont ils se présentent publiquement. Nous avons choisi de réaliser une analyse thématique, basée sur 6 dimensions présentées plus en détails dans la section 6.4 identifiées sur la base de notre cadre théorique. Une telle démarche, par rapport à une approche lexicométrique, nous semblait plus en cohérence premièrement dans une perspective de mise en relation avec les autres données recueillies, et deuxièmement dans notre volonté d'appréhension de la complexité. L'approche thématique répond alors plus à nos besoins qu'une analyse par unités lexicales.

Observations non participantes

Dans le cadre de cette recherche, de plus ou moins brèves immersions sur le terrain ont été effectuées afin de réaliser ce que Mialaret (2004) qualifie d'observation des faits d'éducation. Nous n'aurons pas la prétention ici de les assimiler à un processus ethnographique. Si leur fréquence et leur qualité ont varié d'un cas à l'autre, il nous semble pourtant important d'en référer ici, étant donné l'importance des données recueillies de cette manière. Ainsi, nous nous appuyons sur les propos de Yin (2009) pour souligner que les observations réalisées dans le cadre d'une étude de cas n'ont pas la même ambition que lorsqu'elles sont réalisées dans un contexte ethnologique, et qu'elles n'ont alors pas à remplir les mêmes obligations puisque les données rassemblées à travers une étude de cas ne dépendent pas uniquement des observations réalisées, qui ne représentent alors qu'un type de données parmi d'autres. Dans cette perspective, les observations de terrain ont permis de compléter les discours obtenus dans le cadre d'échanges (Yin, 2006). La posture et la méthode de récolte de donnée adoptées ont malgré tout été définies au moyen des démarches reconnues dans le champ des observations non participantes et s'appuient sur beaucoup sur des théories élaborées dans le cadre de l'ethnologie ou de la sociologie. Cette rigueur nous a semblé indispensable à la récolte de données de qualité.

L'observation de terrain se définit par un travail de terrain *in situ*, afin d'aller observer des sujets dans leur environnement quotidien (Jones, Burnay & Servais, 2000). On parle alors d'une méthode directe, qui s'oppose aux méthodes indirectes que sont par exemple les entretiens ou les questionnaires

¹¹⁵ Pour des raisons de confidentialité, nous n'entrerons pas plus dans les détails concernant les documents fournis par chaque établissement scolaire.

(Arborio & Fournier, 2015). Le chercheur ou la chercheuse s'immerge dans un environnement et en tire le plus d'informations possibles à propos des comportements, des relations, des modes de vie, des activités, des pratiques et des processus en œuvre au sein de la population observée (Arborio & Fournier, 2015 ; Jones, Burnay & Servais, 2000 ; Jorgensen, 1989). Il s'agit alors d'observer l'ordinaire, le routinier, le typique d'un environnement dans lequel des individus évoluent au quotidien (Jorgensen, 1989). C'est une méthode adaptée à la plupart des recherches menées sur des aspects liés à l'existence humaine, et ayant pour but de décrire ce qui se passe dans un contexte donné, de manière à pouvoir en tirer des notions et des abstractions théoriques susceptibles d'expliquer les processus observés (Jones, Burnay & Servais, 2000 ; Jorgensen, 1989).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé l'observation non participante afin d'observer les relations, les interactions, les comportements et les actions (Jones, Burnay & Servais, 2000 ; Arborio & Fournier, 2015) en œuvre dans nos différents cas. Nous avons alors observé les processus en jeu dans le contexte réel, afin de compléter les pratiques déclarées de nos différent-e-s répondant-e-s (Arborio & Fournier, 2015 ; Jones, Burnay & Servais, 2000). Nous avons, dans la mesure du possible, réalisé les observations avant les entretiens individuels ou collectifs afin de pouvoir les mobiliser dans le cadre des entretiens et de renforcer la relation de confiance avec les répondant-e-s (Arborio & Fournier, 2015 ; Lambert, Glacken & McCarron, 2013), mais les contraintes de terrain ne nous ont pas toujours permis de respecter cette chronologie¹¹⁶.

Nous avons bien évidemment, pour des considérations éthiques et pragmatiques, emprunté une identité ouverte, partageant notre statut et les buts de notre recherche avec les sujets observés (Adler & Adler, 1987), tout en pratiquant ce que Gold (1958) qualifie d'observation participante et que Adler et Adler (1987) traduisent par une implication périphérique, en adoptant un rôle centré sur l'observation, tout en prenant parfois part à certaines activités partagées par les sujets observés (notamment les repas). Une telle posture offre une plus grande liberté de mouvements sur le terrain (Adler & Adler, 1987). Nous avons porté une attention particulière à impacter le moins possible la situation observée, dans ce que Lapassade (2002) qualifie de perspective ethnographique. L'emplacement choisi pour la récolte de données s'est, dans la mesure du possible, situé dans une zone retirée de l'activité et les notes ont été prises à la main en respectant la prise de note en deux temps conseillée par Arborio et Fournier (2015), à savoir une prise de « notes repères » dans le *hic et nunc* de l'observation, complétée à la fin de chaque session d'observation par de plus amples détails. Nous sommes néanmoins conscient-e-s que le paradoxe du chercheur ou de la chercheuse décrit par Labov (1972) peut constituer un biais sur lequel nous ne pourrions avoir un contrôle actif. Dans une logique de découverte, nous n'avons pas organisé nos observations, notant et décrivant le maximum de ce que nous avons pu observer. Une telle approche dénuée le plus possible d'attentes nous a permis de garder un regard ouvert à l'inconnu et à l'impensé (Jones, Burnay & Servais, 2000 ; Jorgensen, 1989), sans pour autant nous laisser aller à un empirisme naïf ou feint (Arborio & Fournier, 2015).

Entretiens individuels semi-directifs

Une fois ces premières données rassemblées et analysées, nous avons rencontré premièrement les responsables d'établissement, puis tou-te-s, ou au plus cinq enseignant-e-s pratiquant dans les établissements sélectionnés afin de réaliser avec elles et eux des entretiens individuels semi-directifs que nous considérons comme l'une des sources principales de données (Barbillon & Le Roy, 2012).

¹¹⁶ Dans les deux écoles privées observées, cette chronologie a pu être respectée. Dans l'une des écoles publiques, nous avons réalisé une observation avant de rencontrer les responsables d'établissement, et dans la deuxième, nous avons réalisé les entretiens avec les responsables d'établissement avant toute autre immersion sur le terrain, puis, dans les deux cas, les observations se sont faites en fonction des disponibilités et des accès fournis par les enseignant-e-s.

Cette démarche nous permettra d'aborder l'enquête sous le pan des représentations et des pratiques et permettra de se pencher avec les répondant-e-s sur leurs conceptions, leurs opinions et sur leurs descriptions de pratiques et de faits (Blanchet & Gotman, 1992 ; Jones, Burnay & Servais, 2000a).

Dans ce cadre, l'utilisation d'entretiens semi-directifs permet d'affiner les connaissances en lien avec la thématique (Barbillon & Le Roy, 2012) puisque l'entretien permet d'étudier « des faits dont la parole est le vecteur principal » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 25). En outre, les entretiens semi-directifs s'avèrent irremplaçables pour accéder à certaines connaissances, donnant ainsi accès au sens subjectifs que les répondant-e-s attribuent à un fait. L'entretien vise à « produire un discours traduisant un certain nombre de faits psychologiques et sociaux » faisant appel « au point de vue de l'acteur » qui « donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 23)

Dans le cadre de cette recherche, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs en face à face d'une heure environ avec les responsables d'établissement et les enseignant-e-s. Les guides d'entretien, disponibles dans les annexes 16.5 et 16.6 étaient alors considérés comme trame de fond mais n'avaient pas l'ambition d'être suivis de manière chronologique stricte. Cette façon d'aborder l'entretien nous a permis de laisser une certaine liberté aux répondant-e-s, assurant ainsi l'accès à certains éléments auxquels nous n'aurions pas forcément pensé, tout en assurant une standardisation thématique des données recueillies. Malgré tout nous avons imaginé le déroulement de l'entretien en suivant la structure de l'entonnoir, à savoir que les phrases d'entame de l'entretien étaient beaucoup plus larges que les relances pour approfondissement (Romelaer, 2005) que nous posions par la suite, afin d'aborder toutes les thématiques de notre guide durant l'échange. Nous avons également fait en sorte de reformuler régulièrement les points mis en valeur par les répondant-e-s afin de nous assurer de leur bonne compréhension (Romelaer, 2005).

Nous avons porté une attention particulière au lieu de l'entretien, généralement directement dans la classe des enseignant-e-s en dehors des heures de classe ou dans le bureau des membres de la direction, ce qui assurait un contexte calme et confidentiel, tout en permettant aux répondant-e-s de s'appuyer sur des éléments de contexte ou de nous montrer certains éléments afin de renforcer leur propos. Nous avons également pris garde à adopter un langage adapté à nos interlocuteur-trice-s et une posture de non-jugement face aux informations qu'ils ou elles nous communiquaient tout en formulant des questions les moins orientées possibles. Il est à noter que nous avons réalisé des pré-tests des guides d'entretien afin de les affiner et de les adapter le plus possible.

Les thématiques abordées au cours de l'entretien étaient les suivantes :

Thématique	Sous-thématiques
École en général	Buts
Droits de l'enfant	Formation Définition Impressions générales Enseignement Mise en pratique Éléments encourageants et limitants
Place de l'élève dans l'établissement et dans les classes	Structure Dispositifs

Approches pédagogiques	« Éducatons à » Compétences transversales Interdisciplinarité
Rôle de l'enseignant-e	Relations avec les pairs PER Relations hiérarchiques Discipline

Tableau 6 : Thématiques abordées durant les entretiens semi-directifs menés avec les enseignant-e-s et les responsables d'établissement.

Entretiens collectifs

Après nous être entretenu-e-s avec les enseignant-e-s, nous avons récolté l'opinion des élèves au moyen d'un entretien collectif, ou *focus group*. Nous l'avons vu dans le cadre éthique, il nous tenait à cœur de questionner les relations de pouvoir en œuvre entre les élèves et l'enquêteur-trice. Hennessy et Heary (2011) considèrent l'entretien collectif comme une méthode adaptée aux enfants, puisque l'effet de groupe permet d'atténuer l'asymétrie et de rééquilibrer le rapport de forces entre les différent-e-s interagissant-e-s en présence (Duchesne & Haegel, 2014).

L'entretien collectif est une méthode de récolte de données qualitatives définie par le fait de mener des interviews avec un groupe de répondant-e-s sur un thème défini par les besoins de la recherche (Krueger & Casey, 2015 ; Morgan, 1996). Cette méthode permet notamment d'obtenir le point de vue d'un maximum de personnes en un minimum de temps tout en permettant un certain type d'interactions sociales différentes d'une discussion en tête à tête entre le chercheur et le sujet (Duchesne & Haegel, 2014). Les répondant-e-s interagissent sur la base de leurs expériences, permettant d'obtenir des informations sur leurs motivations et comportements complexes. Le côté collectif de l'interaction a une place centrale dans cette méthode, et influence les données ainsi recueillies. En discutant avec des pair-e-s, les répondant-e-s formulent des propos qui ne seraient pas forcément apparus dans un contexte d'entretien individuel (Morgan, 1997 ; Kitzinger, 1995 ; Green & Hart, 1999). Les entretiens collectifs s'intéressent particulièrement aux connaissances et aux expériences des répondant-e-s et permettent d'accéder aux perceptions, aux sentiments et aux réflexions que les répondant-e-s ont à propos d'idées, d'expériences, de produits, de services, d'opportunités et d'opinions (Kitzinger, 1995 ; Krueger & Casey, 2015).

Les entretiens collectifs que nous avons menés ont rassemblés des élèves issus de la même classe, présentant donc un degré d'interconnaissance élevé, et n'excédant pas plus de six élèves par entretien. Cette démarche, au demeurant pragmatique et cohérent avec le *design* méthodologique de recherche, permet en outre de s'approcher au plus près des interactions en œuvre dans la vie quotidienne et de favoriser des débats sur ce qui se passe réellement dans le quotidien des membres du groupe (Kitzinger, 1994). Un tel contexte permet de plus aux enfants de se sentir en confiance. Enfin, le nombre de participant-e-s par groupe permet non seulement de générer des idées diverses, mais également à chaque participant-e de trouver sa place dans une dynamique discursive et inclusive (Krueger & Casey, 2002). Le degré d'implication de la modération s'est, dans le cadre de cette recherche, et compte tenu de la large palette d'âge des répondant-e-s, adaptée aux besoins des enfants, tout en respectant une trame thématique prédéfinie afin d'assurer un minimum de standardisation entre les réponses des différents groupes. Nous avons cependant conservé une ouverture vers l'imprévu afin de permettre aux élèves d'exprimer leurs opinions et leurs expériences de la manière la plus complète et la plus large possible. Les entretiens ont été réalisés par un-e seul-e chercheur-euse, et enregistrés, dans le cas où les contraintes éthiques nous le permettaient (voir

section 6.2.2) au moyen de vidéos afin d'obtenir le plus d'informations possibles et de pallier le manque d'assistance (McLafferty, 2004). Les entretiens se sont le plus possible déroulés dans des pièces isolées et dans lesquelles aucune interruption n'aurait dû avoir lieu. Les contraintes de terrain nous ont parfois astreint-e-s à réaliser les entretiens dans la salle des maîtres ou même dans les couloirs de l'école, où les interruptions étaient alors beaucoup plus fréquentes¹¹⁷.

Nous avons porté une attention particulière au fait de favoriser une réelle interaction entre les participant-e-s allant dans la direction d'échanges informels qu'ils et elles auraient pu avoir (Duchesne & Haegel, 2014, Kitzinger, 1994), tout en favorisant l'expression des différentes opinions et le respect de ces dernières afin d'éviter au plus la tendance de conformité qui risque d'apparaître dans de tels échanges (Morgan, 1997). Nous avons, en outre, au début de l'entretien, et lors de celui-ci si nécessaire, précisé aux répondant-e-s qu'ils et elles n'étaient pas dans un cadre scolaire à proprement parler (Green et Hart, 1999) et qu'ils et elles pouvaient s'exprimer de la manière qui leur convenait, par exemple sans lever la main ou sans faire particulièrement attention à leur vocabulaire. Nous avons également été attentif-ve-s à respecter une longueur d'entretien qui convenait aux élèves (Hennessy & Heary, 2011) et n'excédant jamais une période d'enseignement, à savoir 45 minutes.

La structure de l'entretien s'est organisée par thématiques, en abordant les éléments suivants :

Thématique	Sous-thématiques
École en général	Expérience
Droits de l'enfant	Connaissances Bien-être Vie privée
Place de l'élève dans l'établissement et dans la classe	Participation Dispositifs
Approches pédagogiques	Co-construction des apprentissages Pédagogie par projets
Relations	Relations avec les pairs Relations avec les adultes Discipline

Tableau 7 : Thématiques abordées durant les entretiens collectifs menés avec les élèves.

Il convient de cependant de noter que l'ordre d'apparition des différentes thématiques était laissé libre afin de permettre à la discussion d'être le plus libre et authentique possible et de laisser aux enfants la possibilité d'orienter la discussion en fonction des liens qui leur semblaient pertinents. En outre, les questions posées ont été modulées en fonction des informations pratiques obtenues préalablement au travers des entretiens avec les responsables d'établissements et les enseignant-e-s. Par exemple, lorsque la thématique des conseils d'élèves ou celle de la médiation était abordée, elle l'était en fonction des informations obtenues au préalable. Une des écoles ne disposant pas de système

¹¹⁷ Nous précisons ces enjeux situationnels dans la description des différents cas.

de médiation par les pairs, cette thématique a été occultée et intégrée dans d'autres points comme le climat scolaire afin de conserver un propos pertinent avec le contexte expérientiel des enfants.

Questionnaires

Comme nous l'avons brièvement évoqué précédemment, nous avons, dans un premier temps, envisagé de diffuser un questionnaire auprès de tou-te-s les enseignant-e-s primaires de chaque établissement scolaire afin d'obtenir un regard plus large sur les pratiques déclarées au sein des établissements observés, mais le faible nombre de réponses nous a conduit à renoncer à cette méthode dans le but d'en tirer des données quantitatives. Nous utiliserons cependant les quelques retours obtenus à des fins d'analyse qualitative, notamment afin d'en tirer les éléments qui se différencieraient notablement de nos données obtenues par d'autres biais. Dès lors, nous reviendrons ici sur les caractéristiques clés et les choix opérés afin de construire ce questionnaire.

Les questionnaires sont reconnus pour recueillir des faits, des informations factuelles et subjectives, relatives à ce que les acteur-trice-s font, par rapport à ce qu'ils ou elles sont, et peuvent s'intéresser à priori à tout type de thématique. Les attitudes, les représentations, les arguments, les opinions, les croyances, les comportements ou d'autres attributs d'une catégorie de population sont notamment évaluables au moyen de questionnaires (De Singly, 2016 ; Jones, Burnay & Servais, 2000 ; Parizot, 2000 ; Tessier, 1993; Vergès, 2001).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé le questionnaire afin d'obtenir le point de vue sur les pratiques liées à l'éducation formelle et informelle aux droits de l'enfant au sein des établissements scolaires étudiés et des classes des enseignant-e-s répondant-e-s, nous intéressant ainsi particulièrement à ce que les acteur-trice-s font. Néanmoins, les contraintes liées à la standardisation élevée des questionnaires ne nous permettaient pas d'appréhender la complexité de la thématique malgré la large frange de répondant-e-s que le questionnaire permet d'atteindre. Le questionnaire prend alors uniquement son sens dans une perspective de triangulation des données.

Nous avons diffusé des questionnaires informatisés via le logiciel Lime Survey afin de permettre une passation auto-dispensée par le plus grand nombre enseignant-e-s volontaires de l'établissement, correspondant ainsi à un échantillon de volontaires. Ce choix d'échantillonnage nous a semblé premièrement le plus éthique, puisqu'il laisse aux répondant-e-s le choix de prendre part ou non à la recherche, mais également le plus propice pour obtenir des réponses de qualités, comme le décrivent Jones, Burnay et Servais, (2000), et ce malgré l'absence des enquêteur-trice-s (Fanneteau, 2007). Le questionnaire (voir annexe 16.8) est constitué de questions majoritairement fermées ou à échelle, mais certaines questions ouvertes ont été formulées afin de permettre aux répondant-e-s d'approfondir leurs réponses (De Singly, 2016).

Les questions posées ont été formulées avec soin, évitant notamment les doubles négations, les mots idéologiquement chargés, les questions doubles, les propositions coordonnées, les phrases trop longues ou encore l'effet de halo, tout en adoptant un vocabulaire compréhensible par les répondant-e-s (Tessier, 1993). De plus, des éléments comme le nombre de graduations pour les questions sous forme d'échelle, la manière d'étiqueter soit les extrémités soit chaque graduation des échelles, ou la manière de comparer différents items par exemple ont été réfléchis avec soin afin de renforcer la qualité des réponses obtenues (Dubus, 2000 ; Parizot, 2000). En outre, une attention particulière a été portée à la clarté des consignes et des pré-tests ont été réalisés afin de nous assurer au mieux du respect de ces contraintes. Enfin, un soin particulier a été apporté afin de minimiser au plus les biais de désirabilité sociale et d'acquiescement (Parizot, 2000).

L'organisation générale du questionnaire s'est déroulée en respectant un ordre thématique, comme conseillé par Tessier (1993), les questions allant des plus larges aux plus spécifiques. A noter que certaines questions ou parties de questionnaire ont été filtrées et posées uniquement à la suite de certains types de réponses.

Le questionnaire a été construit en abordant successivement les thématiques suivantes :

Thématique	Sous-thématiques
École en général	Buts
Droits de l'enfant	Formation Définition Impressions générales Enseignement Mise en pratique Éléments encourageants et limitants
Place de l'élève dans l'établissement et dans les classes	Structure Dispositifs
Approches pédagogiques	« Éductions à » Compétences transversales Interdisciplinarité
Rôle de l'enseignant-e	Relations avec les pairs PER Relations hiérarchiques Discipline

Tableau 8 : Thématiques abordées dans le questionnaire à destination des enseignant-e-s.

6.3.3. Échantillonnage

Albarello (2011), lorsqu'il aborde la question des stratégies d'échantillonnage dans l'étude de cas, invite à sélectionner aussi bien des cas considérés comme typiques, que des cas anti-typiques afin de tester les hypothèses. Le choix des cas doit alors se faire de manière raisonnée. Gagnon (2005) insiste sur le fait que la sélection des cas doit être réalisée dans le but d'être la plus informative possible. L'échantillonnage d'une étude de cas ne vise pas à représenter une population donnée et ne se doit alors pas d'être le plus représentatif possible, mais plutôt de mettre en évidence les aspects typiques de l'objet d'étude (Ayerbe & Missonier, 2007).

Nous avons réalisé dans le cadre de la présente recherche une étude de cas multi-site en sélectionnant ce que Yin (2009) qualifie de cas à priori différents, ou du moins de types de cas à priori différents. Une telle démarche rend possible l'observation de variations de différentes natures et permet ainsi des résultats plus substantiels et plus fiables, permettant une généralisation plus puissante que dans le cas d'un site unique. Yin (2009) conseille de choisir ses cas d'étude en fonction de l'accès aux données qui doit être suffisant et qui permettent d'illuminer au mieux la question de recherche.

Dans la présente recherche, nous avons choisi quatre cas, en suivant ce que Yin (2009) qualifie de design de réplication. Nos cas peuvent être divisés en deux sous-groupes relativement distincts, divergents les uns des autres sur certains points, et notamment par leur relation au système éducatif public et par là à une tradition éducative spécifique ou non. Nous avons en effet, nous le verrons, sélectionné quatre écoles qualifiées de sensibles aux droits de l'enfant en fonction des informations

disponibles sur leur site internet. Deux d'entre elles sont publiques, et donc fortement liées aux injonctions et aux traditions scolaires et deux sont privées et de tendance alternative, disposant ainsi d'une marge de manœuvre plus importante par rapport à leur organisation scolaire. A noter que nous avons, dans le second groupe, porté une attention particulière au fait de ne pas sélectionner d'écoles répondant à une pédagogie alternative définie (par exemple Montessori ou Steiner) afin de pouvoir observer des écoles ne s'affiliant, du moins officiellement, à aucune norme préalablement définie.

Les deux écoles constituant chaque sous-groupe ont été sélectionnées afin de prédire des résultats sensiblement identiques, et chaque sous-groupe a été construit dans le but d'être comparé à l'autre afin d'en tirer des résultats divergents pour les raisons anticipables liées à la tradition et aux injonctions scolaires. Il s'agit alors de vérifier les hypothèses à travers la définition de ces deux types de cas, et d'en réaliser des comparaisons contrastées, au sens de Yin (2006). Le fait de s'appuyer sur des cas inhabituels au travers de la sélection d'écoles privées observées permet d'illustrer certains points que seule l'étude de cas dits typiques, orientés autour de l'école publique, ne permettraient pas d'observer. Les cas inhabituels permettent alors une autre compréhension de la thématique, comme le souligne Stake (1995). La sélection des cas, qu'ils soient dits typiques ou inhabituels, s'est ainsi faite suite à une réflexion théorique avancée, afin de pouvoir observer l'influence de certains facteurs comme la forme scolaire sur la mise en œuvre des droits de l'enfant et de la participation des élèves et plus précisément de l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Cette démarche permet de maximiser les observations possibles et d'en renforcer la validité (Stake, 1995).

Albarello (2011), tout comme Yin (2006) insiste encore sur l'importance de délimiter le cas observé ainsi que les sous-unités qui seront observées dans ledit cas. Dès lors, afin d'accéder à la complexité inhérente à la thématique de l'éducation aux droits de l'enfant en contexte scolaire, il nous a semblé intéressant de nous pencher sur des pratiques locales, d'où le choix d'observer des établissements scolaires différents, tout en les abordant à travers le point de vue de plusieurs acteur-trice-s concerné-e-s, que nous avons évoqués plus haut. En outre, un cas doit être défini dans le temps et l'espace, et ne pas durer indéfiniment. Il appartient alors au chercheur ou à la chercheuse d'identifier un point de départ et un point de fin. Dans le cas des écoles publiques, structures de taille importante dans lesquelles évoluent de nombreux acteurs et de nombreuses actrices, nous avons choisi de nous restreindre au point de vue d'un-e membre de la direction et de l'observation de cinq classes, en récoltant les propos de l'enseignant-e ainsi que de cinq élèves au minimum par enseignant-e. Les sessions d'observations non participantes se sont organisées en concert avec les enseignant-e-s concerné-e-s, certain-e-s nous offrant un accès à leur salle de classe et d'autres nous le refusant. D'autres sessions réalisées avec l'accord des membres de la direction se sont déroulées dans les espaces « communs » de l'école, comme la salle de gym, transformée en salle de spectacle à l'occasion de la journée internationale des droits de l'enfant du 20 novembre, les conseils d'élèves ou encore la cour de récréation. Dans le cas des écoles privées, structures de tailles plus modérées, tou-te-s les enseignant-e-s ont été interrogé-e-s et au minimum cinq élèves par classe primaire ont amené leur point de vue à travers un entretien collectif. Les observations sur place se sont déroulées de manière plus approfondie, notamment grâce à l'accès que les enseignant-e-s des deux écoles privées observées nous ont offert. Finalement, aussi bien dans le cas des écoles privées que dans celui des écoles publiques, la délimitation dans l'espace a été relativement aisée puisqu'elle se limitait aux frontières de l'école, voire de certaines salles de classe. La délimitation dans le temps, surtout liée à l'observation non participante, s'est fait de concert avec la direction et les enseignant-e-s et nous avons finalement eu une influence relativement minime sur la prise de décision, incombant à chaque fois à l'équipe éducative, en fonction de leurs besoins, de leurs disponibilités et de leurs envies.

Yin (2006) parle de *case study screening procedure* permettant de choisir les cas qui serviront de base à la récolte de donnée parmi les différents candidats possibles. Cette procédure doit s'appuyer premièrement sur la sélection de critères précis, décrits ci-dessous et dont le respect peut être vérifié en se renseignant sur les différents cas, par exemple à travers une revue documentaire à leur propos, mais également sur la volonté des candidats en question de participer à la recherche. En outre, dans

le cas d'une étude de cas multiples, il est également pertinent de se questionner sur la place de chaque cas dans la recherche, afin de déterminer s'ils correspondent à une réplification d'autres cas, ou s'il s'agit de cas théoriquement différents ou contrastants. Il s'agit encore de noter qu'aucun cas ne doit être considéré comme « groupe contrôle », mais que chaque cas a le même statut hiérarchique que les autres. La procédure de sélection des cas a suivi les critères suivants, que nous distinguerons entre les écoles publiques et les écoles privées par la spécificité contextuelle de ces deux systèmes.

Dans le cas des écoles publiques, nous avons dans un premier temps souhaité observer des établissements dans deux cantons différents. Ce choix s'est notamment articulé avec la volonté de pouvoir observer des contextes juridiques différents, afin d'éventuellement pouvoir appréhender les effets spécifiques des lois sur le fonctionnement scolaire. Parmi les cantons romands, nous avons pour le premier cas choisi de nous intéresser à un canton spécialement attaché aux droits de l'enfant, comme l'est le canton du Valais, au sein duquel se trouve notamment depuis une dizaine d'années le Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève, anciennement UER Droits de l'enfant de l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) et l'Institut International des Droits de l'Enfant, contribuant chacun à leur manière à diffuser les droits de l'enfant à différents niveaux, qu'ils soient politiques, publics, ou juridiques. De plus, deux membres du Comité des droits de l'enfant viennent et sont influents dans le canton du Valais (Jean Zermatten et Philip Jaffé). En outre, deux jours de formation sur les droits de l'enfant sont proposés depuis 2010 dans le programme obligatoire de la Haute École Pédagogique du canton, laissant ainsi présager une certaine sensibilité des enseignant-e-s sur la question. Au sein même du canton, nous avons dressé la liste de toutes les écoles publiques de la partie romande, en nous basant sur le site internet de chacune de ces écoles. Sur ces différents sites, nous avons observé la place accordée à certaines valeurs ou certaines pratiques concordantes avec le mouvement des droits de l'enfant, en observant par exemple la formulation du règlement et/ou de la charte de l'établissement, la fréquence à laquelle se déroulent les procédures participatives au niveau de l'établissement et le nombre de degrés concernés, ou encore la place de notions telles que le respect, la non-discrimination, la bienveillance, ou le bien-être des enfants dans la description de l'établissement ainsi que dans les projets pédagogiques mis en avant. Suite à cette observation, nous avons sélectionné quelques écoles à contacter successivement en fonction du nombre de critères remplis¹¹⁸. La première école contactée a répondu positivement, nous avons donc choisi de nous limiter à celle-ci. Nous appellerons cette première école Cas 1. Pour la sélection du Cas 2, nous avons choisi d'opérer dans un canton *a priori* moins sensible aux droits de l'enfant, ou du moins présentant moins d'éléments pouvant laisser présager une sensibilité spécifique à la question. Nous avons alors choisi d'opérer notre recherche de terrain dans le canton de Vaud, qui ne présente pas de formation ou d'organisation majeures en termes de droits de l'enfant, et dans lequel les droits de l'enfant ne semblent, au moment de la sélection des cas, pas être spécifiquement et explicitement abordé dans la formation initiale des enseignant-e-s. Pour la sélection plus particulière du cas, nous avons procédé de la même manière que celle évoquée précédemment. Nous avons essuyé le refus de plusieurs établissements avant de recevoir une réponse positive de l'établissement dans lequel notre recherche s'est déroulée. Toutefois, celui-ci correspond parfaitement à ce que nous considérons comme un établissement « sensible » aux droits de l'enfant.

Dans le cas des écoles privées, leur nombre plus restreint et leur relation moins directe avec les institutions politiques nous ont poussés à ne pas réfléchir en termes de cantons, même si nous analyserons tout de même les lois des cantons dans lesquelles elles se trouvent afin d'observer de potentielles spécificités. Nous avons alors réfléchi en termes de pédagogie adoptée et de posture face à l'enfant. Nous avons réalisé un état des lieux des différentes écoles privées à tendance alternative

¹¹⁸ Nous n'entrerons pas plus en détail dans cette procédure de sélection, ne précisant par conséquent pas les différents critères remplis par le cas, ni par d'autres cas, afin d'assurer la confidentialité des données. Les données pertinentes issues des données « publiques », notamment mises à disposition sur le site internet du cas, seront présentées et analysées tout en attachant un soin particulier au respect de la confidentialité du cas.

(nous excluons par-là les écoles privées renforçant une tradition éducative stricte et traditionnelle, mettant au centre du processus la réussite et les résultats des élèves intégrés dans un processus d'apprentissage réalisé dans un contexte disciplinaire très strict ainsi que les établissements d'éducation spécialisée) dans les différents cantons romands. Nous avons exclu de la liste les écoles s'identifiant à une ligne pédagogique prédéfinie comme peuvent l'être les écoles Montessori ou Steiner par exemple. Une telle démarche s'explique par la volonté de s'éloigner le plus possible non seulement de la forme scolaire traditionnelle, mais également de toute forme d'influence pédagogique externe à l'école elle-même. Une telle démarche nous a permis de nous concentrer sur des écoles ayant développé leur propre système pédagogique, s'appuyant souvent sur le travail de pédagogues issu-e-s des mouvements d'Éducation Nouvelle ou de systèmes alternatifs, mais se les appropriant au gré de leurs besoins. Une fois cette liste dressée, nous avons observé les dispositifs pédagogiques mis en place ainsi que les différents critères évoqués dans le cadre des écoles publiques également et nous avons réalisé une liste des différentes écoles nous semblant pertinentes pour notre recherche. Là également, plusieurs refus nous ont finalement conduit à la sélection de nos Cas 3 et 4.

Nous décrivons plus en spécifiquement chaque cas à travers les données recueillies (voir chapitre 7).

À l'intérieur de chaque cas, nous avons choisi d'interagir avec les acteur-trice-s les plus directement liés à la pratique quotidienne, à la mise en œuvre et à l'enseignement aux droits de l'enfant de chaque établissement, à savoir les responsables d'établissements, les enseignant-e-s et les élèves. Les responsables d'établissements ont été sélectionné-e-s en fonction de leur statut, puis ceux-ci ou celles-ci ont identifié des enseignant-e-s volontaires et qu'ils ou elles considéraient sensibles à la question des droits de l'enfant, qui ont eux ou elles identifié en moyenne cinq élèves dans leur classe se présentant comme volontaires à participer à la recherche. A noter que nous avons essayé de diversifier au maximum les degrés au sein de chaque cas afin de couvrir la plus large palette des cycles 1 et 2.

Le tableau 9 résume le nombre de répondant-e-s de chaque catégorie ainsi que le nombre de documents officiels rassemblés et le type d'observations réalisées. Notons encore que ces chiffres correspondent au moment auquel les données ont été récoltées et qu'ils ont pu évoluer depuis.

Nom du cas	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Total
Nombre d'élèves participant à la recherche	4H : 20 5H : 11 ¹¹⁹ 7H : 10	1-2H : 15 4H : 5 5H : 5 7H : 5	1-2H : 5 3-4H : 5	1-8H : 12	93
Population totale d'élèves de primaire	Total d'élèves : 1479	Total d'élèves primaires : environ 880 ¹²⁰	Total d'élèves : 25	Total d'élèves primaires : 12	

¹¹⁹ Un-e élève a décidé de partir au tout début de l'entretien. Il-elle n'a donc pas été comptabilisé-e dans cet échantillonnage.

¹²⁰ Nous ne disposons pas ici du nombre exact d'élèves en primaire. Nous avons alors multiplié le nombre de classes de primaires (40) par un nombre moyen estimé à 22 élèves par classes, ce qui nous amène au résultat approximatif de 880 élèves pour les cycles 1 et 2.

Nombre d'enseignant-e-s participant à la recherche	4H : 2 5H : 1 7H : 2	1-2H : 2 4H : 1 5H : 1 7H : 1	1-2H : 1 3-4H : 1	1-8H : 2	14
Population totale d'élèves de primaire	Total d'enseignant-e-s ¹²¹ : 160	Total d'enseignant-e-s ¹²² : 99	Total d'enseignant-e-s : 2+2 ¹²³	Total d'enseignant-e-s : 2+6 ¹²⁴	
Nombre de responsables d'établissement¹²⁵	1	1	1	/	3
Nombre de documents rassemblés¹²⁶	Textes de lois : 24 Documents propres à l'établissement : site internet	Textes de lois : 17 Documents propres à l'établissement : site internet	Textes de lois : / ¹²⁷ Documents propres à l'établissement : site internet	Textes de lois : 33 Documents propres à l'établissement : site internet	Avec en sus 24 textes intercantonal aux et 1 texte national. Total : 99 et trois sites internet.
Type d'observations réalisées	Moments spécifiques (récréation, spectacle droits de	Moments spécifiques (conseils des élèves, quelques	Journées complètes	Journées complètes	/

¹²¹ Nous comptabilisons ici le nombre de personnes engagées, ne faisant pas cas du taux d'engagement de chacun-e.

¹²² Nous ne disposons pas des chiffres exacts de la division entre enseignant-e-s aux cycles 1 et 2 et enseignant-e-s au cycle 3. Nous avons alors indiqué ici le nombre total d'enseignant-e-s (cycles 1 à 3). Nous pouvons uniquement souligner ici que les cycles 1 et 2 concernent 40 classes.

¹²³ Deux enseignant-e-s s'occupent du fonctionnement général et quotidien de l'école et sont accompagnées d'un-e enseignant-e suppléant-e et d'un-e stagiaire.

¹²⁴ Deux enseignant-e-s s'occupent du fonctionnement général et quotidien de l'école et six autres interviennent ponctuellement, notamment dans une perspective disciplinaire ou spécialisée (enseignant-e-s de français, d'anglais, de théâtre, de cirque, orthophoniste, etc.).

¹²⁵ Dans le cas des écoles privées (cas 3 et 4), les membres de la direction de l'école qui ont participé à la recherche sont dans les deux cas également des enseignant-e-s. Ils-elles seront donc comptabilisé-e-s sous la rubrique « enseignant-e-s ».

¹²⁶ Dans le nombre de documents analysés pour chaque cas, nous n'avons pas comptabilisé les documents intercantonaux qui n'apparaîtront que dans le total général.

¹²⁷ A noter que pour ce cas qui se situe dans le même canton que le cas 1, nous n'avons pas dénombré le nombre de textes de lois rassemblés afin de ne pas les comptabiliser à double.

	l'enfant, quelques minutes d'enseigne- ment)	minutes d'enseigne- ment)			

Tableau 9 : Détail de l'échantillonnage.

Ces données sont complétées de 24 textes intercantonaux et 1 texte national.

Dans la restitution des résultats, les sources sont indiquées soit par l'acronyme de la loi lorsqu'il s'agit d'un texte officiel ; soit par la mention « document interne » lorsqu'il s'agit d'un texte issu de l'établissement directement. Pour des raisons de confidentialité évidente, nous ne précisons pas la nature du document. Lorsque nous faisons référence aux entretiens individuels ou collectifs que nous avons mené avec nos répondant-e-s, ceux-ci sont indiqués comme suit :

([Numéro attribué au cas]_[Type de répondant-e]_[Type d'entretien]). Par exemple (1_Dir_ESD) signifie qu'il s'agit de données issues de l'entretien semi-directif mené avec le ou la responsable d'établissement du cas 1. Les enseignant-e-s (Ens) sont numérotés, ainsi que leurs élèves (El). Par exemple : (4_El2E1_EC) signifie que l'extrait provient du discours obtenu lors d'un entretien collectif avec l'élève 2 de la classe 1 du cas 4. Ces numérotations ont été attribuées aléatoirement en fonction de l'ordre de parole et chaque répondant-e est identifié dans un document confidentiel conservé selon les instructions éthiques de l'Université de Genève.

6.4. Méthodes d'analyse

Afin de rendre exploitables les données recueillies par le biais des entretiens, nous les avons dans un premier temps retranscrit en nous inspirant des normes de transcription ICOR (2013). N'ayant pas l'ambition d'être utilisées à des fins d'analyse linguistique, nous n'avons pas rédigé nos transcriptions de manière autant détaillée que le permettent ces normes, mais nous en avons tiré les éléments qui nous ont semblés pertinents, tout en prenant parfois certaines libertés à des fins pragmatiques. Le tableau ci-dessous permet de résumer les signes de transcription que nous avons utilisés :

Casse	Majuscule en début de phrase, puis afin de marquer les saillances perceptuelles
Ponctuation	Dans la mesure du possible nous n'avons choisi de ne pas utiliser de signes de ponctuation classiques afin d'éviter le plus possible les interprétations et d'éviter les confusions avec les signaux de transcriptions mentionnés ici
Identification des répondant-e-s	M : Chercheuse E : Enseignant-e E1-EN : Élèves participant à un même entretien collectif
Tours de parole	Indiqués par le changement de ligne et par l'introduction de l'identification des répondant-e-s.
Orthographe	L'orthographe française est utilisée pour transcrire. Dans le cas où les interactant-e-s ont réalisés des imprécisions phoniques ou grammaticales, ces dernières ont été transcrites telles quelles.

Chevauchements	[
Actions, notes de la chercheuse, éléments contextuels	(exemple)
Allongement	Multiplication des lettres concernées
Amorce de mot	Insertion de - après le son tronqué <i>exemp-</i>
Nombres	Notés en toutes lettres, à l'exception des degrés scolaires et les âges indiqués à travers le système numéraire
Noms propres	Dans un souci de confidentialité, les noms propres ont été remplacés par (prénom élève), ou, si la personne est identifiée, par son code (prénom El1)
Inaudibles	(Inaudible)
Onomatopées	Retranscrites telles quelles. Lorsque le sens n'est pas évident, une note est ajoutée afin de décrire l'intonation.
Pauses courtes	,
Pauses longues	(...)
Saillance perceptuelle	MAJUSCULES
Chuchotements	°exemple°

Tableau 10 : Normes de transcription, inspirées des normes de transcription ICOR.

Les données issues de textes officiels et d'informations publiques sur les établissements ont été, lorsque leur forme le permettait, conservées sans modification sous format PDF, et rassemblées dans un document compilant les informations qui ne permettaient pas une recension en l'état (par exemple issus des sites web des établissements scolaires).

Ces différents éléments ont ensuite été importés dans le logiciel NVivo afin d'en réaliser une analyse thématique. Le tableau 11 présente le *codebook* ou le descriptif des différents points analysés dans le processus d'analyse de données.

Ci-dessous sont listés les différents axes sur lesquels nos analyses ont porté. Nous ne reviendrons pas ici sur leurs fondements théoriques, mais nous expliciterons brièvement la manière dont nous les avons définis, et par là les différentes nuances que nous accordons à chacun de ces éléments. Une description plus précise de chacun d'entre eux ainsi que des nuances apportées pour chaque nœud est disponible dans le *codebook* figurant en annexes. Précisons que ces thématiques sont fortement influencées par la structure des guides d'entretien.

Dimension	Bref descriptif	Axes observés
Description des cas : enjeux pratiques et pédagogiques		
Enjeux idéologiques	Buts de l'éducation Influences	Quels sont les buts de l'éducation ?

		Quelles influences pédagogiques sont évoquées ?
Enjeux pratiques	Contexte et informations pratiques (lieu, nombre d'acteur-trice-s, degrés concernés, relations à l'État, etc.)	Comment s'organise l'école ?
Enjeux pédagogiques	Méthodes, approches, dispositifs	Comment s'agencent les apprentissages ? Quelles méthodes et approches sont utilisées ? Quels sont les facilitateurs et les limites pour ces différentes approches ?
Formes scolaires		
Architecture et matériel	Description de l'architecture et du matériel	Comment est organisé l'espace ? Quel matériel est mis à disposition de l'acte éducatif ?
Organisation quotidienne	Description de l'organisation du temps (horaires, programme, etc.)	Comment s'organise et se découpe le temps scolaire ?
Rôle du savoir	Description du rôle du savoir, de sa place dans le processus éducatif, et de l'organisation et de la hiérarchisation des différentes disciplines	Quelle place est accordée au savoir ? Quelles formes de savoir sont favorisées ? De quelle manière sont-ils abordés ?
Processus d'évaluation	Description du processus d'évaluation, des contraintes qui en découlent et des axes d'apprentissage concernés	Comment s'organisent les évaluations ? Quelles sont leurs caractéristiques ?
Règles et règlements	Description du contenu des règlements, des dispositifs de surveillance mis en place et des sanctions	Quels sont les règles en vigueur dans l'établissement ? Comment sont-elles mises en place ? Quelles réactions découlent de leur non-respect ?
Valeurs	Descriptions des valeurs communes et individuelles et espace qui leur est accordé dans le contexte scolaire	Quelles sont les valeurs véhiculées par les enseignements et l'école ? Quelle est l'espace accordé à ces valeurs ?
Relations interindividuelles et autorité		

Conception de l'enfant	Descriptions liées à la place de l'enfant dans sa relation avec l'adulte et dans la société	Comment sont perçu-e-s les enfants dans leur relation à l'adulte et pour eux et elles-mêmes ?
Rôle de l'enseignant-e	Descriptions liées à l'adulte dans sa relation avec l'enfant et à travers les enjeux d'autorité et de pouvoir	Comment est défini le rôle de l'adulte et comment celui-ci se joue-t-il dans les relations avec les élèves ? Quels sont les enjeux liés à l'autorité et au pouvoir ?
Relations interindividuelles	Relations entre enfants, entre adultes et enfants, entre adultes et avec des acteur-trice-s externes	De quelle nature et sur quelles bases s'organisent les relations entre les différent-e-s acteur-trice-s qui rythment le quotidien scolaire ?
Conflits	Description des conflits entre élèves	De quelle nature et sur quelles bases les conflits apparaissent-ils ?
Enseignement formel aux droits de l'enfant		
Enseignement formel aux droits de l'enfant	Description et caractéristiques des contenus d'éducation aux droits de l'enfant et conditions qui y conduisent	Comment les droits de l'enfant sont décrits par les différent-e-s répondant-e-s ? Comment sont-ils abordés ? A quelle(s) occasion(s) ? Quels sont les facilitateurs et les limites à leur enseignement ?
Participation des élèves		
Participation structurelle	Description des dispositifs de participation structurelle et de leurs conditions	Quels dispositifs de participation structurelle ? Quelles caractéristiques de ces dispositifs ? Quels sont les facilitateurs et les limites inhérentes à leur mise en place ?
Participation pédagogique	Description des dispositifs de participation pédagogique et de leurs conditions	Quels dispositifs de participation pédagogique ? Quelles caractéristiques de ces dispositifs ? Quels sont les facilitateurs et les limites inhérentes à leur mise en place ?

Médiation par les pair-e-s	Description des dispositifs de médiation par les pair-e-s et de leurs conditions	Quels dispositifs de médiation par les pair-e-s ? Quelles caractéristiques de ces dispositifs ? Quels sont les facilitateurs et les limites inhérentes à leur mise en place ?
Autres dispositifs	Description d'éventuels autres dispositifs participatifs et de leurs conditions	Quels dispositifs ? Quelles caractéristiques de ces dispositifs ? Quels sont les facilitateurs et les limites inhérentes à leur mise en place ?
Inclusion		
Inclusion	Descriptions des dispositifs favorisant l'inclusion de tou-te-s les enfants	Quels dispositifs liés à l'inclusion des élèves? Quelles caractéristiques de ces dispositifs ? Quels sont les facilitateurs et les limites inhérentes à leur mise en place ?

Tableau 11 : Codebook - descriptions des dimensions analysées.

Parallèlement à ces points d'analyse, nous avons également organisé les données en fonction de la source qui les a fournies (acteur-trice-s scolaires, textes officiels, ...), tout en prenant en considération quelques attributs spécifiques pertinents à chacun d'entre elles.

Type de source	Attributs pris en considération
Textes officiels	Degré d'application (Établissement (code), Cantonal, Intercantonal, National) Canton Année
Responsables d'établissement	Établissement/école (code) Nom codé
Enseignant-e-s	Établissement/école (code) Nom codé Degré Spécificités (rôle spécifique, etc.)
Élèves	Établissement / École (code) Nom codé Degré

Tableau 12 : Attributs spécifiés pour chaque type de source.

Afin de procéder à l'analyse, le logiciel NVivo a été utilisé. La démarche informatique, par le biais de ce logiciel, a été préférée afin de renforcer la lisibilité de l'analyse, tout en rendant possible des analyses croisées et un tri intra- et inter-cas, permettant alors de se concentrer tour à tour sur un cas spécifique ou plutôt sur un élément spécifique et transversal aux différents cas.

Si notre analyse s'est organisée autour de thématiques prédéfinies, nous avons cependant adopté une approche que Van Der Maren (2006) ou Barbillon et Le Roy (2012) qualifient d'analyse mixte, puisque nous avons gardé notre grille d'analyse ouverte à de potentiels compléments de codes permettant de prendre en compte des informations qui n'auraient pas été préalablement envisagées mais qui apportent une plus-value à la thématique. C'est notamment le cas de la dimension « inclusion » qui s'est avérée fortement emprunte de références aux droits de l'enfant par nos répondant-e-s et que nous avons ajouté à notre analyse.

6.5. Restitution des données

La littérature se penchant sur la méthode de récolte de données par étude de cas (voir par exemple Albarello, 2011 ou Gagnon, 2005) invite à rapporter les résultats à travers un développement détaillé des données recueillies dans chaque cas, en soulignant leur particularité, avant de se pencher sur les éléments communs entre les différents cas afin d'en réaliser une observation croisée. C'est de cette manière que nous allons procéder ici, en présentant, pour chaque dimension, les résultats détaillés de nos quatre cas, puis en abordant une perspective plus comparative permettant de rendre compte des enjeux communs pour certains, divergents pour d'autres, qui apparaissent dans les différents cas.

Nous décrirons ainsi nos cas à travers les dimensions suivantes : la description des cas avec leurs enjeux idéologiques, leurs enjeux pratiques et leurs enjeux pédagogiques ; les caractéristiques pratiques de la forme scolaire à travers l'architecture et le matériel, l'organisation quotidienne, le rôle du savoir, le

processus d'évaluation, les règles et règlements ainsi que les valeurs ; les enjeux relationnels, à travers la conception de l'enfant et de l'enfance, le rôle de l'enseignant-e, les relations interindividuelles et les conflits ; l'enseignement formel aux droits de l'enfant ; les pratiques participatives avec la participation structurelle, la participation pédagogique et la médiation par les pair-e-s ; avant de nous concentrer sur une dimensions qui a émergé de nos données, à savoir l'inclusion. Pour chacune de ses dimensions, une présentation des résultats cas par cas précédera une discussion croisée et intercas des données, permettant de formuler un lien avec les enjeux théoriques développés précédemment. Cette forme de restitution des résultats et analyse des données sera ponctuée par une discussion générale qui nous amènera à la conclusion de ce travail.

Les cas sélectionnés l'ont été dans la perspective de réaliser ce que Stake (1995) qualifie de cas instrumental (*instrumental case*), permettant ainsi d'informer autre chose que le cas lui-même, à savoir à interroger et élaborer un fondement théorique lié à la situation de l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire, répondant ainsi aux questions de recherche. Dans cette même optique, Yin (2009) précise que l'étude de cas n'est pas adaptée à une généralisation scientifique. Les résultats obtenus permettent néanmoins de formuler une généralisation théorique ou analytique (*analytic generalization*). Le but de l'étude de cas est alors d'étendre et de généraliser des théories plutôt que de rapporter des fréquences. Il s'agit alors de généralisations analytiques et pas statistiques. Les chapitres qui vont suivre devront être appréhendés avec cette considération à l'esprit. Passeron et Revel (2005) définissent ainsi un cas comme autre chose qu'un exemple, le cas étant inséparable de l'élaboration ou de la confirmation théorique en construction.

7. Description des cas : enjeux idéologiques, pratiques et pédagogiques

Dans ce premier chapitre de cette partie empirique, nous nous attacherons à décrire nos quatre cas à travers leurs dimensions idéologiques, pratiques et pédagogiques. Ce chapitre offrira un cadrage aux réflexions à venir, à travers la présentation des paramètres fixes dans lesquels se jouent les pratiques liées à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans ces établissements scolaires. Nous y évoquerons notamment les différentes conceptions qu'ont nos répondant-e-s de l'école et de sa mission, ainsi que les éventuelles influences qui induisent ces conceptions, avant d'en proposer une description plus concrète à travers la description des enjeux pratiques et pédagogiques de nos cas. Nous entendons par enjeux pratiques les éléments tels que le nombre de membres de la communauté scolaire, les horaires, la situation de l'école, ou encore l'organisation de la scolarité. Nous y préciserons également la relation qu'ont les écoles privées avec le système légal et la scolarité publique. Les enjeux pédagogiques quant à eux permettent de souligner les approches et les méthodes favorisées par les enseignant-e-s au sein de leurs classes. Ce chapitre permettra dès lors de répondre aux questionnements liés au contexte dans lequel se déroulent les observations à venir, et d'initier de la sorte une base à nos analyses comparatives à venir.

7.1. Enjeux idéologiques

Nos deux premiers cas appartiennent au système scolaire public, et répondent dès lors explicitement aux injonctions intercantionales et fédérales liées à la scolarité. Les deux derniers cas quant à eux s'apparentent à un enseignement privé, certes plus libre, mais répondant, nous le verrons, également à certains critères liés aux engagements que leurs cantons de résidence ont pris vis-à-vis des législations intercantionales et fédérales. Si en matière scolaire les cantons sont souverains, comme le précise l'article 26, alinéa 1 de la Constitution Suisse, ces derniers se sont coordonnés sur certains points au moyen d'un premier concordat scolaire datant de 1970, actualisé et complété par le concordat HarmoS, négocié entre 2001 et 2007 par la Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Aussi bien le canton du Valais (Cas 1 et 3) que le canton de Vaud (Cas 2) et le canton de Neuchâtel (Cas 4) ont ratifié ce concordat. Dans celui-ci, certains objectifs de l'éducation sont évoqués, notamment « au cours de ses premières années de scolarité (enseignement préscolaire et primaire), l'enfant progresse sur la voie de la socialisation et se familiarise avec le travail scolaire, complétant et consolidant en particulier les apprentissages langagiers fondamentaux. Le temps nécessaire à l'enfant pour franchir cette première étape de la scolarité dépend de son développement intellectuel et de sa maturité affective ; le cas échéant, l'enfant bénéficie de mesures de soutien spécifiques »¹²⁸ (Art. 5, al. 2). La Déclaration de la CIIP indique quant à elle que « l'école publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre, afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie. L'école publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences, permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale. En outre « l'école publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales » (Art. 1.2). Pour atteindre ses buts, l'école publique « veille (...) à l'articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles, d'édifier son capital de connaissances et de développer ses compétences ; elle s'efforce de conduire chaque élève au maximum de ses possibilités en élargissant

¹²⁸ Dans un souci de lisibilité, compte tenu de la quantité importante de références utilisées dans la présentation et l'analyse des données de notre recherche empirique, nous prenons le parti de nous distancer des normes APA impliquant une distinction nette de l'extrait cité dès lors que celui-ci dépasse 40 mots afin de les intégrer dans un texte suivi.

ses intérêts, en renforçant sa motivation ainsi que sa responsabilité ; elle développe (...) un climat assurant la cohérence de l'action (...) et favorisant la transmission des valeurs et l'acquisition de compétences ; elle prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux (...) afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit ; elle conçoit (...) l'établissement comme un lieu où l'élève est respecté (...) et comme un espace où il fait l'apprentissage de la considération d'autrui (...) ; elle fait de l'établissement où l'élève fait l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale ainsi que l'apprentissage de leur respect ; elle assure aux enseignants et enseignantes (...) des conditions optimales à l'exercice de leur mission ; elle favorise le partenariat entre les familles et l'institution scolaire de manière à privilégier dans la concertation, la complémentarité des actions éducatives » (Art. 3). La Déclaration de la CIIP indique encore que « l'école publique assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales. En particulier, elle entraîne les élèves à la réflexion, qui vise à développer chez l'élève sa capacité à analyser, à gérer et à améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi qu'à formuler des projets personnels de formation ; la collaboration, axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction des compétences requises pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs ; la communication, qui suppose la capacité de réunir les informations et de mobiliser des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages en tenant compte du contexte ; la démarche critique, qui permet de prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions ; la pensée créatrice, axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie, de l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation » (Art. 1.3). Le Concordat HarmoS résume ces enjeux en précisant notamment qu'à travers la formation de base « tous les élèves acquièrent et développent des connaissances et des compétences fondamentales ainsi que l'identité culturelle qui leur permettront de poursuivre leur formation tout au long de leur vie et de trouver leur place dans la vie sociale et professionnelle. Voyons à présent comment ceux-ci se traduisent dans le contexte spécifique de nos différents cas.

7.1.1. Cas 1

La loi valaisanne définit les objectifs de l'éducation ainsi : « L'école valaisanne a la mission générale de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse. A cet effet, elle cherche la collaboration des Églises reconnues de droit public (...). Elle s'efforce de développer le sens moral, les facultés intellectuelles et physiques de l'élève, de le préparer à sa tâche de personne humaine et de chrétien » (Art. 3 LIP). Plus spécifiquement, les buts de l'école primaire sont formulés avec ces mots « l'école du degré primaire a pour tâche première d'instruire l'élève. Dans le cadre scolaire, elle seconde la famille dans les tâches d'instruction et d'éducation de l'enfant. Elle le fait dans le respect de la personnalité et du développement individuel de chaque enfant. Elle est fondée sur la reconnaissance des droits et devoirs fondamentaux de l'enfant. Elle contribue à transmettre des connaissances en permettant à l'élève d'acquérir ce savoir de manière adaptée ; développer les facultés intellectuelles, sociales et créatrices de l'enfant en l'aidant à acquérir les connaissances et les compétences fondamentales ; faire éclore ses capacités physiques et promouvoir la santé ; développer sa personnalité et ses capacités de jugement ; lui donner le sens de ses responsabilités vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis des autres ; favoriser son épanouissement spirituel ; conduire l'enfant à connaître et à respecter son environnement » (Art. 2 LEP). La même loi explique que les plans d'étude « sont conçus en fonction des missions et des buts de l'enseignement de la scolarité obligatoire » (Art. 24, LEO).

La LEP précise les enjeux des différents cycles. Ainsi, les buts du premier cycle impliquent que « durant ses premières années de scolarité, l'enfant progresse sur la voie de la socialisation et acquiert des compétences et des stratégies inhérentes au travail scolaire, complétant et consolidant les apprentissages fondamentaux de la langue de scolarisation. La priorité est donnée aux méthodes et aux domaines qu'il est particulièrement important de développer de manière précoce et qui préparent

les apprentissages futurs » (Art. 44). Le cycle 2, quant à lui, a pour but « de faire acquérir à l'élève des connaissances, des capacités, des compétences, des attitudes, des comportements et la maîtrise des outils fondamentaux du savoir » alors que « l'apprentissage des langues étrangères est introduit » (Art. 49).

Sur le site internet du canton du Valais, il est stipulé dans un document concernant le climat scolaire que « l'école reste un espace privilégié pour apprendre et pour vivre ensemble, c'est un lieu qui permet de connaître, de rencontrer, de comprendre et de construire ensemble un savoir et un vécu partagé (...). Fondamentalement, notre avenir dépend d'un bon fonctionnement de l'école (...). Instruction et éducation, qualité des apprentissages ainsi que qualité de vie et de relation vont de pair » (p. 1). Dès lors, il s'agit de ne pas « réduire l'école à un service de formation et de qualification », mais plutôt de l'aborder à travers une « réflexion sur l'éducation et la civilité » (p. 2)¹²⁹. L'entrée à l'école implique ainsi l'introduction de l'enfant « dans un autre monde que celui de l'enfance, dans univers¹³⁰ où il va apprendre à grandir » (p. 2)¹³¹. Il est encore précisé que « le développement de l'estime de soi doit se faire selon un processus continu et intégrer¹³² à la vie des enfants. Celui-ci doit être alimenté à la fois par les attitudes éducatives et par les activités. (...) Améliorer l'estime de soi permet de créer un climat favorable aux apprentissages et à la gestion des relations au sein de la classe » (p. 2)¹³³.

Sur le site internet de l'établissement, il est indiqué que sa philosophie implique « une approche humaniste de la différence » (document interne), qui se traduit au travers d'un projet d'établissement résumé en par ces idées fortes « l'école assure à tous les élèves, à leurs familles et aux adultes qui œuvrent en son sein le respect, la considération et la justice auxquels ils ont droit. L'école favorise la communication, la collaboration et la coopération entre tous les partenaires. L'école est un milieu de vie important pour l'élève. Il y apprend les valeurs démocratiques, les règles de l'État de droit, le respect de l'environnement, le sens de la solidarité, de l'entraide et de la tolérance. L'école se veut un lieu où chacun se sent en sécurité et apprend à nouer des relations sociales harmonieuses. L'école et les autres partenaires doivent pouvoir s'y exprimer librement dans le respect des règles collectives favorisant le respect et la convivialité. L'élève peut confier ses craintes et ses difficultés et bénéficier des appuis utiles. L'école refuse l'exclusion sous toutes ses formes et s'organise de façon à permettre à tout élève de suivre la classe avec les camarades de sa catégorie d'âge. L'école tient compte du pluralisme des cultures et des religions. Elle favorise l'ouverture aux autres et l'intégration à notre société en respectant et faisant respecter chaque élève avec son identité, sa langue et ses valeurs culturelles. L'école est centrée sur les besoins de l'élève. Elle vise son bon développement global par une approche transdisciplinaire. Elle favorise l'initiative, la responsabilité, l'autonomie de l'élève et lui donne les moyens de s'évaluer. L'école permet à l'élève d'acquérir des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être. Les professionnels s'efforcent de pratiquer une pédagogie différenciée et individualisée qui tient compte du rythme de l'élève et s'appuie chaque fois que c'est nécessaire sur un projet pédagogique personnalisé. L'école aide l'élève à développer ses capacités physiques, créatrices et artistiques » (document interne). Nous pouvons dès lors observer des notions de

¹²⁹ Le document complet figure à l'adresse suivante :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.1.Climat_scolaire_Introduction.pdf/3ce79baa-5010-498f-8630-2584f5beb697

¹³⁰ L'erreur syntaxique figure telle qu'elle dans le document cité.

¹³¹ Le document complet figure à l'adresse suivante :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.3.Accueil_des_élèves.pdf/7420e312-245b-4b72-a352-88b26461833b

¹³² L'erreur syntaxique figure telle qu'elle dans le document cité.

¹³³ Le document complet figure à l'adresse suivante :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.5.Estime_de_soi.pdf/3f540ced-1a37-49b0-8cce-dea645234ebc

différenciation, d'inclusion, de démocratie et de droits, de compétences sociales et de bien-être qui sont identifiées par l'école comme au cœur de leur dispositif. Un-e enseignant-e confirme l'importance de ce projet d'établissement dans sa conception de sa pratique « mon fil rouge, il y a le projet de l'établissement » (1_Ens7_ESD).

Le ou la directeur-trice aborde ainsi les buts de l'éducation « pour moi c'est offrir à chaque enfant la possibilité de développer son potentiel (...) pour donner le meilleur de soi-même, c'est créer les conditions pour qu'il puisse développer un potentiel pour pouvoir s'insérer dans la société, vivre sa vie de citoyen, s'intégrer, participer à la vie, s'intégrer dans une formation puis dans une vie professionnelle, puis donner les outils pour vivre avec les autres aussi, c'est ce qu'on apprend avec l'école, il y a tout ce côté social qu'on oublie parfois, l'école est un lieu d'apprentissages scolaires, mais c'est aussi un lieu où on apprend à vivre ensemble. Alors c'est offrir à l'élève une panoplie (...) d'outils pour qu'il puisse se débrouiller puis s'épanouir dans la vie » (1_Dir_ESD). Les enseignant-e-s observent également ce double enjeu « alors il y a les deux côtés toujours, hein, il y a instruire et éduquer, donc instruire c'est tout ce qui va sur les connaissances (...) mathématiques, français, les savoirs on va dire ; puis l'autre côté c'est justement des compétences comme vivre ensemble, collaborer, des choses comme ça, une école c'est une mini société » (1_Ens8_ESD). Un-e enseignante évoque même un triple enjeu en évoquant l'instruction, la socialisation et l'éducation « un des buts premiers, c'est déjà d'apporter certaines connaissances de base aux enfants (...) pour qu'ils puissent se débrouiller dans la vie (...) puis bon, ça ce serait sur le plan des connaissances, mais je pense qu'un but aussi important c'est la sociabilisation, comprendre notre vie en société, essayer de créer au sein de la classe une mini société pour se rendre compte de comment c'est entre guillemets le mode des adultes, de se rendre compte, s'habituer déjà petit à notre fonctionnement en société de vie d'adulte. Puis peut être un troisième plus éducatif, d'apprentissage des règles de la rigueur, de persévérance dans le travail » (1_Ens10_ESD). L'un-e des enseignant-e, plus que cette distinction entre instruire et éduquer, favorise une perception temporelle des buts présents et futurs de l'éducation, ainsi que les buts sociaux et individuels « développer l'autonomie, l'esprit critique, développer les apprentissages, que ce soit au niveau social, au niveau connaissances, donc il y a les savoirs disciplinaires, les savoir-être, ça enveloppe plein de choses, donc le but principal c'est vraiment de nourrir l'enfant dans un but d'insertion sociale aussi, mais aussi de développement personnel. Il y a ces deux axes principaux » (1_Ens6_ESD). Enfin, un-e autre enseignant-e se concentre principalement sur les conséquences à venir de l'éducation « les buts de l'école, pour moi, c'est les préparer à être adultes (...), moi je les pousse vraiment à être autonomes, (...) j'me dis que c'est pour après quoi, pour moi c'est les préparer à être adultes, puis à se débrouiller dans la vie avec les capacités qu'ils ont » (1_Ens9_ESD).

Les élèves quant à eux et elles identifient surtout les buts utilitaristes de l'école « il faut que les gens qui travaillent pas bien on leur dise de travailler parce que sinon ils trouveront pas de travail » (1_El10E5_EC). Un-e autre élève nous dit « on va pas à l'école pour être bêtes » (1_El8G3E2_EC), avant d'être complété-e par un-e de ses camarades qui parle de l'école et du travail scolaire « c'est bien pour apprendre, mais c'est un peu ennuyant, enfin pour nous, on peut pas savoir ce que c'est, parce qu'on est encore un peu petits, on trouve pas ça intéressant mais c'est bien pour nous parce qu'on apprend » (1_El8G3E4_EC).

En termes d'influences, nous pouvons noter que l'école a organisé pour la journée du 20 novembre la projection du film *Une idée folle* de Judith Grumbach à la destination des enseignant-e-s et du grand public. Ce film documentaire interroge le rôle de l'école au XXI^e siècle à travers des pratiques visant à développer l'empathie, la coopération, la prise d'initiative, la confiance en soi et l'esprit critique chez les élèves en sus des savoirs fondamentaux¹³⁴. De nombreux exemples de participation des enfants y sont notamment présentés. Ces propositions de pédagogies innovantes sont les seules influences mobilisées explicitement au sein de nos entretiens. La projection était facultative, mais certain-e-s

¹³⁴ Pour plus d'informations sur le film, voir la page : <https://www.ashoka.org/fr/histoire/une-idee-folle-le-film>

enseignant-e-s s'y sont référé-e-s durant nos entretiens, tout en y amenant un regard critique, à l'image de cet-te enseignant-e qui explique que son idéal serait que les élèves organisent eux et elles-mêmes leur programme, comme il ou elle a pu l'observer dans le film, ce qui prendrait du temps au début même si une fois le système établi, ça va « super vite ». Il ou elle précise toutefois ne pas savoir si cette approche est fonctionnelle et attend des retours d'expériences avant d'en envisager une mise en pratique concrète (1_Ens8_Discussion informelle). Un-e de ses collègues nous explique « on a été voir un film justement dernièrement (...) alors c'était super parce qu'ils partaient des enfants et tout, mais on regarde plus précis, ben c'est dans des petits villages, il y a dix élèves par classe, je me dis est-ce que c'est possible avec une aussi grande école de faire ça, je sais pas, mais il y a tout qui devrait changer. On peut prendre des idées, mais on peut pas appliquer totalement dans une école en fait » (1_Ens9_ESD). Cet-te même enseignant-e fait également référence à d'autres systèmes pédagogiques à travers l'Europe « si on regarde en Angleterre ou dans les pays du nord, ils ont une tout autre approche, ils travaillent partout quoi, dans les couloirs » en précisant que dans son école de rêve, il ou elle s'« inspirerait un peu des pays du Nord, ou Canada. Ils sont vraiment avancés là-dedans » en précisant « partir des élèves, faire des projets » en se référant notamment à une école privée du canton¹³⁵ « ils partent tout des élèves (...) pis alors les élèves ils ont dit mais on a pas de jardin d'enfants, bon ok, on fait quoi, alors d'un coup ils se sont dit ben on va mener le projet, alors ceux qui arrivent bien à écrire, ben eux ils vont composer des lettres, ceux qui sont plus manuels, ben (...) ils vont construire l'espace, ils vont aménager le terrain, ils prennent les ressources de chacun... donc ça marche, mais de nouveau, ils sont peu, et pis ils ont un budget différent aussi » (1_Ens9_ESD).

7.1.2. Cas 2

Dans la LEO, les buts de l'école sont définis comme tels : « l'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative. Elle offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance et l'égalité des chances. Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'élève des connaissances et des compétences, à développer et à exercer ses facultés intellectuelles, manuelles, créatrices et physiques, à former son jugement et sa personnalité et à lui permettre, par la connaissance de soi-même et du monde qui l'entoure ainsi que par le respect des autres, de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique » (Art. 5). Les enseignant-e-s sont tenu-e-s de s'efforcer à « atteindre les buts assignés à l'école, notamment par la qualité de leur enseignement, par leur autorité et par leur comportement » (Art. 73, LS). Pour les années 1H et 2H, qui constituent la « première rencontre entre l'enfant et l'école », une large place est accordée « à la découverte, à l'expérimentation, au jeu, à la création et aux apprentissages », réalisés « seuls ou en groupe, dans un cadre stimulant et sécurisant » (DFJC & DGEO, 2019, p. 2). Le concept 360° vient compléter ces définitions en précisant qu'« offrir à tous les élèves la possibilité de s'accomplir, de développer des compétences dans un environnement scolaire bienveillant et exigeant, favorisant les apprentissages et l'épanouissement personnel, voici la mission que nous devons remplir tous ensemble » (DFJC, 2019, p. 1).

Les acteur-trice-s interrogé-e-s dans le cadre de notre recherche définissent également ce que sont, à leur sens, les buts de l'éducation et de l'école. Dans un document interne, le ou la directeur-trice écrit « je crois en la possibilité d'avoir une telle école humaine, efficace et optimiste. Une école qui croit en ses rêves, une école qui favorise le lien entre tous les protagonistes. Une école où il fait bon vivre, dans laquelle l'élève apprend et l'enseignant enseigne, en toute sécurité », alors que le règlement de l'établissement indique « l'école est un lieu d'étude (...) où l'on veille au respect des uns envers les autres et où l'on offre à chaque élève la possibilité de réussir. La qualité de l'image et du climat de notre établissement est de la responsabilité de chacun » (Document interne). Il est encore inscrit sur le site internet de l'établissement qu'« apprendre à se connaître, apprendre à se reconnaître, tels sont

¹³⁵ À noter qu'il ne s'agit pas de l'école décrite au cas 3.

nos objectifs » (Document interne). Le ou la membre de la direction nous explique « le rôle principal de l'école, c'est qu'ils (les élèves) grandissent bien dans leur baskets, qu'ils trouvent leur place (...) il y a certains, il faut reconnaître que des fois on arrive pas quoi, mais on aura fait ce qu'on a pu, pis peut être que dans dix ans, il y a quelque chose qui ressortira, mais vraiment leur donner confiance quoi, c'est ça, on doit pas les partir dans la vie avec des fardeaux, voilà, le plus possible leur donner confiance en eux » (2_Dir_ESD).

Dans le discours des enseignant-e-s, les buts de l'éducation sont divers. L'un-e explique par exemple que le rôle de l'école est « qu'ils (les élèves) puissent être avec les autres, qu'il puisse exprimer à l'autre ce qu'il le dérange, qu'il puisse le rassurer, lui dire c'est pas que je t'aime pas, j'veux juste pas jouer aujourd'hui avec toi (...) qu'ils apprennent à dialoguer, mais à se sentir bien, (...) pour moi c'est beaucoup les compétences transversales, se connaître soi-même, plus que le reste, parce que le reste, dans le fond, c'est presque un prétexte pour apprendre tout ça, mais ils l'apprennent, ils arrivent à compter, ils se débrouillent, ils écrivent, mais la finalité, pour moi elle est là. Savoir aussi dans quoi ils aiment s'exprimer, où est-ce qu'ils ont de la facilité (...) c'est plus dans se connaître soi-même et apprendre à vivre avec les autres » (2_Ens2_ESD). Un-e autre enseignant-e nuance son propos « je pense qu'il y a énormément de buts différents, et puis selon qui on est, on le voit différemment, enseignants, enfants, parents, politiciens, c'est des buts complètement différents (...) si je devais identifier mon but, c'est difficile aussi parce qu'il y a un idéal et il y a la réalité. Mon idéal serait qu'on est une école qui puisse permettre aux enfants de s'éclorer, s'épanouir et arriver à la vie d'adulte avec un bagage, qu'ils puissent être autonomes, qu'ils puissent développer des envies, pour pouvoir choisir un métier et avoir une valise d'outils, mais maintenant j'ai assez peu l'impression que c'est le cas dans la réalité. On est quand même dans un système très normatif, où il faut poser des notes, il faut poser des étiquettes, il faut que tout le monde ait vu tout un panel de choses qui, à quelque part, en tant qu'adulte, ne va sûrement pas leur servir » (2_Ens5_ESD). À son ou sa collègue de renchérir « c'est la découverte pour les enfants du vivre ensemble, comment vivre ensemble, les règles, pis après il y a tout ce qui est scolaire, les bases (...) ici en 5-6 c'est vraiment que les bases (...) il y a rien à jeter quasiment dans notre programme, que ce soit au niveau comportement, que ce soit au niveau matières scolaires » (2_Ens4_ESD), ce que confirme son ou sa collègue qui évoque les enjeux d'instruction dans un premier temps, auxquels viennent s'ajouter ceux de l'éducation « d'abord c'est l'instruction, mais de plus en plus on a l'éducation, le vivre ensemble » (2_Ens3_ESD). Dans la même perspective, l'un-e des enseignant-e évoque les défis de la diversification des buts de l'école « L'instruction, la socialisation (...) ça m'embête de le dire, l'éducation, mais ça devient de plus en plus ça, maintenant c'est venu aussi dans les rôles de l'école comme quoi l'école doit éduquer, ce qui m'embête un petit peu parce que... je sais pas, il me semble que (...) c'est quand même le rôle des parents, le rôle primordial des parents », avant de préciser les définitions « la socialisation c'est plus (...) cohabiter avec des autres (...), éducation c'est un respect minimum des règles de base, mais qui permettent un bon vécu dans le groupe » (2_Ens1_ESD).

Notons encore qu'un-e enseignant-e témoigne du décalage qu'elle perçoit entre les pratiques scolaires et les besoins sociaux « je pense qu'on a une approche qui ne convient plus (...) je pense que ça correspond plus aux enfants, pis ça correspond plus à notre société non plus, j pense qu'on a vraiment besoin de mettre un bon coup de pied dans la fourmilière » (2_Ens5_ESD). Cet-te enseignant-e explique encore viser « quelque chose d'un petit plus aéré, un peu plus, j'ai envie de dire humain, mais ça a l'air horrible si je dis ça, mais oui, un peu plus dans le contact social que la production écrite », tout en indiquant qu'à son sens, ce point de vue est partagé par les parents (2_Ens5_ESD).

Très peu d'informations figurent dans nos données quant aux influences pédagogiques et théoriques sur lesquelles s'appuient l'école et les enseignant-e-s. Un-e seul-e enseignant-e nous explique envier les modèles nordiques en termes d'évaluations « je me réjouis qu'un jour on prenne un modèle un peu du nord, pis qu'on se dise ben on évalue ça pendant qu'ils sont en travail, ah ben lui je vois qu'il a réussi, plutôt que de tout faire pour arriver au moment où je vais observer ça. (...) c'est cette liberté-là

qu'on a en 1-2 en fait, (...) ici on a le droit d'observer », en soulignant encore sa volonté de pouvoir « avancer à son rythme, pis un maximum dehors » (2_Ens2_ESD).

7.1.3. Cas 3

La LEP précise, dans son article 43 que les écoles privées sont tenues d'accomplir les missions et les buts définis dans son article 2. Nous ne reviendrons donc pas dessus ici, mais rappelons l'accent mis sur l'instruction tout en évoquant le développement de compétences et le respect de la personnalité de l'élève. Les enseignant-e-s identifient les buts de l'école comme une ouverture au monde et à soi « c'est d'aider à ce que la personne, donc l'enfant il grandisse heureux avec tous les outils pour pouvoir vivre » avant de compléter « pour moi déjà c'est donner les clés aux enfants de connaissance de soi, donner les outils pour après aller créer et collaborer dans la société. Donc qu'eux soient bien en eux et puis qu'après ils sachent fonctionner dans la société. Pour moi c'est ça la priorité. Parce que maintenant tous les savoirs qu'on pouvait apprendre auparavant, noms des rivières c'est super, mais je pense que maintenant on a ça ou bout du natel en deux clics, par contre ces autres choses-là, de l'abstrait finalement, je pense que c'est ça qu'il y a besoin » (3_Ens34_ESD), ce à quoi son-sa collègue renchérit « je rajouterais qu'une de nos idées à la base c'était les accompagner à devenir eux-mêmes et développer leurs potentiel à eux pour qu'ils soient au mieux pour eux et pour les autres dans leur vie. Et puis pour les outils outre personnels et interpersonnels, j'ajouterais des outils techniques quand même pour pouvoir accéder aux savoirs dont eux ont envie et eux ont besoin » (3_Ens12_ESD). Le fait d'amener leurs élèves à « réfléchir par eux-mêmes », « savoir faire le tri, savoir être critiques par rapport à (...) la masse de savoirs qu'il y a aujourd'hui » tout en les amenant « vers de l'autonomie » et vers un statut d'acteur-trices (3_Ens12_ESD) font notamment partie des compétences clés identifiées dans les discours des enseignant-e-s qui présentent le souhait de « leur donner les clés d'être des citoyens (...), des citoyens du monde » (3_Ens34_ESD). Dans cette perspective, une ouverture sur le monde extérieur est mise en avant par plusieurs documents internes. En outre, une relation de confiance basée sur la reconnaissance des capacités des élèves et de leur éducatibilité sont au cœur du processus pédagogique de cette école, permettant ainsi « un épanouissement équilibré de l'enfant des points de vue intellectuel, physique et social, une affirmation authentique de sa personnalité dans le respect de celle des autres, le développement de sa créativité et de son esprit critique, l'acquisition progressive d'une autonomie et du sens des responsabilités » lui permettant « d'apprendre et de grandir dans la direction qui lui est propre » (document interne). Les savoirs disciplinaires et formels, nous y reviendrons dans la section 8.3 ont une place secondaire dans les discours des acteur-trice-s de cette école. Une différence en termes de place des savoirs entre l'école observée et le système public est par exemple observée par les répondant-e-s qui identifient le fait de placer le savoir au centre des buts de l'éducation comme l'une des caractéristiques du système traditionnel, tout en reconnaissant toutefois que ce dernier « s'ouvre à d'autres choses, mais je pense que ça va plus lentement » (3_Ens34_ESD).

Un-e enseignant-e ajoute cette critique relative au système public qui viserait à « les (les élèves) accompagner à entrer dans le système économique, avec tout ce que ça comporte de se plier à un pouvoir et être productif et être compétitif, donc ça c'est juste que non, j'ai pas envie » (3_Ens12_ESD). Les enseignant-e-s identifient dès lors leur école et leur mission comme leur « manière de changer le monde, un peu utopique (...) mais finalement j'essaie de faire un petit peu ma part » (3_Ens34_ESD). Enfin, une sensibilité particulière à la nature et aux enjeux climatiques et écologiques est promue par l'école.

Cette école s'organise autour d'une pédagogie par la Nature et s'appuie sur différentes influences issues des pédagogies alternatives et nouvelles, en se positionnant non pas en opposition avec le système public mais se définissant plutôt en complémentarité avec ce dernier. Lors de nos observations de terrain, un-e enseignant-e nous a montré plusieurs ouvrages de pédagogie alternative qui alimentaient ses réflexions actuelles, et notamment plusieurs références éditées par la collection *Domaine du possible* de la maison d'édition *Actes sud* qui, de son aveu, constituent une source

d'inspiration notable pour lui ou elle (notes de terrain). Dès lors, des influences d'origines relativement diverses alimentent la pédagogie et les méthodes mises en place dans l'école. Des pédagogues tels que Montessori, Freinet, Dewey, Steiner, Pestalozzi, Rogers, Neill, Collot, Grey, tout comme des mouvements tels que la pédagogie Reggio Emilia, le mouvement Colibri, Auroville, la permaculture, le home- ou un-schooling, la ferme des enfants et les écoles nouvelles dans leur ensemble sont identifiés par les enseignant-e-s et dans les documents internes comme des sources d'inspiration pédagogiques pertinentes et mobilisées pour certains éléments mis en place dans l'école. Cette liberté pédagogique est une revendication de la part de l'école qui écrit dans l'un de ses documents interne « pratiquer une pédagogie libre de tout courant pédagogique fixe avec une attention sur la pédagogie par et pour la nature » (document interne). Cette liberté permet notamment d'articuler une « pédagogie fidèle à nos valeurs et adaptée aux besoins des enfants », en s'inspirant « de divers courants pour trouver le meilleur équilibre possible entre les besoins de chacun (...) et la liberté de chacun d'apprendre et de grandir dans la direction qui lui est propre » (document interne). Malgré cette diversité d'influences, la nature reste tout de même l'élément central et conducteur de la pédagogie mise en place, considérée par les enseignant-e-s comme l'opportunité de se reconnecter à son environnement et de répondre aux enjeux climatiques actuels. La pédagogie est en constante évolution. En effet, les enseignant-e-s veillent à « garder un regard critique quotidien sur (leurs) pratiques et à (se) remettre en question à chaque fois que cela pourrait les améliorer. (Ils ou elles utilisent) au maximum la pratique réflexive de façon à remédier aux difficultés rencontrées dans (leur) enseignement. (Ils ou elles ont) un échange quotidien pur réguler les problèmes et souligner les outils efficaces rencontrés dans la journée. Et, individuellement, chacun des enseignants fait ce travail d'adaptation et de mise à jour dans son enseignement » (Documentation interne). La pédagogie mise en place se veut surtout en lien avec les valeurs des enseignant-e-s et de l'école ainsi que les besoins des élèves. Notons encore qu'au moment de la récolte de données, l'école observée est unique en son genre dans le contexte romand, mais d'autres projets, notamment dans le canton de Vaud ont émergés depuis.

7.1.4. Cas 4

Au niveau cantonal, les objectifs de l'école sont les suivants : « Les écoles de la scolarité obligatoire dispensent l'instruction en favorisant notamment l'acquisition des connaissances nécessaires à l'intégration à la vie sociale et professionnelle. Elles contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités. Elles atteignent ces buts par un enseignement progressif, adapté aux capacités des élèves » (Art. 10 LOS). L'école observée quant à elle définit sa volonté de contribuer au développement de la personnalité, de la confiance en soi, de l'apprentissage du respect de soi et des autres, et de l'apprentissage d'une gestion saine et lucide des relations humaines (documentation interne). Dès lors, ses principes pédagogiques et éducatifs sont les suivants « respect des individualités, éducation sociale et civique, développement de l'autonomie et de la responsabilité des élèves, développement de la créativité et de l'expression personnelle » (document interne). Le fait de former des élèves libres et autonomes, conscient-e-s de leur identité et de leur valeur, ouvert-e-s sur le monde et capables de s'adapter aux situations nouvelles figure également dans les objectifs de l'école (document interne). Le témoignage de cet-te enseignant-e confirme ces propos visant à mettre l'enfant et son développement au centre du processus éducatif « c'est pas les papiers qui comptent, c'est pas les bonnes notes qui comptent chez l'enfant, c'est qu'est-ce que tu es, qui tu es, et qu'est-ce qu'on t'a fait découvrir en toi-même », et c'est ainsi que l'enfant pourra « trouver sa place dans la société » (4_Ens56_ESD). Le savoir en lui-même est ainsi mis au second plan, ou même considéré comme une conséquence du bien-être individuel, comme l'explique cet-te enseignant-e afin de définir à son sens les buts de l'école « (il faut) que l'enfant puisse trouver sa place dans la société, qu'il soit convaincu d'être quelqu'un de bien, qu'il accepte ses erreurs ou ses faiblesses, qu'il ose être authentique, lui-même, et qu'il (sache) se respecter, se faire respecter et qu'il apprenne aussi à respecter les autres. Pour moi c'est pas le scolaire. Ça, ça en découle après, si tu veux, quelqu'un qui est bien, qui sait à quoi il est utile, ou qui est positif en soi-même, il va réussir quelque chose, mais

peut-être pas dans les études. Donc je dirais que c'est plus important pour moi le bien-être de l'enfant quoi » (4_Ens56_ESD). À son ou sa collègue de renchérir, tout en renforçant la perspective plus orientée vers le futur des élèves « rendre les élèves heureux, même si c'est l'école, d'en faire des futurs adultes qui sont responsables et qui ont un propre opinion, et si possible qu'ils se laissent pas influencer pour être épanouis par la suite » (4_Ens78_ESD). Ces considérations rejoignent les objectifs formulés dans la loi cantonale qui aborde « l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités » (LOS, Art. 10, al 2 et 3).

L'école « fonctionne selon le principe de l'école globale » (document interne), en se rattachant au courant des « "Écoles nouvelles" suisses-romandes, belges et françaises », et en formulant notamment une proximité avec les idées de « Decroly, de Freinet, de Carl Rogers et de la Pédagogie institutionnelle, tout en menant une recherche didactique permanente et autonome » (Document interne). Néanmoins, sa source d'inspiration principale est, de l'aveu des enseignant-e-s, issue des travaux de Freinet dans une conception actualisée. Un-e enseignant-e nous explique par exemple que si pour Freinet l'imprimerie jouait un rôle central, ce point de vue ne correspond plus aux enjeux actuels, remplacés par l'informatique (notes de terrain). Toutefois, la volonté de préparer la « démocratie de demain par la démocratie à l'école », citation issue de *Freinet, Invariant pédagogique n°27* (document interne) est toujours d'actualité et mise en pratique dans la pédagogie de l'école et son fonctionnement quotidien. D'autre part, le matériel à disposition des élèves est notamment issu de la pédagogie Freinet. En outre, les enseignant-e-s ont suivi une formation Freinet et « on est vraiment de plus en plus convaincus que Freinet a compris les enfants (...) à tous points de vue (...) il leur a laissé le temps, il leur a laissé choisir, c'est aussi le droit d'un enfant de faire le choix, bon, il faut l'aider dans le choix, et pis il peut faire de mauvais choix, hein, on peut aussi l'aider pour ça, mais d'office les mettre dans un moule, c'était pas pour lui, et pis moi tout ce que j'ai lu et ce que j'ai essayé de mettre en pratique, ça fonctionnait, laisser à l'enfant tout simplement le choix, quand est-ce qu'il veut apprendre à lire » (4_Ens56_ESD). Un autre élément très marqué dans l'école est la présence quotidienne de l'espéranto et son enseignement aux élèves.

Il convient encore de remarquer que l'un-e des enseignant-e a été formée à la pédagogie Montessori, sans pour autant indiquer s'y rattacher dans sa pratique quotidienne, sinon à travers l'utilisation de matériel visuel par exemple. Cette distanciation de la pédagogie Montessori est notamment expliquée par une déception et un épuisement induit par cette pédagogie « j'ai été trop déçu. Bon, d'un côté j'aurais aimé faire Montessori, parce qu'il y a tout ce matériel sensoriel, mais tu peux pas l'acheter, alors j'ai commencé à faire moi-même, mais au bout d'un moment je me suis épuisé, et pis c'est jamais aussi beau que ce qu'on aurait pu acheter (...). Aujourd'hui Montessori n'est plus ce que c'était (...) je suis pas contre Maria Montessori, elle a fait beaucoup de choses, mais aujourd'hui c'est devenu tellement une marque. Non, c'est plus ce que c'était mais je pense qu'ils (Freinet et Montessori) étaient assez proches quand même, en tous cas par rapport aux droits de l'enfant, dans le respect (...) en fait tous ceux qui se sont un moment donné un petit peu séparés de ce qui était l'officiel, c'est ceux qui cherchaient l'enfant ou qui voulaient mettre l'enfant au milieu » (4_Ens56_ESD). Cette posture, qui s'éloigne du système public où on « met les cahiers au milieu » (4_Ens56_ESD) est fondamentale dans le fonctionnement de l'école et la valeur de respect revient à de nombreuses reprises dans les discours et les documents.

Le programme scolaire mis en place dans cette école se veut équivalent au programme de l'État dans les branches instrumentales. L'école indique d'ailleurs suivre un « programme équivalent au programme cantonal niveau primaire et secondaire » (document interne). Pour autant, si le PER constitue une référence ponctuelle afin de s'assurer que les élèves aient la base nécessaire pour poursuivre leur scolarité, de manière générale il joue plutôt un rôle périphérique dans la définition des activités proposées au sein de l'école. Ceci s'explique parce que les enseignant-e-s considèrent ses rédacteur-trice-s comme « des êtres humains qui réfléchissent normalement qui (l')ont fait, mais ici aussi on est des gens normaux alors (...) on veut que ça soit progressif ce qu'on fait, on commence par des additions, des soustractions, des multiplications, des divisions (...) etcetera. Ça va de soi, on

commence par le présent, le futur ou n'importe ce qui vient après, c'est égal comment on fait pour arriver finalement, alors tout est progressif » (4_Ens56_ESD). Cette manière de faire est également justifiée par la densité du PER qui impliqueraient des « heures (...) pour essayer de comprendre et mettre en pratique, mais j'aurais déjà pu faire dix heures d'enseignement à ma manière, à ma mode, avec mon enthousiasme, et pis pas un truc prémâché à recracher » (4_Ens56_ESD). Pour autant, du constat de cet-te enseignant-e, la manière de travailler dans l'école semble correspondre aux objectifs du PER « je me suis dit mais comment les élèves ils vont survivre au lycée », il semble finalement que tout se passe pour le mieux pour ces élèves « mais non, ils survivent parce qu'ils ont des bases solides (...) et finalement on est pas à côté de la plaque » (4_Ens56_ESD).

7.1.5. Observations transversales

Au niveau intercantonal, l'équilibre entre l'éducation et l'instruction est au cœur des missions attribuées à l'école. La socialisation apparaît en outre pour les premières années de scolarité qui permettent aux jeunes élèves de se familiariser avec le travail scolaire. L'école, de manière plus générale doit amener les élèves à développer des connaissances, mais également des compétences scolaires et culturelles à travers l'acquisition de valeurs culturelles, sociales, éthiques et spirituelles. Dans cette perspective, une cohérence pédagogique est mise au service de la motivation, de la responsabilisation des élèves dans un climat de respect interindividuel.

Dans le canton du Valais, les objectifs légaux reviennent sur cette double mission d'instruction et d'éducation de l'école tout en lui attribuant le rôle de seconder la famille dans ces objectifs. L'école se doit surtout de permettre à l'élève de se développer sur différents plans (sens moral ; facultés intellectuelles, physiques, créatrices, sociales ; personnalité de l'élève ; capacités de jugement ; spiritualité ; responsabilités). Dès lors, l'école joue un rôle dans la définition de connaissances, de compétences, d'attitudes ou encore de comportements chez les élèves. De plus, les notions de respect de l'élève et de son rythme ainsi que la reconnaissance des droits et des devoirs des élèves y figurent également ainsi que l'importance de s'appuyer sur des méthodes adaptées. Les enjeux de socialisation y apparaissent principalement pour le cycle 1. Le contexte plus spécifique du cas 1 met un accent important sur l'accueil de la différence et sur les besoins des élèves. L'école permet aux élèves d'apprendre les valeurs démocratiques, le droit, le respect de l'environnement, la tolérance et l'entraide dans un climat de respect. Les enseignant-e-s et la direction insistent sur l'importance de l'école de former de futur-e-s citoyen-ne-s disposant des outils nécessaires pour s'insérer à la société, tout en soulignant l'importance du vivre ensemble et de la socialisation. La notion de mini-société revient à plusieurs reprises, impliquant une sorte d'expérimentation de la vie d'adultes qui attend les élèves. Dès lors, aussi bien les connaissances que les compétences habitent les discours de nos répondant-e-s, quand bien même les élèves abordent majoritairement les enjeux utilitaristes de l'éducation. Enfin, si des exemples de pédagogies différentes sont mobilisés et prises comme exemples positifs dans le discours des enseignant-e-s notamment, ceux et celles-ci restent critiques à l'encontre de leur mise en pratique concrète.

Dans le canton de Vaud, la loi positionne l'école dans une collaboration avec les parents quant à l'instruction des enfants alors qu'elle ne fait que de les seconder pour les enjeux éducatifs. L'effort et le travail sont des points clés permettant aux élèves de développer des connaissances et des compétences liées à des facultés intellectuelles, manuelles, créatrices, et physiques ; son propre jugement et sa personnalité dans la perspective d'une insertion sociale, professionnelle et civique dans un contexte d'égalité des chances. Nos répondant-e-s mettent un fort accent sur le bien-être des enfants, avec eux ou elles-mêmes et avec autrui, à travers des notions de confiance, de respect, d'estime de soi, et ce dans une perspective aussi bien actuelle que future. Dès lors, l'école assume un rôle important dans la diffusion de compétences transversales et sociales. Un-e enseignant-e déplore toutefois la pression normative qui pèse sur le système et qui empêche une réelle attention sur ces questions. Les connaissances, les savoirs sont également abordés par nos répondant-e-s mais de

manière plus secondaire. Quelques mentions aux systèmes nordiques sont évoquées comme sources d'influences.

Pour le cas 3, le régime légal est identique à celui du canton du cas 1. Nos répondant-e-s insistent beaucoup sur les compétences transversales en lien avec le bien-être individuel et social des élèves, qualifiant les savoirs comme des prétextes à l'apprentissage du vivre ensemble. L'influence des nouvelles technologies et leur maîtrise est toutefois évoquée afin d'offrir aux élèves l'accès aux différentes sources de savoirs. Le bonheur, l'esprit critique, l'autonomie, la créativité, la responsabilité, le respect de soi, d'autrui et de l'environnement sont notamment au cœur des discours de nos répondant-e-s. Un-e enseignant-e précise en outre ne pas souhaiter former de futures pièces à insérer dans les rouages socio-économiques capitalistes. Cette posture s'inspire de différents courants de pédagogies alternatives et d'Éducation Nouvelle tout en insistant sur l'importance de la liberté pédagogique accordée à l'école.

Le canton de Neuchâtel hiérarchise en premier temps l'instruction visant à une insertion professionnelle et sociale, puis l'éducation en collaboration avec la famille afin de permettre l'épanouissement de l'enfant et de sa personnalité. Les acteur-trice-s du cas 4 insistent toutefois sur le développement de la personnalité de l'enfant, de ses compétences individuelles, sociales et civiques et de former des élèves libres et autonomes à travers des notions telles que la créativité, le respect, l'autonomie, la responsabilité, l'ouverture au monde ou encore la liberté. Les savoirs et les certifications qui en découlent sont placés au second plan. En outre, le bien-être actuel des enfants est placé au même niveau que son insertion future. L'école place ainsi l'enfant au centre, s'inspirant des mouvements d'éducation nouvelle et notamment de Freinet.

Landsheere et Landsheere (1978) observent que les buts de l'éducation, même s'ils sont formulés explicitement à différents niveaux, politiques ou pédagogiques, se traduisent par des définitions différentes à mesure que l'on se rapproche de la pratique éducative quotidienne et des acteur-trice-s qui en sont porteur-teuse-s. Si cette tendance est moins marquée dans le cas 1, dans lequel les injonctions légales et les buts attribués à l'école par les répondant-e-s se chevauchent, nous pouvons toutefois l'observer dans nos trois autres cas. Dans ceux-ci, les textes de loi insistent aussi bien sur le rôle d'instruction que d'éducation de l'école, mettant parfois l'éducation au premier plan. Les répondant-e-s des cas 2, 3, et 4 insistent pourtant fortement sur les enjeux éducatifs et sociaux de l'école. Notons encore que dans les cas 3 et 4, le développement de connaissances est même, à l'inverse des lois, placé au second plan par rapport aux compétences transversales et sociales. Les législations insistent en outre sur le développement de connaissances et de compétences dans le but d'une insertion sociale, professionnelle et civique tout en reconnaissant l'importance d'un climat de positif et respectueux, les répondant-e-s insistent plus fortement sur les conjonctures actuelles des élèves, soulignant leur bien-être et leur bonheur comme objectif de l'école. Si une tendance plus importante ressort des cas 3 et 4 de mettre l'enfant au centre et de s'appuyer sur son bien-être, comme c'est le cas des pédagogies alternatives en général (Wagnon, 2019), nous pouvons remarquer que le discours des répondant-e-s des cas 1 et 2 n'est pas dénué de telles ambitions, qui se retrouvent même dans une certaine mesure dans les textes de lois.

Les quatre cas présentés ci-dessus partagent certaines perspectives relatives aux buts et aux missions de l'école, tout en adoptant tour à tour des postures nuancées. Nous pouvons observer que les buts et missions de l'éducation sont multiples et peuvent être illustrées par un schéma à trois axes (voir Figure 6), allant de l'éducation ou, dans certains cas, de la socialisation à l'instruction (axe Y) ; de perspectives actuelles à des perspectives futures pour l'élève, et ainsi à une conception de l'enfant dans le présent à celle de l'enfant dans le futur comme citoyen et adulte en devenir (axe Z), et enfin entre des visées individuelles à des visées collectives et sociales (axe X). Si, nous le voyons, nos quatre cas n'adoptent jamais un profil tranché entre l'une ou l'autre de ces perspectives, nous pouvons considérer celles-ci comme les extrémités d'un continuum allant de l'une à l'autre.

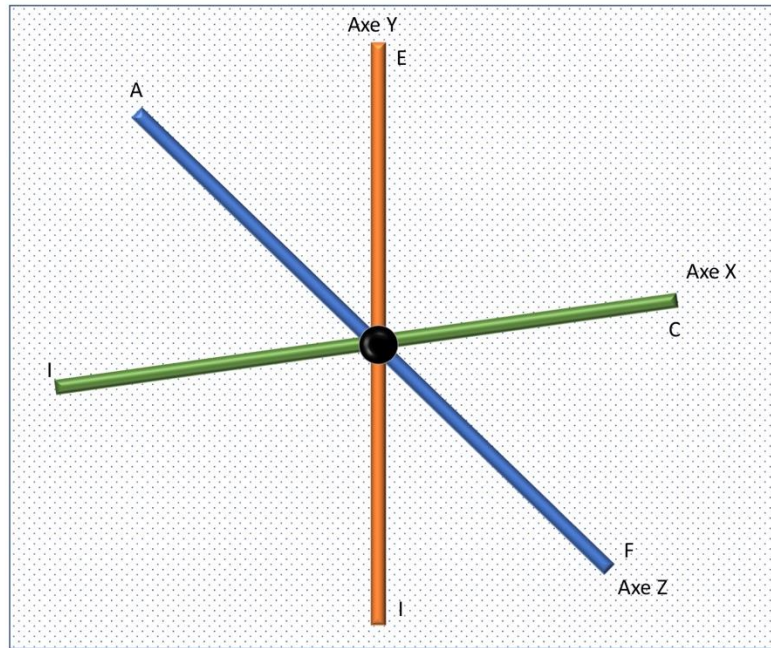


Figure 6: Les buts de l'éducation, visées multiples. Axe Y : Éducation (E) VS instruction (I) ; Axe Z : Visées actuelles (A) VS visées futures (F) ; Axe X : Visées individuelles (I) VS visées collectives (C).

Un positionnement physique sur ces axes serait artificiel compte tenu de la nature qualitative de nos données. Toutefois, des tendances peuvent être notées. Dès lors, si les écoles 1 et 2, notamment de par leurs injonctions légales, mais également à travers le discours des enseignant-e-s visent l'instruction et l'éducation de manière similaire dans les textes et les discours du cas 1 ; les discours du cas 2 ainsi que les cas 3 et 4 insistent sur les enjeux éducatifs, considérés comme prépondérants à l'instruction à proprement parler. En outre, si chaque cas aborde les visées actuelles et futures de l'éducation, une attention particulière est portée au bien-être actuel des élèves dans les cas 3 et 4 alors que l'insertion sociale, professionnelle et civique des élèves ressort de manière prépondérante dans les cas 1 et 2. Enfin, dans chaque cas, des visées à la fois collectives et individuelles sont identifiées, et s'imbriquent généralement les unes dans les autres, le bien-être social contribuant au développement individuel, lui-même mis au service de la collectivité.

Cette dernière observation renvoie à Durkheim (1922/1998) qui reconnaît la co-existence d'objectifs individuels et collectifs en écrivant « bien (...) que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (p. 101). Dès lors, s'il s'agit que chaque élève développe les outils nécessaires à son insertion dans la société à dessein capitaliste (Chomsky, 2016) au dam de certain-e-s de nos répondant-e-s, l'école vise également la construction d'une société fonctionnelle et cohérente. Nous pouvons transposer ces enjeux, principalement orientés vers l'avenir, dans une perspective plus actuelle pour les élèves. L'attention portée sur le rythme et les intérêts des élèves, les injonctions liées à la pédagogie différenciée ainsi que l'accueil de la différence repose sur l'élève-individu. En parallèle, l'institution scolaire, se traduisant dans certains cas par les normes scolaires caractéristiques de la forme scolaire (voir section 3.4.3), à travers des règlements, mais aussi l'instauration d'un climat scolaire positif et propice au vivre ensemble, insère le projet pédagogique de chaque élève dans une perspective sociale plus large. En outre, le développement de connaissances et de compétences, rejoignant les enjeux d'instruction et d'éducation, renvoient aussi bien aux outils individuels nécessaires au développement de chaque individu (par exemple l'esprit critique ou les techniques d'apprentissage) qu'aux besoins d'une société démocratique et bienveillante.

Nous l'observons alors, les postures idéologiques de nos quatre cas ne sont pas similaires et les buts de l'école *in situ* de formulent de manière différente. L'école n'assume pas un but ou une idéologie

mais sert des buts et des idéologies complémentaires et qui cohabitent dans les différentes voix qui définissent l'école. La question est alors de voir comment ces tendances se matérialisent dans les pratiques et à quel point celles-ci permettent – ou non – la concrétisation de ces idéaux.

7.2. Enjeux pratiques

Le concordat HarmoS précise un certain nombre d'éléments pratiques communs aux différents cas. Celui-ci aborde notamment l'âge, fixé à quatre ans, auquel débute la scolarité obligatoire (Art. 5, al. 1). Le concordat HarmoS caractérise également les différents degrés dans son article 6 et notamment le degré primaire « Le degré primaire, école enfantine (...) inclus, dure huit ans » (al. 1), tout en précisant que « le temps nécessaire, à titre individuel, pour parcourir les différents degrés de la scolarité dépend du développement personnel de chaque élève » (al. 5). La Convention scolaire romande précise encore que le degré primaire se divise en deux cycles, le « cycle primaire 1 » qui couvre les quatre premières années de scolarité, ainsi que le « cycle primaire 2 » qui couvre les années cinq à huit de la scolarité obligatoire (Art. 5, al. 2).

Scolarité obligatoire	Scolarité primaire	Cycle 1	Années 1 et 2	4-5 ans
			Années 3 et 4	6-7 ans
		Cycle 2	Années 5 et 6	8-9 ans
			Années 7 et 8	10-11 ans
	Scolarité secondaire	Cycle 3	Années 9 à 11	12-14 ans

Tableau 13 : Organisation de la scolarité obligatoire.

En outre, un plan d'étude romand, le PER¹³⁶, est commun aux cantons romands (Art. 7 et 8), les moyens d'enseignement sont unifiés (Art. 9) et le concordat HarmoS indique le degré à partir duquel certaines disciplines doivent être abordées (Art. 4). De plus, des tests de références sur la base de standards nationaux sont réalisés (Art. 6). La CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin) est en charge de la définition du plan d'étude et des tests de référence.

La Constitution fédérale statue également dans son article 62, alinéa 2, sur la gratuité et le caractère obligatoire et ouvert à tou-te-s de l'enseignement de base dans le système publique.

7.2.1. Cas 1

Le premier cas observé est celui d'une école publique primaire située dans le canton du Valais, qui accueille donc les élèves, dès leurs quatre ans, jusqu'à la fin de leur huitième année de scolarité. Celui-ci correspond à un centre scolaire puisque « le centre scolaire est un ensemble de classes regroupées dans un ou plusieurs bâtiments situés sur la même commune ou région, présentant toutes les années du degré primaire » (Art. 16. LEP). Les élèves y sont affecté-e-s en fonction de leur lieu de domicile. Au moment de la récolte de données, environ 1650 élèves sont réparti-e-s parmi 83 classes à travers 6 bâtiments scolaires, et sont pris-es en charge par pas moins de 155 enseignant-e-s (document interne). L'enseignement y est gratuit, à l'exception de frais à la charge des parents couvrant notamment les « effets et équipements usuels demandés et nécessaires à leur enfant »

¹³⁶ Le PER, Plan d'étude romand, s'inscrit dans les objectifs de coordination scolaire formulés dans la Constitution fédérale (Art. 62, al. 4) et constitue un cadre de référence commun « décrivant les contenus et les visées de la formation dispensée par l'école publique » (<https://www.plandetudes.ch/web/guest/PG2-contexte>). Il est par exemple entré en vigueur dans toutes les classes du canton de Vaud à la rentrée scolaire 2014-2015.

(Art. 67, al. 3), ainsi qu'une participation « à hauteur d'un montant raisonnable, pour toute activité particulière » (Art. 67, al. 4) correspondant à des activités « en lien avec les visées des plans d'études, notamment dans les domaines de la culture, de la religion, de la santé, de la prévention et du sport » (al. 26 LEP). Les élèves sont scolarisé-e-s de 8h00 à 11h20 et de 13h30 à 16h05 (document interne) pour une moyenne de 27,5 périodes hebdomadaire au niveau primaire. L'attribution détaillée du nombre de période est progressive en fonction du degré et sera abordée dans la section 8.2.

Durant toute leur scolarité primaire, les élèves conservent leur enseignant-e titulaire durant deux ans. L'enseignement a lieu en français (Art. 29 LEP) au sein de classes mixtes (Art. 10 LIP). Les classes sont constituées sur la base des critères suivants « effectifs, garçons et filles, élèves francophones ou allophones, résultats scolaires, comportements » (Documentation interne). De plus, nous y reviendrons, « tous les enfants sont accueillis quels que soient leur handicap ou leurs difficultés et scolarisés avec les camarades de leur âge » (Document interne). Les enseignant-e-s sont « au bénéfice des titres requis pour l'enseignement au degré correspondant » (Art. 5 LPSO). Des enseignant-e-s d'économie familiale, de travaux manuels, d'activités créatrices manuelles, d'éducation artistique ou encore d'éducation physique ont des contraintes différentes, qui se caractérisent par « une bonne formation générale, une formation psychopédagogique et d'une formation spécifique attestée dans la branche enseignée » (art. 89a, b, LIP), à l'exception des enseignant-e-s d'éducation physique qui « sont formés selon les dispositions fédérales ou universitaires en la matière » (Art. 89c LIP). L'article 15 de l'OLEP précise que « l'enseignant primaire est un généraliste apte à enseigner toutes les disciplines de la grille-horaire », en indiquant toutefois qu'« outre les enseignants généralistes, peuvent intervenir régulièrement dans les classes les enseignants des cours AC&M, éthique et cultures religieuses, les enseignants spécialisés et les animateurs pédagogiques ».

Différentes instances s'occupent du bon fonctionnement du centre scolaire. « L'État pour la partie pédagogique ; (les) communes pour les questions d'organisation de proximité » (Art. 8 LIP). Le système scolaire est régulièrement évalué afin d'appréhender sa qualité (Art. 31 LEP). En outre, un système d'inspection permet de « veiller à la bonne application de la politique scolaire et éducative cantonale, en matière pédagogique en particulier » (Art. 2, al. 2, Règlement concernant l'inspection des écoles de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré), puisque « l'inspecteur est le représentant du département dans les écoles » (Art. 2, al. 1, Règlement concernant l'inspection des écoles de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré). Les organes de direction comprennent « le directeur (et) le(s) adjoint(s) » (Art. 2 Ordonnance concernant la direction des écoles de la scolarité obligatoire). Le directeur ou la directrice nous explique sa relation avec les élèves « je passe régulièrement dans les classes, pour des visites, l'année dernière j'ai passé dans toutes les classes de l'établissement, il y en avait septante, après c'est plus des rencontres informelles, et pis après je rencontre malheureusement les enfants pour lesquels il y a des soucis » (1_Dir_ESD). Un dispositif de médiation scolaire est également mis en place (voir section 11.3), ainsi que diverses commissions d'enseignant-e-s se penchant chacune sur une thématique spécifique (par exemple le vivre ensemble ou les compétences transversales) afin de proposer au reste de l'établissement des dispositifs ou des activités adaptés.

Au sein du centre scolaire observé est mis en place un projet d'établissement articulé autour de l'inclusion, en mettant notamment un point d'honneur au pluriculturalisme et à la différenciation pédagogique permettant dès lors « d'apprendre tous ensemble en respectant chacun » (document interne). Ce projet, mis en place dans le milieu des années 90, a pour objectif initial d'« améliorer l'efficacité de l'école pour mieux répondre aux besoins des élèves, mais aussi de prendre en compte les besoins des enseignants et des parents » (document interne). Le respect, la considération et la justice sont ainsi assurés pour tou-te-s les acteur-trice-s qui œuvrent au sein de l'établissement, adultes comme enfants. Nous reviendrons sur les enjeux concrets de ce projet d'établissement, mais il semble important de préciser ici l'adhésion du corps enseignant participant à notre recherche à celui-ci, à l'image de cet-te enseignant-e « moi, si vous voulez, j'me sens à cent cinquante pour cent dans ce projet d'école. Quand je travaillais dans l'autre village, je n'avais pas autant d'outils »

(1_Ens7_ESD). À un-e de ses collègues de renchérir « je pense que c'est une école assez dynamique pis qui bouge » (1_Ens9_ESD).

Le canton du Valais définit également la collaboration entre l'école valaisanne et les églises reconnues à travers sa Convention du 14 décembre 2015, en ce sens que « l'identité culturelle du Valais (est) caractérisée par l'interaction entre la société civile, l'État et l'Église ». La Convention indique reconnaître la « juste distinction entre les Églises et l'État, dont les compétences différentes s'enrichissent mutuellement, (permettant) de maintenir et de développer la qualité de l'école valaisanne ». L'article 3 de ladite Convention indique que « la collaboration entre l'Église et l'État a pour finalité de développer à l'école un humanisme solide et intégral, en offrant aux élèves une formation complète de la personne, faite de savoir, de culture et de valeurs d'inspiration chrétienne. Cette démarche s'inscrit dans le respect de la personnalité des élèves, de leur pensée, de leur conscience, de leurs libertés fondamentales et de leur esprit critique ». Dans cette perspective, l'école « accueille les élèves de toute origine sociale, culturelle et confessionnelle, offrant à chacun les possibilités et les moyens de formation correspondant à ses capacités et besoins. L'Église contribue à cette tâche d'éducation intégrale, qui ne néglige aucune faculté, y compris la dimension religieuse de tout être humain ». Ainsi, « chaque Église concernée est représentée par un référent qui collabore régulièrement avec la direction de chaque établissement. Les Églises assument (...) une responsabilité en collaboration avec l'État, d'animation et de coordination des différentes activités rattachées à l'enseignement religieux scolaire en Valais » (Art. 4). Nous reviendrons à ces enjeux religieux dans la section 8.6 portant sur les valeurs, ainsi que dans la section 8.3 portant sur le rôle du savoir. Le canton du Valais a également amené une précision au PER concernant l'enseignement de « Éthique et cultures religieuses » formulant des objectifs pour chaque degré en lien avec les connaissances religieuses des élèves orientés autour d'une éducation chrétienne¹³⁷. Toutefois, les enseignant-e-s ne sont pas tenu-e-s d'assurer les enseignements de religion, comme en témoigne avec soulagement cet-te enseignant-e « on a quand même de la chance (...), il y a pas dans tous les centres où on donne pas la religion » (1_Ens9_ESD).

7.2.2. Cas 2

Le second cas observé est celui d'une école publique primaire et secondaire située dans le canton de Vaud. Néanmoins, seules les informations propres aux degrés primaires ont été considérées dans le cadre de ce travail.

Cette école accueille dès lors des élèves durant leur onze ans de scolarité, à partir de leurs quatre ans et rattaché-e-s à cet établissement en fonction de leur lieu d'habitation. Environ 1025 élèves y sont accueillis dans un total de 57 classes¹³⁸, chacune pourvue d'un-e enseignant-e titulaire détenteur-trice d'un diplôme pédagogique¹³⁹ (art, 67, al. 1 LEO). Le nombre de classes peut varier en fonction du nombre d'élèves. La LEO précise que jusqu'à la sixième année scolaire, « le nombre d'enseignants qui interviennent durant l'année auprès de l'ensemble des élèves d'une classe ne peut en principe dépasser quatre, respectivement cinq en cas de duo pédagogique » (Art. 82). En effet, certaines disciplines spécifiques telles que l'allemand peuvent être confiées à des enseignant-e-s spécialistes. Les élèves passent deux degrés dans la même classe, puis changent de classe et d'enseignant-e-s. Les classes sont constituées d'élèves du même degré, à l'exception des deux premières années qui s'organisent en classes multidegrés rassemblant des élèves de première et de deuxième année. L'âge

¹³⁷ Pour le détail de ces précisions, voir pour le cycle 1 le document suivant : <https://www.plandetudes.ch/documents/10253/13160/VS+-+ECR+SHS+15.pdf> ; et pour le cycle 2 le document suivant : <https://www.plandetudes.ch/documents/10253/13161/VS+-+ECR+SHS+25.pdf>

¹³⁸ Chiffres pour l'année 2018-2019.

¹³⁹ Ceux-ci sont notamment, et dans le cas de nos observations, fournis par des HEP ou Ecoles Normales en fonction de l'année de formation des enseignant-e-s.

des élèves, le type d'enseignement et le nombre d'élèves nécessitant un encadrement particulier permettent de définir les effectifs des classes (Art. 78 LEO). Toutefois, « en règle générale, l'effectif d'une classe (...) se situe (...) entre 18 et 20 élèves au degré primaire » (Art. 61, al. 1, let. a, RLEO).

L'horaire est également défini en fonction du degré, et donc de l'âge des élèves. Au cours de leur scolarité primaire, les élèves sont en moyenne scolarisé-e-s 27,5 périodes par semaine. Dans le cadre de cet établissement, les premières primaires sont en classe les lundis, jeudis et vendredis matin, ainsi que mardi toute la journée, alors que les deuxièmes années n'ont pas cours le mardi après-midi.

Outre le cadre légal cantonal, auquel chaque établissement public du canton est soumis, différentes instances se répartissent les différentes responsabilités inhérentes au bon fonctionnement de l'école. « Alors que le canton définit le cadre légal, la pédagogie, les programmes et les moyens d'enseignement, qu'il fixe les règles en matière de conduite générale des établissements scolaires, la commune fournit les bâtiments, les infrastructures et les transports scolaires. (...) le Conseil d'établissement se veut comme l'articulation des besoins des usagers, lieu d'échanges et de débats sur la "vie scolaire" » (Document interne). La direction de l'établissement cherche à « mettre en place de bonnes conditions de travail » (Document interne). Une équipe de doyen-ne-s se répartissent la responsabilité de différents degrés ; des chef-fe-s de file « coordonnent l'enseignement d'une branche conformément aux consignes cantonales en la matière » (document interne). D'autres fonctions, telles que celle de médiateur-trice peuvent également être attribuées aux enseignant-e-s. L'article 38 de la LEO (Loi sur l'enseignement obligatoire) précise que l'établissement « bénéficie d'une marge d'autonomie pédagogique et organisationnelle » (al. 3). En outre, d'autres professionnel-le-s tel-le-s que des psychologues, des psychomotricien-ne-s, des logopédistes, des infirmier-ère-s et médecins, ainsi que des conseiller-ère-s d'orientation collaborent avec les professionnel-le-s de l'établissement afin de les accompagner dans l'accomplissement de leur mission (Art. 48, al. 3 LEO).

Des activités particulières, comme des camps sportifs, des courses d'écoles ou encore des sorties culturelles ou sportives sont prévues au programme en fonction du degré de scolarité. Dans de tels cas, une participation financière peut être demandée aux parents dans une mesure définie par l'établissement. Des activités extra-scolaires, et notamment deux chorales, y sont également mises en place en dehors des heures de cours. Enfin, un restaurant scolaire accueille les élèves inscrits à partir de la 7H (Document interne).

7.2.3. Cas 3

Le troisième cas observé est celui d'une école privée primaire de cycle 1 (1-4H) située dans le canton du Valais. Cette école, ouverte depuis 2015 sur l'impulsion d'une association visant notamment à créer une école dans la nature dans le canton, accueille, au moment de la récolte de données, 24 élèves, réparti-e-s équitablement en deux classes. Ces dernières s'organisent par niveaux, à savoir une classe de 12 élèves de 1 et 2H, et une classe de 12 élèves de 3 et 4H répondant à une répartition de genres majoritairement féminine (une répartition de 7 filles et 5 garçons dans la classe de 1 et 2H et de 7 filles et 5 garçons dans la classe de 3 et 4H). Chaque groupe classe a son enseignant-e attitré-e (les 1 et 2H ont deux enseignant-e-s qui se partagent la semaine) et un espace extérieur et intérieur qui lui est propre. En outre, de nombreux moments partagés entre les deux classes (accueil, moments de jeux, repas de midi, conseils, etc.) se mettent en place à certains moments identifiés comme tels ou sur l'initiative des enseignant-e-s (notamment les moments de jeux). Ces moments communs témoignent la volonté de mettre en place un fonctionnement multi-âges, même si les enseignant-e-s regrettent que de telles interactions entre les deux classes ne soient pas plus nombreuses. Les élèves de 1 et 2H ont un horaire réduit (respectivement deux et trois jours de présence) par rapport aux élèves de 3 et 4H (quatre jours de présence). Les mercredis sont des jours congés pour tous les niveaux. Les journées s'organisent autour d'un horaire continu allant de 9h à 15h, couvrant ainsi le même nombre de périodes que le système public pour les niveaux similaires. Une ritualisation du temps permet d'organiser les journées.

Les enseignant-e-s répondent aux exigences légales puisqu'elles ou ils sont détenteur-trice-s d'un diplôme d'enseignement reconnu. L'organisation de l'école s'appuie sur un système horizontal plutôt que pyramidal, puisque « ses membres ont tous la même valeur, mais ont des rôles différents » (Document interne). Des commissions permettent de s'occuper du bon fonctionnement de l'école dans sa globalité. Un conseil de direction est cependant identifié à la tête de l'institution afin de fluidifier la gouvernance. Chaque membre de l'école « s'engage à respecter les points suivants : tout le monde a la même valeur et il y a une place pour chacun ; bienveillance et respect ; transparence ; privilégier l'intérêt collectif, dompter son égo ; confidentialité ; souveraineté : chacun est responsable de ce qu'il dit ou pas, de ce qu'il fait ou pas, et de ses émotions » (Document interne).

L'école est privée et s'organise dès lors sur un système financier auto-géré et non-subventionné. Il en découle des frais d'écologie pour les élèves. Néanmoins, « nous avons essayé de calculer les moins chers possibles pour les parents » en se basant sur « un système de solidarité basé sur la taxation fiscale des parents » (Direction, échanges informels), visant ainsi à ce que « chaque famille (puisse) avoir le choix du système d'éducation pour ses enfants » (Documentation interne). De plus, afin de permettre l'accès à toutes les franges socio-économiques, des solutions d'échanges de services ou de bourses d'écologies peuvent être trouvées en collaboration entre l'école et la famille.

L'ouverture de l'école a été autorisée par le Département, qui s'assure « qu'elle accomplit les missions et buts définis à l'article 2 (de la LEP) » (Art. 43, al. 2 LEP), tout en contrôlant que « les plans d'étude en vigueur sont respectés » et que l'école dispose « d'équipements suffisants et adaptés » et garantit « que les contenus et objectifs d'enseignements permettent aux élèves d'accéder aux filières de formation subséquentes » (Art. 43, al. 3 LEP). De plus, l'école, travaille en collaboration étroite avec le système d'inspection cantonal, comme établi par la loi sur l'instruction publique qui stipule que « l'école primaire privée est placée sous la surveillance de l'inspecteur scolaire » (LIP, Art. 19, al. 3), ce qui permet de veiller « au respect de l'ordre et de la sécurité publics, de l'hygiène et des bonnes mœurs » tout en s'assurant de pouvoir « en tout temps se renseigner sur le plan d'études, les méthodes et moyens d'enseignement » (LIP, Art. 17, al. 2). En effet, le fonctionnement pédagogique et éducatif de l'école est compatible avec le PER, que les enseignant-e-s reconnaissent comme une référence de qualité. L'école est ainsi reconnue par le Département qui ne lui accorde néanmoins pas de subventions financières. Outre ces aspects législatifs, les enseignant-e-s ainsi que le ou la directeur-trice soulignent le rôle important et bienvenu de la part du Département et de l'inspecteur-e avec lequel-le-s l'école travaille « On a toujours eu un bon contact avec le Département » (3_Ens12_ESD) « C'est assez freelance avec eux. Heureusement, ils nous considèrent très bien. On a des relations de confiance » (Direction, échange informel). Ces répondant-e-s reconnaissent en outre l'importance et la pertinence du système public qu'ils ou elles considèrent comme complémentaire à ce que leur école offre, comme en témoigne cet extrait d'un échange informel avec le ou la directeur-trice « Nous n'opposons pas les deux. Ce n'est pas d'un côté il y a le diable de l'école publique et de l'autre le paradis (...) Nous nous positionnons vraiment pas en concurrence » (Direction, échange informel) ou de cet entretien avec un-e enseignant-e, qui explique que l'école veut « proposer des choses en plus pour ceux qui correspondent pas forcément au système » (3_Ens34_ESD). En outre, si l'école est, nous l'avons déjà abordé, payante, dû à l'absence de subventions officielles, l'un-e des enseignant-e relève que cet arrangement leur assure une liberté d'action, ce qu'il ou elle apprécie particulièrement, précisant que « le problème c'est si on peut rester libres de ce qu'on fait (...) si après on peut plus, c'est plus embêtant » (3_Ens12_ESD), renvoyant ainsi à la volonté de « ne pas s'aliéner pour le fric » et de rester ainsi « fidèles à (leurs) valeurs » (Direction, échange informel).

Pour conclure, il s'agit encore d'indiquer que la publicité afin d'identifier de nouveaux-elles élèves se fait, au moment de la récolte de données, via le bouche à oreille et que l'école n'accepte pas d'élèves en cours d'année. Les éventuel-les futur-e-s élèves et leur famille peuvent venir à l'école pour une journée de découvertes qui précède un entretien entre les enseignant-e-s et les parents permettant ainsi aux enseignant-e-s de mieux cibler le ou la futur-e élève. Les futur-e-s élèves peuvent ensuite réaliser quelques jours d'essai. Dans le cas où les enseignant-e-s identifient un-e nouvel-le élève qui

ne se sentirait pas bien dans sa nouvelle école le signalent aux parents et une réorientation peut être envisagée. Cette démarche prend place dans la perspective des enseignant-e-s qui veulent « juste que les enfants, ils soient heureux (...) donc c'est à moi de voir et d'en parler aux parents si c'est pas leur place » (3_Ens34_ESD).

7.2.4. Cas 4

Le dernier cas observé est celui d'une école privée primaire et secondaire située dans le canton de Neuchâtel. Étant donné que nous n'avons pas encore décrit le système législatif scolaire neuchâtelois, nous aborderons dans cette section les éléments y relatifs, tout en nous concentrant spécifiquement sur les points qui concernent le système privé dans un souci de cohérence. L'école répond, aux dires de l'un-e des enseignant-e-s à un fonctionnement « utopique », qui se traduit à travers un « esprit » spécifique (4_Ens56_ESD). Un certain nombre de points permettent toutefois de décrire le fonctionnement de cette école.

Cette école a été fondée en 1983 par « un groupe de parents qui rêvaient d'une école d'avant-garde pour leurs enfants, une école où leurs idéaux éducatifs feraient partie intégrante de la vie quotidienne » (Document interne). Elle est située en contexte urbain. « L'école est installée dans une grande maison avec jardin » (Document interne) d'un quartier résidentiel. Elle accueille des élèves de toute la scolarité dès la 3H en réunissant 24 élèves de 6 à 16 ans, réparti-e-s dans deux groupes classe (le premier réunissant les élèves de 6 à 12 ans et le second les élèves de 12 à 15 ans). Les classes sont nommées en fonction de l'étage auquel elles sont attribuées, les élèves les plus âgés, au premier étage, sont alors appelé-e-s le « groupe 1 » alors que les plus jeunes, au deuxième étage, sont le « groupe 2 » (notes de terrain). Dans le cadre de notre recherche, nous avons concentré nos observations et nos recueils de données sur le premier groupe classe et le contexte dans lequel il évolue, même si les moments d'échanges avec l'autre classe, fréquents, rythment le quotidien. Les élèves sont notamment réuni-e-s durant les pauses, le repas de midi, les activités spéciales comme les sorties ou le théâtre, le conseil d'élèves ou encore l'activité « cuisine » (nous y reviendrons dans la section 7.3.4). Les classes sont composées de maximum 12 élèves, permettant ainsi un enseignement personnalisé dans un « milieu à dimensions humaines » (document interne).

Les élèves sont ainsi divisé-e-s par groupes de niveaux, même si la division de tout le spectre en deux groupes implique des différences de niveaux intra-groupe et permet dès lors des moments d'enseignement par les pair-e-s comme nous le détaillerons dans la section 11.2.4. Toutefois, l'école se décrit comme n'ayant « ni sections ni années scolaires » (documentation interne). Les élèves sont divisé-e-s en deux groupes définis par leurs âges (document interne). « La scolarité se poursuit sans sélections ni redoublements (...) selon les objectifs des élèves et leur rythme d'acquisition » (document interne), répondant ainsi au principe d'« école globale » (document interne).

Les élèves viennent de tout le canton, certain-e-s traversent même la frontière tous les jours afin de rejoindre l'école depuis la France. Pour les élèves habitant loin de l'école, un repas de midi est prévu et, nous y reviendrons dans la section 7.3.4, constitue un événement central dans la vie de l'école. Les élèves vivant suffisamment proche de l'école peuvent rentrer chez eux ou elles à midi.

L'école, de nature privée, ne reçoit pas de subventions de l'État et, actuellement « sortie (du) cadre familial » (document interne) caractéristique à sa fondation, elle fonctionne en auto-financement, constituée en une association sans but lucratif. Elle fonctionne en suivant un système de cogestion entre les parents, les enseignant-e-s et les élèves (documentation interne). Une Assemblée Générale mensuelle rassemble parents et enseignant-e-s, alors qu'un Conseil d'école, composé d'élèves et enseignant-e-s se déroule chaque semaine. Enfin, « le suivi du concept pédagogique est placé sous la responsabilité de l'équipe enseignante » (documentation interne). Un autre document précise encore que « la direction de l'école est assumée par le comité exécutif nommé par l'assemblée générale. Il est formé de parents, d'enseignants et de collaborateurs administratifs » (document interne). Sa fréquentation est payante et les écolages sont « calculés individuellement, en fonction du revenu et

des charges des parents », visant toute fois à être « accessible à tous les budgets, donc à tous les milieux » (document interne). Un système de « solidarité entre les familles pour le financement de l'école » (document interne) est ainsi mis en place. L'écolage couvre tous les frais scolaires, « à l'exception du matériel de base (crayons, compas, pantoufles, équipement de sport) » (document interne).

L'âge limite d'admission est fixé à 12 ans. Les élèves peuvent y entrer à tout moment de l'année en fonction des places disponibles et une période d'essai de trois mois permet à tou-te-s les acteur-trice-s concerné-e-s de statuer en connaissance de cause sur la poursuite ou non de l'élève dans l'école. Une fois l'enfant admis-e, son engagement est de deux ans au moins (document interne). Enfin, des enfants de langue maternelle non-francophone sont admis-es. Nous avons notamment pu observer lors de nos visites la présence d'un-e élève germanophone (notes de terrain). En effet, une affection particulière pour les élèves germanophone s'explique notamment par la volonté de l'école de proposer un « enseignement (...) bilingue français-allemand pour les élèves de langue maternelle allemande » (documentation interne), que nous avons pu observer en pratique lorsqu'en dehors des cours d'allemand, l'enseignant-e échange en allemand avec les élèves eux ou elles-mêmes bilingues alors que les interactions avec les autres élèves se font en français (notes de terrain).

L'équipe enseignante est composée de deux enseignant-e-s dites permanent-e-s, s'occupant chacun-e de l'une des classes en priorité. Toutefois, l'intervention d'« enseignants spécialisés » permettent de compléter l'équipe et de proposer des enseignements spécifiques tels que les langues, les sciences, le théâtre ou encore la musique (document interne). Les enseignant-e-s sont titulaires d'« une formation universitaire et/ou pédagogique ». Parmi les deux enseignant-e-s « permanent-e-s », l'une travaille à l'école depuis vingt-cinq ans et a poursuivi une formation Montessori. En outre, afin d'assurer la relève de l'équipe d'enseignant-e, les enseignant-e-s expliquent qu'il est difficile de définir le profil de la personne qui reprendra le poste d'enseignant-e permanent-e, et qu'une expérience d'« au moins cinq ans » avec l'un-e ou l'autre des enseignant-e-s permanent-e-s actuel-le-s semble la solution idéale « pour vraiment voir que ça fonctionne » (4_Ens56_ESD).

Enfin, relativement au programme scolaire, s'il ne correspond pas en tous points au programme en vigueur dans le système public, l'école s'attache, « dans les branches instrumentales », à respecter des programmes qui « sont équivalents aux programmes de l'État ». Dans d'autres branches, « le programme (...) est lié aux Centres d'intérêts » que l'école « choisit de traiter » (Document interne). De nombreux camps (de ski, de marche) et de journées spéciales (journée de ski) sont organisés (Élèves, communications informelles).

L'horaire de l'école est modulé en fonction des besoins de ses différent-e-s acteur-trice-s. Par exemple, le jeudi matin débute plus tard que les autres jours puisque « les élèves sont fatigués et les enseignant-e-s aussi » (4_Ens56_Communication informelle). Une journée classique suit toutefois l'horaire suivant : 8h15 à 12h00 (ou 12h15 le mercredi et vendredi qui se déroulent uniquement le matin) avec une pause d'une trentaine de minutes en milieu de matinée. Le repas de midi a ensuite lieu à l'école pour les élèves venant de loin, puis l'après-midi couvre la période de 13h45 à 16h15 (document interne). Il convient encore de souligner que, selon nos observations de terrain, les enseignant-e-s arrivent parfois après les élèves, parmi lequel-le-s un-e responsable de la clé est nommé-e pour ouvrir la porte à ses camarades à son arrivée. « L'enseignante n'est pas encore là, les élèves commencent déjà à travailler seul-e-s » (Notes de terrain).

D'un point de vue légal, « la scolarité obligatoire (...) peut avoir lieu dans les écoles privées » (Art. 3, LOS). Aux yeux de l'établissement, l'école « est établie dans un canton qui ne reconnaît pas l'enseignement non-étatique et ne le subventionne pas. Elle est donc totalement autonome. Elle a le statut d'école privée mais revendique celui d'école publique libre » (document interne). En effet, l'article 47 de la LOS précise que « l'État ni les communes ne subventionnent l'enseignement privé ». L'idéal de l'école serait toutefois que « le Canton de Neuchâtel encourage et soutienne les écoles alternatives et les considère comme partie intégrante de l'offre pédagogique neuchâteloise, au même

titre que les écoles d'État » (document interne). Cette absence de subventions implique une « liberté » (4_Ens56_ESD) pour l'école. En outre, un-e répondant-e indique qu'aucun contrôle de l'État n'est réalisé dans l'école, qui n'est dès lors visitée par aucun-e inspecteur-trice (4_Ens56_ESD). Toutefois, la loi dit tout de même que « l'enseignement privé correspondant à la scolarité obligatoire doit être équivalent à celui des écoles publiques » (LOS, Art. 7, al. 1), alors que l'arrêté concernant le contrôle de l'enseignement privé stipule dans son article premier que « tout établissement privé ayant son siège dans le canton de Neuchâtel et dispensant un enseignement au niveau de la scolarité obligatoire est soumis au contrôle général du Département de l'éducation et de la famille » sans pour autant préciser la nature de ce contrôle.

Concernant le positionnement des autres institutions éducatives à l'encontre de ce cas, si jusqu'ici les élèves n'avaient pas à passer de test particulier pour poursuivre leurs études dans les lycées du canton « parce que le directeur il dit mais vos élèves sont toujours bien préparés et tout » (4_Ens56_ESD), la multiplication des écoles privées dans le canton semble constituer un argument pour formaliser à travers une évaluation cette entrée dans l'enseignement supérieur.

Le rapport de l'école avec l'école publique est nuancé. L'école, nous l'avons vu, a une volonté de reconnaissance de la part de l'État, toutefois, les différent-e-s répondant-e-s, et notamment les élèves, manifestent une forme d'opposition à l'école publique. Une situation problématique à l'école publique est par exemple souvent utilisée pour justifier leur venue à l'école, à l'image de cet-te élève qui raconte « ma mère elle m'a dit pourquoi tu rentres, j'ai dit parce qu'à chaque fois je dois rester une heure pour rien du tout, pis elle m'a dit bon ok, à partir de maintenant t'arrêtes » (4_EI1E1_EC), relatant la décision de sa mère d'interrompre sa scolarité dans le contexte public. Les élèves décrivent, à la demande de leur enseignant-e, les différences qu'ils et elles relèvent entre l'école observée et l'école publique, qui se définissent selon ceux et celles-ci par « plus de temps, moins de mots à apprendre, respect des adultes, choix du programme » (notes de terrain).

En outre, l'école tisse des liens avec le tissu fédéral et cantonal des écoles privées. Elle est en effet membre de la Fédération Suisse des Écoles Privées, de l'Association Neuchâteloise des Écoles Privées et de l'Association Suisse des Écoles Nouvelles (document interne).

Pour conclure, et afin de dresser le portrait le plus complet possible de l'école, il convient encore d'indiquer que les enseignant-e-s viennent en classe accompagné-e-s par leurs chien-ne-s qui cohabitent au quotidien avec les élèves, pour le plus grand bonheur de ces dernier-ère-s, qui répondent à la question « c'est bien d'avoir des chiens à l'école » par un oui unanime, complété par l'explication que « ça met un peu plus de vie » dans l'école (4_EI1E6_EC).

Notons encore cette citation d'un-e élève lors de l'ouverture de la porte de l'école lors de nos observations de terrain « Voilà la clé du bonheur ! » (Notes de terrain).

7.2.5. Observations transversales

Nos quatre cas peuvent être divisés en deux catégories générales, à savoir les écoles publiques (cas 1 et 2) et les écoles privées (cas 3 et 4). Cette distinction fait sens par rapport à différents éléments liés à la description générale des cas, et notamment en lien avec les injonctions qui les dirigent, le nombre d'acteur-trice-s concerné-e-s, l'organisation des différents degrés, les critères d'affectation des élèves, l'origine de leur création, l'organisation interne ou encore les frais d'écolage. D'autres éléments sont spécifiques à l'un ou l'autre de nos cas, comme la présence d'animaux (cas 4) ou la relation formalisée et incontournable entre l'école et l'Église (cas 1). Enfin, des caractéristiques sont transversales à nos quatre cas, comme certaines obligations légales telles que la formation des enseignant-e-s ou les objectifs curriculaires. De plus, les degrés concernés par nos quatre cas ne sont pas les mêmes. Le cas 1 couvre les degrés 1 à 8H, le cas 2 les degrés 1 à 11H, le cas 3 les degrés 1 à 4H et le cas 4 les degrés 3 à 11H. Dans les deux cas où le spectre concerné dépasse le degré primaire, nous ne nous sommes concentré-e-s uniquement sur les degrés primaires.

Concernant les injonctions légales, en effet, certaines d'entre elles sont communes à toutes les écoles observées, et notamment l'équivalence des objectifs pour les écoles privées et publiques. Néanmoins, à l'intérieur de ce cadre garantissant la qualité de l'éducation pour tou-te-s les élèves, les écoles privées sont libres de mettre en place les méthodes et les approches qui leur conviennent. Le Canton du Valais précise encore que les enseignant-e-s des écoles privées sont tenu-e-s d'être titulaires d'un titre pédagogique reconnu et que les écoles privées sont soumises au même système d'inspection que les écoles publiques, alors que le canton de Neuchâtel est plus évasif sur ces deux points. Les injonctions légales neuchâteloises sont en effet identifiées par nos répondant-e-s comme très légères alors que le système privé valaisan reconnaît une collaboration notable avec le Département et avec ses organes d'inspection. Les écoles privées des deux cantons ne sont pas subventionnées et impliquent alors la prise en charge de l'écolage par les parents. Nos deux cas évaluent toutefois les revenus des parents afin d'établir l'écolage de chaque élève dans une perspective solidaire. Le cas 3 propose même des solutions d'échanges et/ou de services et des bourses d'écolages. La posture des deux établissements privés face au système public est également différente, puisque dans le cas 3, une collaboration avec le Département est revendiquée et se traduit à travers un soutien et une transparence mutuelle, l'école étant considérée par nos répondant-e-s en complémentarité avec le système public. À l'opposé, dans le cas 4 les répondant-e-s et les documents internes tendent vers une opposition critique du système public malgré l'expression de la volonté d'être reconnu par ce dernier.

Plus localement, en lien avec l'organisation générale de l'établissement, nous observons une organisation hiérarchique différente dans chacune de nos deux catégories. En effet, les établissements publics sont dans une dynamique hiérarchique verticale, dans laquelle chaque acteur-trice doit respecter les décisions prises au niveau supérieur, tout en conservant toutefois une marge de manœuvre à son propre niveau. Le fonctionnement des classes est subordonné au fonctionnement de l'établissement lui-même subordonné aux injonctions cantonales, subordonnées aux lois intercantionales et nationales. Le cas 2 se voit en outre muni d'instances telles que le conseil d'établissement ou le conseil de classe, alors que le cas 1 est dirigé par un organe de direction et est contrôlé par le Département. Dans les deux écoles privées que nous avons pu observer, la structure décisionnelle se veut plus verticale et comprend un dispositif avec des commissions et un conseil de direction dans le cas 3 et d'une Assemblée Générale, d'un conseil exécutif en charge de la direction et d'un Conseil des Élèves dans le cas 4. En outre, l'organisation des structures internes est laissée libre dans le système privé qui peut mettre en place le système qui lui convient alors que le système public est soumis à certaines injonctions liées aux différentes commissions nécessaires, à l'organisation des organes directionnels, ou encore aux différents regroupements d'enseignant-e-s permettant au système de fonctionner de manière harmonieuse.

Les cas 1 et 2 se distinguent nettement des cas 3 et 4 sous le prisme du nombre d'acteur-trice-s membres de l'établissement. Dans les écoles publiques en effet, les écoles sont constituées de plus d'un millier d'élèves réparti-e-s en une cinquantaine de classes et d'une centaine d'enseignant-e-s au moins, alors que les écoles privées scolarisent chacune 24 élèves scolarisés dans deux groupes classes dans lesquels enseignent deux enseignant-e-s titulaires et quelques enseignant-e-s auxiliaires ou spécialistes. Les écoles privées ont ainsi des groupes classes de 12 élèves maximum alors que les écoles publiques abritent des classes d'une vingtaine d'élèves. Enfin, à l'exception des deux premières années de scolarité où les élèves de 1H et de 2H sont mélangés dans le système public, les classes sont organisées par degré dès la 3H, alors que les écoles privées observées proposent des classes mixtes sur toute la période de scolarité assurée par l'établissement et encouragent les moments durant lesquels tou-te-s les élèves de l'école sont ensemble.

Dans nos deux cas relatifs au système public, les élèves sont affectés à l'établissement en fonction de leur lieu d'habitation. Dans le cas des écoles privées, l'inscription à l'école est choisie par les parents de l'élève et les conditions d'admission divergent entre les deux cas. Dans le cas 3, les élèves ne sont pas admi-e-s en cours d'année alors que dans le cas 4 ce cas de figure est envisageable. En outre, des journées découvertes permettent à l'école tout comme à l'élève et ses parents de cibler leur

interlocuteur-trice et de statuer sur une inscription définitive ou non de l'élève à l'école. Si dans le cas 3 ces journées se déroulent sur quelques jours, dans le cas 4 il s'agit d'une période d'essai de trois mois. Le cas 4 propose un enseignement bilingue pour les élèves germanophones alors que les trois autres cas proposent un enseignement en français.

Notons enfin que dans le cas 4, la présence des chien-ne-s des enseignant-e-s est quotidienne, et que dans le cas 3, une proximité avec les animaux vivant dans les enclos voisins est assurée.

Nous pouvons dès lors résumer ces similarités et différences ainsi :

Écoles publiques	Éléments communs aux cas 1 et 2	Éléments communs à tous les cas	Éléments communs aux cas 3 et 4	Écoles privées
Cas 1 : Enseignement primaire Accent porté sur l'inclusion Collaboration avec les Églises reconnues	Écoles publiques (gratuites) Nombre d'élèves (plus de 1000) Séparation des élèves par degrés (multi-degré en 1-2H) Enseignant-e-s titulaires 2 ans	Début de la scolarité à 4 ans Objectifs curriculaires Obligation de formation des enseignant-e-s Présence d'enseignant-e-s titulaires et d'enseignant-e-s spécialistes	Écoles privées (frais d'écologie) Nombre d'élèves (moins de 30) Séparation des élèves par groupes multi-âges Proximité avec des animaux Organisation hiérarchique horizontale et interne à l'école Affectation des élèves sur décision des parents Création à l'initiative de privés Liberté d'action	Cas 3 : Cycle 1 Enseignant-e titulaire 2 ans Complémentarité face à l'école publique
Cas 2 : Enseignement primaire et secondaire	Organisation hiérarchique verticale et nébuleuse Affectation des élèves par lieu d'habitation	Présence d'activités et de journées spéciales (camps, sorties, sport, culture, etc.)		Cas 4 : De la 3H à la 11H Enseignant-e titulaire plus de deux ans Opposition face à l'école publique Enseignement bilingue - allemand

Tableau 14 : Spécificités et convergences pratiques entre les différents cas.

Maintenant que ces quelques éléments du contexte structurel, très peu conceptualisables, sont recoupés et contextualisés, penchons-nous plus en avant sur les enjeux pédagogiques mis en place au sein des différentes structures observées.

7.3. Enjeux pédagogiques

7.3.1. Cas 1

Les lois valaisannes abordent quelques éléments en lien avec les méthodes pédagogiques à adopter. Les enseignant-e-s sont notamment concerné-e-s par l'article 19 de la LEP qui indique que « les enseignants collaborent au sein d'un bâtiment et/ou d'un centre scolaire sous la responsabilité de la direction. Les enseignants qui interviennent dans une classe collaborent et coordonnent leurs

pratiques sous la responsabilité du titulaire. Les collaborations doivent notamment garantir le suivi de l'élève et l'acquisition de compétences transversales ». En lien avec ces compétences transversales, la direction nous informe que « c'est quelque chose qui est intégré dans la pédagogie, où il est tenu compte des droits de l'enfant, dans la manière pour les enseignants d'interagir avec les enfants » (1_Dir_ESD). La direction précise « la direction donne une petite marge de manœuvre dans la ligne pédagogique de l'établissement », même si la charte de l'établissement (voir section 8.5.1) guide les pratiques « nous sommes garants des valeurs de cette charte pour toutes les activités qui sont menées s'inscrivent là-dedans » (1_Dir_ESD).

Plus généralement, le projet d'établissement vise notamment à « améliorer l'efficacité de l'école pour mieux répondre aux besoins des élèves », en précisant que « l'école est centrée sur les besoins de l'élève. Elle vise son bon développement global par une approche transdisciplinaire. Elle favorise l'initiative, la responsabilité, l'autonomie de l'élève et lui donne les moyens de s'évaluer. L'école permet à l'élève d'acquérir des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être » (document interne). Les élèves nous relatent les injonctions à l'autonomie formulées par leur enseignant-e « on est allé demander à la maîtresse, la maîtresse elle nous a demandé de chercher dans un dictionnaire » (1_El8G1E4_EC). Dans cette perspective, des élèves réagissent aux pratiques de leur enseignant-e « des fois elle dit non, tu fais tout seul, et puis nous on a besoin aussi d'être un petit peu aidés » (1_El6G1E2_EC), ce à quoi un-e de leurs camarades répond « parce que moi en tous cas (...) j'aimerais bien qu'elle nous aide des fois un petit peu » (1_El6G1E3_EC). Les élèves regrettent notamment l'absence de retour constructif de leur enseignant-e « des fois, quand la classe vraiment elle arrive pas, elle met au tableau, elle le fait, mais après elle nous donne la feuille, puis elle nous met une croix, (...) puis après elle met dans le classeur, puis elle nous donne pas des indices pour qu'après on fasse tout seuls, jamais presque » (1_El6G1E2_EC). Concernant le respect du rythme des élèves, ces dernier-ère-s nous expliquent « des fois, elle nous dit encore dix minutes et on va corriger ensemble » (1_El6G1E3_EC), ce à quoi rétorque leur camarade « ça moi j'aime pas, parce que moi j'ai besoin d'un peu plus de temps peut-être » (1_El6G1E2_EC), avis que partage cet-elle élève « des fois, quand ils doivent dire les réponses, j'ai même pas fini » (1_El6G2E3_EC). D'autres élèves de la même classe évoquent des situations désagréables pour certain-e-s de leurs camarades les plus rapides « elle s'énerve parce que la maîtresse elle choisit toujours ceux qui ont un petit peu plus de peine » (1_El6G2E3_EC) « donc ils prennent trois heures à réfléchir » (1_El6G2E4_EC) « Elle, elle s'énerve » (1_El6G2E3_EC). Dans cette perspective, un-e élève propose « j'aurais fait que ça soit un peu moins strict, que si c'était trop facile, on pourrait faire d'autres choses plus difficiles » (1_El6G2E5_EC). Le fait de devoir lever la main afin de mutualiser les réponses constitue un enjeu pour les élèves plus âgés également. « quand je lève la main, il y a tout le monde qui me coupe la parole, il y a tout le monde qui dit la réponse à haute voix » (1_El8G2E1_EC), ce à quoi un-e de ses camarades propose « au tableau, pas besoin de lever la main, comme ça, on dit direct la réponse, (...) quelqu'un dit un, deux, trois, après on dit tous la réponse et voilà » (1_El8G2E2_EC). D'autres élèves toutefois soulignent les approches différenciées de leur enseignant-e « puis des fois la maîtresse, elle vient sur la table de ceux qui ont de la peine, ils peuvent aller avec elle » (1_El10E3_EC), « en fait, souvent, en maths, ben ceux qui arrivent ils font à leur banc tout seul, et puis la prof elle va sur une grande table, puis elle corrige » (1_El10E5_EC), « puis on peut faire à deux aussi » (1_El10E4_EC), « puis ceux qui ont de la peine ben ils viennent à la table, puis elle nous aide à faire les exercices qu'on arrive pas » (1_El10E5_EC), système que les élèves disent apprécier, en expliquant que « la maîtresse, vu qu'on est moins, ben elle peut prendre plus de temps à nous expliquer, en gros on comprend mieux, et c'est un peu plus facile à comprendre » (1_El10E1_EC). Leur enseignant-e explique le fonctionnement de sa classe « moi je fonctionne avec un tableau de programmation, je priorise les activités en fait, urgent, je dois, je peux, et puis ça j'utilise tous les dix jours, deux semaines, et ça peut durer une heure et demi, ou même tout un après-midi, je mets l'activité à faire, donc priorisée, si elle est seule, à deux, à trois, si elle est aux ordinateurs, avec quel matériel, et puis dans chaque priorité ils prennent les branches qu'ils veulent, dans l'ordre qu'ils veulent (...) c'est une manière pour moi de pouvoir gérer les choses importantes, et de gérer la différenciation, de pouvoir travailler en petits groupes avec les élèves qui ont plus de

difficultés (...) c'est le seul moment où j'arrive vraiment, où je peux passer plus de temps pour du renforcement pour certains, et pis les plus avancés ils trouvent leur compte dans des activités aux ordinateurs, des jeux de société, voilà, je leur donne pas tout le temps des choses comme du renforcement scolaire, parce qu'ils en ont envie de ces petits moments libres » (1_Ens10_ESD). Un-e enseignant-e observe encore l'importance de donner du sens aux apprentissages « et les transferts, ils se font beaucoup ici, je travaille beaucoup avec le transfert, si j'apprends cela, à quoi ça me sert pour plus tard », en soulignant qu'à travers la pratique enseignante « on amène l'élève plutôt à la compétence et non pas rien qu'à l'acquisition du savoir » (1_Ens7_ESD). Un-e enseignant-e de 7H évoque les mêmes objectifs, pourtant obstrués par les injonctions curriculaires et pédagogiques « des fois ça paraît un peu artificiel, de travailler pour elle-même la branche, au lieu de l'intégrer, mais c'est vrai que j'ai l'impression qu'on a pas vraiment le choix, tant que les très hauts décident de pas changer toute une manière de faire (...) je serais assez, partir des élèves, faire des projets » (1_Ens9_ESD). À son ou sa collègue de renchérir « on a tellement été formés à l'élève au centre, avec les nouvelles méthodologies, où les représentations de l'élève sont très présentes » (1_Ens10_ESD). En outre, un document à destination des parents d'élèves en âge préscolaire explique notamment que « pour se développer de façon harmonieuse, (l')enfant a besoin (...) de jouer. Le jeu libre ou le jeu de société permet à l'enfant de développer sa concentration, sa créativité, sa persévérance, sa motricité, et de créer son imaginaire. Il est important de lui accorder du temps libre » (document interne).

Les élèves évoquent leur quotidien d'élèves « c'est cool parce que des fois on fait du dessin et tout, et pis on a des temps libres, des fois on est pas comme scotchés à une chaise (1_EI7E2_EC). Des élèves un peu plus âgé-e-s expliquent quant à eux et elles « ben on travaille à l'école » (1_EI6G1E1_EC), faisant notamment référence à leurs exercices d'écriture « on a déjà appris toutes les lettres en lié minuscules, et pis on a appris quelques lettres en lié majuscules » (1_EI6G1E5_EC). Certains enseignements sont enrichis par la possibilité de réaliser des exercices sur ordinateur, comme nous en font part ces élèves de 7H qui peuvent créer des applications pour leurs camarades « on a des ordinateurs (...) et des fois quand on a le temps on va sur une application qui s'appelle learning app (...) et on peut créer des applications, et pis si la maîtresse elle l'aime bien, elle partage à tout le monde » (1_EI9E2_EC). D'autres logiciels sont également à la disposition de ces élèves afin qu'ils et elles puissent réaliser des applications sur les cinq ordinateurs à disposition dans leur classe (1_EI9E2_EC). C'est aussi le cas des mathématiques, comme nous l'expliquent les élèves à propos de leur usage de l'ordinateur « c'est des jeux de maths » (1_EI6G2E2_EC), ce que les élèves apprécient parce qu'« on utilise pas le crayon » (1_EI6G2E4_EC). Leur enseignant-e précise mettre en place des enseignements diversifiés « j'essaie de faire un peu de tout (...) je trouve que je parle beaucoup, alors si je peux éviter de parler un peu... après ça dépend aussi de l'activité, mais c'est souvent sous forme de discussion. Après, il y a des choses, ben voilà, ça doit être dirigé, c'est dirigé (...) mais on est plus dans l'interaction, avec les enfants, entre les enfants, ça sert beaucoup. Je travaille aussi par duos (...) mais oui, je dirais qu'il y a un petit peu de tout, on est obligés de faire un petit peu de tout » (1_Ens6_ESD). Concernant les approches mises en place dans sa classe, cet-te enseignant-e nous explique « il y a différentes façons de faire, j'essaie de varier un petit peu, des fois c'est cours classique, un peu frontal, après il y a des travaux de groupe, pis sinon il peut il y avoir des ateliers (...) pis voilà, j'utilise un peu toute la classe. Par contre, pour les élèves les plus rapides on va dire, il y a pas mal d'activités qu'on met en place dès le début de l'année (...) il y a des jeux, il y a la lecture libre, il y a le coin math (...) des choses comme ça, et il y a des moments aussi où je leur dis, je leur laisse libre » (1_Ens8_ESD). Un-e enseignant-e explique varier les modalités, ce qui influence l'engagement de ses élèves dans les activités « les faits divers, (...) au début, c'était un peu laborieux, pis après je leur ai dit mais après on fait par ordi, alors là, ça va mieux, ils sont pris au jeu, comme j'ai vu qu'ils aimaient faire des choses par ordi, je me suis dit bon, je vais reprendre, pis là on est en train de faire des textes explicatifs » (1_Ens9_ESD). Cet-te enseignant-e explique laisser le choix de la modalité, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères « par exemple, l'allemand, je fais souvent des petits postes, c'est à eux (aux élèves) de choisir où est-ce qu'ils se sentent le mieux, moi je crée des applications sur Internet en lien avec ce qu'on fait, pis il y en a d'autres, donc ça, ça marche bien parce que c'est interactif, ils aiment tous. Vocabulaire, ben voilà,

c'est dur de lire dans un livre, on fait comment, ah ben on peut faire des petites cartes, on peut faire deux par deux, on peut dessiner pis dire en allemand, enfin, moi j'essaie de proposer plein de façon d'apprendre, pis de leur laisser une certaine liberté, j'leur dis pas forcément vous devez passer par tous les postes, ils choisissent (...) alors ça je travaille beaucoup, parce qu'il y a tellement d'enfants qui savent pas ce que ça veut dire apprendre quelque chose » (1_Ens9_ESD). En outre, certains créneau horaires sont destinés à certaines approches, comme nous l'explique cet élève « parfois, le matin, on peut choisir ce qu'on veut faire, soit de la lecture, soit de l'écriture » (1_EI7E3_EC).

Les élèves apprécient « le dessin, les ACM¹⁴⁰, qu'on regarde des films » (1_EI8G2E1_EC) parmi les activités qu'ils et elles préfèrent à l'école. La rédaction de textes explicatifs est encore abordée par des élèves de 7H (1_EI9E1_EC), ainsi que la rédaction de poèmes (1_EI10E1_EC). L'apprentissage des langues « t'apprends des nouvelles langues, t'apprends l'allemand et l'anglais » (1_EI10E4_EC) fait également partie des points abordés par les élèves dans leur quotidien scolaire.

Par rapport aux pratiques interdisciplinaires, le ou la responsable d'établissement nous explique que « tous les enseignants maintenant dans leur formation sont sensibilisés à ça, ils savent ce que ça veut dire les approches trans- ou interdisciplinaires, et puis ils le mettent en pratique dans leur classe » (1_Dir_ESD), tout en précisant ne pas donner d'instruction aux enseignant-e-s quant à une éventuelle approche inter- ou transdisciplinaire, puisque « c'est plutôt le plan d'étude qui définit ça, et pis les consignes, cette ligne pédagogique, elle vient plutôt du Département que de la direction de l'école, mais nous (...) il y a pas mal d'activités qu'on met en place au niveau de l'école, où on donne des consignes et pis il faut le travailler d'une certaine manière, mais il y a quand même beaucoup de choix, de libre choix qui est laissé à l'enseignant » (1_Dir_ESD). Un-e enseignant-e relate les opportunités que présente le PER pour guider sa pratique « le programme nous amène partout » (1_Ens7_ESD). Concernant l'approche inter- ou transdisciplinaire évoquée par la direction, un-e enseignant-e renchérit « à mon avis on le fait de manière automatique, parce que enfin voilà, on part dans une thématique en sciences, peut-être on va reparler, faire un travail de français, ça va dériver sur les maths, qui va dériver... enfin voilà, pis du moment qu'on mène un projet, on va de toute façon toucher à plusieurs choses » tout en précisant peu travailler par projets « c'est vrai qu'on travaille plus autour de questions, autour de thématiques, mais moins par projet, j'ai jamais monté un projet, de me dire on va se lancer dans une expo ou comme ça, non, c'est pas un truc que j'ai fait jusqu'à maintenant » (1_Ens6_ESD). Cet-te enseignante ajoute encore « je pense que c'est assez général, il y a beaucoup de projets qui se font, beaucoup de choses qui se font de manière interdisciplinaire, sans en fait que la personne en soit vraiment consciente, mais si on lui demande, on dit ouais, mais là tu fais des maths, des sciences, tout en un, ben voilà, c'est ça » (1_Ens6_ESD). À son ou sa collègue de renchérit « quand on enseigne quelque chose, il y a tout le temps beaucoup de liens avec tout, donc moi ça me vient, je fais ça naturellement, peut-être qu'au début quand on est enseignant on n'ose pas trop, mais maintenant je dois presque faire un effort pour justement pas partir non plus partout » (1_Ens8_ESD), en précisant que l'aisance au sein du degré d'enseignement est un atout pour la mise en place de pratiques interdisciplinaires « ce qui est agréable aussi c'est quand on est dans un degré qu'on connaît bien, on sait où on va, pis on sait qu'au thème de géo, d'un coup on va aborder ça, donc on pourra faire un lien avec le cours d'histoire... plus on a d'expérience, plus c'est facile » (1_Ens8_ESD). Un-e enseignant-e en charge d'élèves de 7H souligne toutefois les enjeux de la mise en place d'un dispositif interdisciplinaire à son degré d'enseignement « dès que je vois qu'il y a un lien à faire, je vais le faire, mais c'est vrai qu'on a un programme tellement découpé, des fois c'est pas évident de prendre la liberté. Si j'avais plus de liberté dans mon programme, j'arriverais beaucoup mieux à faire ses liens, parce que je vais me dire ah mais là ça serait trop bien, ah mais ça va pas avec le programme que je suis en train de faire (...) je me dis est-ce qu'en choisissant de faire ça, est-ce que ça va les pénaliser, ou bien au contraire les amener dans quelque chose qui est aussi bien ? (...) je suis persuadée que (...) si je choisis pas le programme, ça va leur amener quelque chose, mais moi j'ai toujours le souci de me

¹⁴⁰ Activité créatrice manuelle

dire mais est-ce que je les pénalise pas pour ces examens, je me stresse pour ça » (1_Ens9_ESD), en précisant ne pas appliquer de pédagogies par projet ou plus largement interdisciplinaires « moi j'adorerais mais il y a pas de place » (1_Ens9_ESD). Cette évolution entre les petits degrés, dans lesquels les enseignant-e-s expliquent s'appuyer beaucoup sur des approches interdisciplinaires, et les exigences du programme des degrés du cycle 2 implique certains enjeux pédagogiques, comme en témoigne cet-te enseignant-e « moi je discute beaucoup avec les maîtresses enfantines qui ont une toute autre approche, mais du coup ça nous pénalise après, quand on les récupère, parce que nous on a un programme qui est complètement différent de ce que l'école enfantine fait, et du coup on continue pas là-dedans, pis c'est dommage, parce que moi je rêverais de pouvoir avoir une pédagogie complètement différente » (1_Ens9_ESD). Dans le même esprit, son ou sa collègue explique « moi je m'éloigne jamais des branches du programme » (1_Ens10_ESD), mais explique également mettre en place de petits projets « il y a certains projets que j'ai pas encore sauter le pas, j'ai plutôt jusqu'à maintenant proposé des projets, c'est peut-être aussi que j'ose pas trop (...) mais l'année passée on a fait une correspondance (...) pis cette année j'aimerais faire un petit projet normalement d'expression orale, avec des petites scénettes de théâtre (...) voilà, pour l'instant c'est plus des choses que je propose, que j'impose à mes élèves on va dire, mais j'essaie de les motiver à ce qu'ils aient l'impression que ce soit leur propre projet » (1_Ens10_ESD).

Nous y reviendrons dans la section 8.4.1, mais nous pouvons toutefois déjà préciser ici que l'Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire, dans son article 13, indique que « si les travaux de groupe sont évalués, ils sont notés individuellement, l'apport de chaque élève étant identifiable ». Malgré cette contrainte, à laquelle aucun-e de nos répondant-e n'a fait allusion, il semble que la collaboration entre les élèves soit de mise dans certains enseignements. Un-e élève nous en parle « des fois, c'est rare, on dessine ensemble » en précisant ne pas aimer travailler seul-e-s « parce qu'on a pas d'idées » (1_El7E2_EC), en ajoutant « ce qui est bizarre c'est qu'en fait on a plein d'idées avec les autres » (1_El7E2_EC). Outre le partage d'idées, cet-te élève souligne encore « moi je déteste colorier, et (prénom) m'a appris à aimer à colorier » (1_El7E2_EC). Un-e de ses camarades ne partage pas son avis, préférant travailler seul-e parce qu'« on peut faire ce qu'on veut » (1_El7E4_EC). Leur enseignant-e précise « on les fait travailler par paires, par groupes de trois (...) j'aide mon copain, alors là ils sont tout à fait à l'aise, c'est vraiment quotidien. C'est aussi pour par exemple une notion mathématique que je dois apprendre avec un copain (...) ou simplement ce petit exercice d'écoute (...) où je dois d'abord écouter ce que le copain dit pour construire ma réponse, alors ça, ça marche très bien » (1_Ens7_ESD), faisant explicitement référence aux théories socio-constructivistes. Les élèves du degré supérieur expliquent « ben en fait on a une fiche pour deux, et pis on a des petits jeux de maths, où on doit faire ensemble » (1_El6G1E5_EC), ce à quoi réagit son ou sa camarade, qui partage son pupitre avec un-e élève arrivé-e depuis peu en Suisse « pis moi des fois je me sens un peu tout seul, vu que (prénom) il sait pas faire beaucoup de choses, alors moi je dois tout le temps l'aider (...) j'aime pas parce que (...) je perds du temps » (1_El6G1E1_EC). Dans cette perspective de faire collaborer les élèves, nous y reviendrons dans la section 11.2.1, un-e enseignant-e a mis en place dans sa classe un « bureau d'entraide » (notes de terrain). Les élèves de 7H quant à eux et elles nous expliquent « on commence toujours tout seuls, pis à certains exercices par exemple, ben elle nous dit de faire avec son voisin » (1_El9E1_EC), en précisant qu'avec son ou sa voisin-e « on se fait jamais engueuler, parce qu'on travaille, pis on fait pas que de rigoler » (1_El9E1_EC). Un-e enseignant-e nous explique encore que le travail de groupe est proposé par la commission des compétences transversales mise en place dans son établissement comme manière de travailler la communication (1_Ens7_ESD). Un-e autre enseignant-e nous indique que les compétences transversales sont mises en place « à travers des activités, comme par exemple la collaboration, voilà, à chaque fois qu'on a travaillé en groupe, qu'est-ce que c'est la collaboration (...) et du coup on en discute, comment on peut écouter l'autre, est-ce que tu penses que si on travaille à deux il y en a qu'un des deux qui fait, est-ce que ça te va, enfin on teste... après on a la chance d'avoir une commission des capacités transversales (...) et de temps en temps ils choisissent une capacité transversale (...) et puis ils nous proposent des activités »

(1_Ens6_ESD). Un-e enseignant-e met son enseignement de gymnastique au profit des compétences transversales, en mettant notamment en place des jeux collaboratifs entre les élèves (1_Ens9_ESD).

Notons encore que des activités culturelles et sportives sont obligatoires et prises en charge par les collectivités publiques dès lors qu'elles permettent d'atteindre des objectifs fixés par les plans d'études et figurant dans une liste établie et tenue à jour par le département (Art. 4, al. 1 Règlement concernant la prise en charge des frais pour les fournitures scolaires et les activités culturelles et sportives relatifs à la scolarité obligatoire). Les élèves évoquent notamment une « sortie neige » (1_El8G1E1_EC).

7.3.2. Cas 2

Légalement, la LEO précise que « le directeur est responsable du bon fonctionnement de l'établissement, sur les plans de la gestion pédagogique » (Art. 45, al. 1). En outre, il ou elle est tenu-e, aidé-e du personnel de l'établissement de « faire atteindre aux élèves les objectifs du plan d'études » (Art. 41). Dans ce contexte, la RLEO indique que « chaque enseignant met en place les démarches pédagogiques nécessaires aux apprentissages des élèves dans le cadre du plan d'étude » (Art. 78, al. 1). Dans cette perspective, la direction et les enseignant-e-s « veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. En particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous les élèves » (Art. 98). Les enseignant-e-s doivent être coordonné-e-s, comme l'indique l'article 50 de la LEO qui précise « le conseil de classe est composé des enseignants qui exercent dans une même classe, un même cycle ou un même degré. Il est présidé par l'enseignant titulaire de la maîtrise de classe ou par un membre du conseil de direction. Ce conseil examine les questions relatives à la coordination entre les enseignants ; à la progression scolaire des élèves et à leur conduite ; aux stratégies et aux mesures pédagogiques et éducatives à prendre pour les élèves en difficulté ou qui démontrent des compétences exceptionnelles ». De plus, le Concept 360° encourage la différenciation pédagogique, tout en la distinguant explicitement de l'individualisation des parcours, qui n'est pas souhaitée. La différenciation pédagogique concerne alors la variation des contenus, les structures, les processus ainsi que les productions (DFJC, 2019). En outre, à travers le Concept 360° sont favorisés « le développement de relations positives, c'est-à-dire la reconnaissance et la valorisation des forces des élèves, la mise en place d'activités de coopération et de soutien par les pairs ; (...) le maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur la tâche, c'est-à-dire l'anticipation de leurs besoins, l'intégration de stratégies d'apprentissage efficaces pour tous, le recours à l'apprentissage coopératif » (p. 9). Les méthodes conseillées varient également en fonction des degrés : « Les 1^{re} et 2^e années scolaires accordent une large place (...) à la découverte, à l'expérimentation, au jeu, à la création et aux apprentissages, seul ou en groupe, dans un cadre stimulant et sécurisant (...). L'enfant commence progressivement les enseignements scolaires, selon les disciplines et domaines prévus par le PER » (DFJC & DGEO, 2019, p. 2). Pour les élèves plus âgé-e-s, les apprentissages initiés durant les deux premières années sont approfondis et les devoirs scolaires intégrés. Dès le cycle deux, « les méthodes de travail, stratégies d'apprentissage, capacités à collaborer et à communiquer sont développées dans l'enseignement de toutes les disciplines du PER » (DFJC & DGEO, 2019, p. 2).

Dans un document sur son fonctionnement, l'école indique « il est essentiel que les élèves travaillent régulièrement. La discipline et la notion d'effort sont importantes ainsi que le respect de l'autre ; cela permet une école où chaque élève peut trouver sa place pour progresser » (document interne). Le règlement, quant à lui indique que « l'élève est tenu d'apporter le meilleur de lui-même à son travail. Un cours se construit sur la participation active de chacun. L'élève effectue consciencieusement ses devoirs. Les travaux sont présentés sur des supports propres et en bon état ; l'écriture en est lisible et la facture correcte » (document interne).

Ce sont les élèves et leurs enseignant-e-s qui nous donnent le plus d'informations sur les approches pédagogiques concrètes qui rythment leur quotidien. Un-e enseignant-e de 1H et 2H souligne apprécier son rôle puisqu'à ce degré, « on peut se permettre certaines choses avec les élèves (...) je

trouve qu'on a plus de libertés dans ce qu'on fait (...). Le contenu on a quand même les objectifs, mais on peut y parvenir par tous les chemins qu'on veut, c'est pas comme en primaire où ils font leurs méthodologies. On a des méthodologies mais rien nous oblige à suivre cette méthodologie pour parvenir aux objectifs, donc je trouve qu'on est beaucoup plus libres » (2_Ens1_ESD). Dans le même esprit, son ou sa collègue explique « c'est vraiment en fonction du besoin, c'est ce qui est génial en 1-2, c'est qu'il y a tellement de libertés » (2_Ens2_ESD). Un penchant plus difficile attendant à cette liberté peut toutefois être mentionné « d'un côté, ça fait peur aussi cette liberté, parce que justement, quand il faut tout partir des élèves (...) à moi de les amener plus loin pour que ça leur permette d'apprendre quelque chose ». L'accueil parfois peu enthousiaste des élèves face aux apports de l'enseignant-e constitue aussi un enjeu « du moment des fois que je leur apporte quelque chose, ils font plus rien, alors c'est toujours cet équilibre qu'il faut trouver entre comment leur apporter quelque chose qui leur est utile pour qu'ils puissent progresser dans leurs jeux, sans trop intervenir, parce que si on intervient trop ils arrêtent tout » (2_Ens1_ESD). En outre, si cet-te enseignant-e s'appuie principalement sur les intérêts des élèves pour organiser son enseignement, il ou elle précise toutefois « il y a quand même des choses que j'impose (...) ça me permet de faire un petit pointage, de voir où ils en sont, pis de les mettre dans un cadre des fois un peu plus scolaire, dire ben on fait quand même du travail sur fiches, c'est pas tout un jeu » (2_Ens1_ESD).

Un-e élève raconte « l'école (...) on fait des fiches (...), des fois on dessine, on fait des bricolages, et ben on joue, quand on va à la récréation, on joue » (2_EI3E1_EC). Les élèves d'une autre classe évoquent également les bricolages (2_EI1G1E2_EC), et notamment ceux qui sont affichés dans le couloir au cours de nos entretiens, mais aussi la peinture, les dessins, les jeux (2_EI1G2E2_EC) qui rythment leur quotidien. Un-e élève nous explique apprécier son école « parce que on peut jouer, et des fois elle nous laisse un long moment d'atelier » (2_EI1G1E2_EC). Leur enseignant-e complète « c'est vraiment du jeu libre, et ils ont au minimum quarante-cinq minutes d'affilée pour qu'ils puissent vraiment construire quelque chose (...) parce que si c'est vingt minutes, ils vont papillonner (...) je vais sonner pis ils auront rien construit » (2_Ens1_ESD). Ces moments de jeu libres s'organisent par ateliers que l'enseignant-e souhaite ouverts « j'ai essayé d'être un peu plus ouverte pour qu'ils osent prendre des choses qui sont pas dans cet atelier, par exemple s'ils voudraient prendre des Kapplas pour faire un toboggan à la maison de poupée ça me dérangerait pas » (2_Ens1_ESD). Cet-te enseignant-e indique encore « j'essaie de laisser qu'ils soient un peu plus libres dans la manière de gérer l'espace et les jeux » (2_Ens1_ESD). Un-e autre enseignant-e de 1H et 2H nous explique l'intérêt de ces activités diverses « tout est sujet à apprendre en fait, un bricolage a des dizaines d'objectifs qu'on peut trouver » (2_Ens2_ESD). Cet-te enseignant-e souligne néanmoins avoir eu besoin de réfléchir aux enjeux pédagogiques de chacun de ses jeux en les mettant en lien avec le PER « quand j'ai pris les 1-2, j'ai fait tous les jeux, j'ai d'abord étudié tout le PER, après j'ai regardé tous mes jeux, et pour chaque jeu, j'ai fait, parce que j'avais besoin de comprendre en fait, vraiment de comprendre l'attente, pourquoi on nous propose ce jeu, alors oui, il y a ça dedans » (2_Ens2_ESD) ce qui lui a permis de s'en détacher par la suite « pis en fait maintenant elles sont implicites, je les connais, si tout à coup on me pose la question je vais pouvoir dire ce qui est travaillé (...) ça m'a permis d'avoir une vue d'ensemble » (2_Ens2_ESD). Des élèves un peu plus âgé-e-s évoquent les « calculs mentaux », les fiches de mathématiques (2_EI3E1_EC, 2_EI5E5_EC) en précisant « on apprend, on apprend, pis (...) elle nous fait souvent refaire les mêmes trucs, parce qu'il y a eu des absents » (2_EI3E5_EC). L'enseignant-e de ces élèves porte un autre regard sur ces répétitions « j'aime bien approfondir par exemple la numération des choses plutôt que de m'éparpiller dans plein de choses, parce qu'il faut énormément répéter pour certains, pour que ça soit vraiment acquis, donc du coup je prends mon temps, et pis de temps à temps je vais voir dans le plan d'étude romand pis je me dis "bon ben ça j'ai pas le temps de faire" » (2_Ens3_ESD). Cet-te enseignant-e explique également laisser aux élèves une certaine marge de liberté « pendant les moments de lecture, ils peuvent faire ça, ils peuvent faire leur liste de lecture, ils peuvent prendre un livre, lire tout seul, lire avec un copain » (2_Ens3_ESD). Les élèves de 5H nous expliquent pouvoir utiliser une fois par semaine l'ordinateur.

Les enseignant-e-s mettent en place des manières de travailler qui leur correspondent, parfois interdisciplinaire, notamment pour les petits degrés « j'ai pas toujours mes objectifs en tête en disant "là je travaille ça", "là je travaille ça", "là ils voient ça", en général je me dis je sais qu'ils progressent, (...) je sais qu'ils apprennent des choses » (2_Ens1_ESD). Un-e autre enseignant-e préfère quant à lui ou elle travailler de manière plus frontale et disciplinaire, en expliquant travailler « par disciplines » en précisant « pour moi c'est plus l'apprentissage des lettres pis l'apprentissage des nombres qui est très carré, c'est aussi une manière pour moi d'entrer dans le scolaire, donc c'est surtout les deuxième années qui ont un petit fichier pis ils avancent l'après-midi, on voit un numéro, mais sinon tout le reste, c'est écrire son prénom, c'est à travers des bricolages, c'est très interdisciplinaire, mais pas apprendre les nombres, mais parce qu'il y a aussi le besoin de dire ben je peux tenir à ma place, et les nombres, chez les premières, on fait un petit livre, par exemple le chat a un collier, donc c'est bricolage plutôt » (2_Ens2_ESD). Certain-e-s enseignant-e-s organisent une partie de leur enseignement par ateliers. Cet-te enseignant-e précise que « les ateliers dirigés, c'est plutôt après la récréation où on fait un travail. Donc on fait un coloriage, on se calme, c'est aussi très ritualisé. Après on a un apprentissage, quel qu'il soit, écriture, ou... et pis en lien avec ça, il y a des ateliers qu'ils peuvent faire » (2_Ens2_ESD). Pour les autres apprentissages, l'enseignant-e nous raconte par exemple « on a utilisé les noisettes pour apprendre le rond » (2_Ens2_ESD), présentant ainsi l'exemple de certaines de ses pratiques interdisciplinaires. Un-e enseignant-e de 3H nous explique avoir mis en place sa propre méthode pour apprendre la lecture à ses élèves « ils ont des petites listes de lecture, d'abord c'est juste des mots, ils ont juste des mots, après des petites phrases, pis des phrases plus longues, pis des petits textes, et puis c'est les couleurs de l'arc en ciel, il y a la liste rouge, organe, jaune, vert, bleu, violet, et ça recommence, quand ils arrivent à lire un mot ou une phrase, je fais un petit trou dans leur liste, et simplement ça, (...) donc c'est vraiment là-dessus que ça se passe, ça se fait de manière volontaire, c'est eux qui viennent me dire "je suis prêt", donc il y en a qui sont hyper loin, d'autres pas du tout, ceux qui ont plus de peine, mais chaque mot (...) est célébré comme une victoire extraordinaire (...) donc je les lance dans la lecture sans avoir appris tous les sons » (2_Ens3_ESD). Parallèlement à ce système, cet-te enseignant-e a mis en place un système de spécialistes « il y a les photos de tous ceux qui sont spécialistes (...) alors ils allaient demander c'est quoi ça, le copain disait » (2_Ens3_ESD). L'enseignant-e précise encore « ça marche sur la motivation, et c'est eux qui viennent me supplier de lire (...) moi le plus important c'est qu'ils débloquent en lecture (...). Il faut un peu de cheni, il faut un peu de désordre, il faut qu'ils viennent quand c'est pas le moment, il faut pas se dire je vais faire la liste de lecture, voilà, il faut laisser venir les choses, donc improviser » (2_Ens3_ESD). Cet-te même enseignant-e nous relate également sa manière d'enseigner les mathématiques « les maths, j'adore ça, parce que je raconte des histoires avec les nombres, j'mets toujours les nombres en perspective (...). Les dizaines on a fait un magasin, ils ont monté leur magasin avec des choses à vendre, normalement que jusqu'à neuf francs, après ils ont des petits billets, pis par exemple là on a fait des compléments à vingt où les acheteurs avaient qu'un billet de vingt francs, voilà, donc ça, c'est du mis toujours en concret » (2_Ens3_ESD). Cet-te enseignant-e indique encore s'appuyer sur des événements du quotidien afin de contextualiser les apprentissages « j'aime bien aussi, il y a un enfant qui a apporté un cake pour son anniversaire, pis il commence à dire "il y a du miel dedans", "ah oui, alors le miel c'est les abeilles qui le font", pis ablablabla, alors on a été voir (...) un essaim d'abeilles (...) donc euh, l'opportunité » (2_Ens3_ESD). Ce lien avec le concret est, à ses dires, un élément fondamental à sa pratique « on a des motivations en tant qu'enseignant. Ma motivation c'est (...) qu'ils comprennent ce qui se passe, qu'ils comprennent pourquoi on fait les choses, qu'ils comprennent pourquoi j'insiste, qu'ils participent à ce qui se passe, qu'ils se rendent compte qu'il y a un sens (...) » (2_Ens3_ESD). Cet-te enseignant-e indique toutefois que « français maths, c'est français maths », se référant ainsi au caractère disciplinaire qu'il ou elle adopte afin de les aborder, en précisant toutefois « tout d'un coup je me dis ouhlàlà, là on va mettre le rush sur l'écriture, alors pendant une semaine, on va faire tous les jours vingt minutes d'écriture, (...) je fonctionne plus par grandes plages comme ça » (2_Ens3_ESD). Pour les autres thématiques et disciplines, il ou elle s'appuie sur une approche plus interdisciplinaire, notamment à travers la pédagogie par projets. Le français et les maths constitue également pour notre répondant-e enseignant-e de 5H un élément peu négociable pour les élèves

« Est-ce que je pars de leurs envies des fois, oui, ça arrive souvent, peut-être moins en français et en maths, mais ça arrive en CE¹⁴¹, en dessin, en gym parce que je pars beaucoup de leurs envies, en chant, euh des choses comme ça... français maths, on a une telle montagne à gravir que c'est rare. Par exemple, en français, en ce moment, ils aiment bien faire des présentations, des mini exposés (...) là ça part d'eux, donc là je leur offre la place » (2_Ens4_ESD). Cet-te enseignant-e indique toutefois s'appuyer sur des pratiques interdisciplinaires pour d'autres points « on a fait (...) des textes documentaires, c'est aussi dans le but d'en faire quelque chose, alors on a été les saisir, les mettre en page à l'informatique, pour faire une petite exposition. Aussi, on a fait un dessin, on a parlé en histoire de la préhistoire (...) pis on a fait une petite exposition dans le couloir (...) pis c'est dans un but, alors pour moi c'est ça un petit peu qui est intéressant, c'est de (...) faire réfléchir à une finalité, et pas que de faire de la conjugaison » (2_Ens4_ESD). Ces pratiques interdisciplinaires disparaissent, aux dires de l'enseignant-e concerné-e, en 7H et 8H, « parce qu'on a quand même un horaire scolaire qui est extrêmement hachuré, et j'ai beau avoir une forte maîtrise, avoir beaucoup de branches, mais tout ce qui est dessin, ACM¹⁴², ACT¹⁴³, je les ai pas du tout, donc faire des liens alors que j'ai pas ces cours-là, c'est assez difficile » (2_Ens5_ESD). Au sein des thématiques disciplinaires, l'enseignant-e tend tout de même à s'appuyer sur les intérêts de ses élèves « dans une thématique, si on sent qu'il y a une affinité pour quelque chose, on va peut-être plus développer un sujet qu'un autre » (2_Ens5_ESD), en précisant par exemple mettre en place certaines approches en fonction de ses élèves « par exemple, en histoire (...) on avait fait une petite pièce de théâtre (...) pis j'ai senti qu'ils aimaient bien ce côté théâtral, et du coup on en a fait une pièce de théâtre » (2_Ens5_ESD).

Les enseignant-e-s s'appuient enfin sur certaines activités afin de réguler notamment la dynamique de la classe, à l'image de cet-te enseignant-e « après la récréation, quand ils rentrent, ils doivent faire un mandala pour se calmer, je mets le time timer parce que c'est genre entre cinq et dix minutes, et pis ils voient comme ça quand ça sonne ils rangent le mandala pis on passe à autre chose » (2_Ens1_ESD). Un-e de ses collègues explique également utiliser certaines activités afin de ritualiser le quotidien « il y a les rituels du début de journée (...) on s'installe ici, on fait la date, la météo, et pis chacun parle de qu'est-ce qu'il fait le matin (...), des rituels pour signaler la fin d'un moment, d'un jeu, d'un travail, où on a une petite sonnette » (2_Ens2_ESD). Cet-te enseignante indique pourtant « cette année, ça a besoin d'être tellement ritualisé, des fois ça me hérise les poils, (...) donc on a un time timer, pour qu'ils sachent combien de temps il reste, des fois je me dis mais bon, l'autre, elle arrive pas au bout, il lui faudrait encore juste cinq minutes, alors des fois je triche, je vais là-bas pis je rajoute des minutes » (2_Ens2_ESD). Ces rituels peuvent également être mis au service des compétences transversales du PER, comme l'explique cet-te enseignant-e qui nous parle de sa manière d'aborder lesdites compétences transversales « il y a des choses fixes, comme les anniversaires, comme se dire bonjour, des règles communes à toute la société, pis qu'on a plutôt sous forme de rituels » (2_Ens2_ESD). Un-e enseignant-e explique en outre utiliser les jeux collectifs au bénéfice du vivre ensemble « il faut qu'il y ait une cohésion de classe, donc le jeu collectif, les lego, les Kaplas, les multicubes, où il n'y a pas de consignes, ça aide bien » (2_Ens3_ESD). Un-e autre enseignant-e explique « c'est un peu partout, un peu tout le temps, des bribes de ci, des bribes de ça » (2_Ens5_ESD).

Un-e enseignant-e nous indique encore beaucoup s'appuyer sur l'erreur « moi je travaille aussi beaucoup sur l'erreur, je le montre que pour faire juste, des fois, il faut essayer des choses (...) donc je leur dis toujours "si vous vous trompez, aucun souci", je vais jamais me fâcher (...) il faut le problème, pour qu'il y ait une solution, il faut voir où est le problème » (2_Ens3_ESD).

¹⁴¹ Connaissances de l'environnement.

¹⁴² Activités créatrices manuelles.

¹⁴³ Activités créatrices sur textile.

Nous l'avons vu (voir section 7.2.2), les deux premiers degrés sont constitués en classes multidegrés rassemblant les élèves de première et de deuxième année, une organisation saluée par cet-te enseignant-e « heureusement qu'il y a les deux degrés parce qu'ils apprennent entre eux en fait (...) ça se fait naturellement » (2_Ens1_ESD). Sa ou son collègue nous fait toutefois part de certaines difficultés liées à ces situations de travail à plusieurs « ils ont testé de construire des puzzles à deux, et pis ben il y a eu deux ou trois conflits (...) pis ils s'énervaient » (2_Ens2_ESD). Cet-te enseignant-e nous précise encore que dans sa classe, « ils ont leur grand qui les aide en cas de besoin, mais il y a des années où ça s'y prête pas. Une année j'avais arrêté parce que ça perdait tout son sens, c'est les premières années qui étaient beaucoup plus vigousses que les deuxièmes, plus scolaires on va dire » (2_Ens2_ESD). Le dispositif de collaboration entre les élèves se retrouve également dans les niveaux plus élevés, à l'image de cet-te enseignant-e de 3H qui nous explique proposer parfois à ses élèves de lire à deux (2_Ens3_ESD). Les élèves plus âgé-e-s, nous indiquent souhaiter travailler plus souvent en groupe (2_EI5E5_EC) en expliquant « il y a des choses des fois on comprends pas, et il y a des autres gens qui savent, donc peut être mettre des groupes équitables » (2_EI5E5_EC) et que « tout seul j'aurais pas réussi » (2_EI5E5_EC). Néanmoins, travailler en groupe soulève certaines difficultés « il y en a des qui travaillent vraiment pas pis après ça dérange les autres groupes » (2_EI5E1_EC) ainsi que les implications qui en découlent en terme de confiance en autrui « moi j'avais un problème avec l'ordinateur, j'avais pas pu voir les objectifs, alors en réalité je connaissais pas vraiment les objectifs, alors j'ai un peu fait confiance aux autres, pis du coup en fait on avait pas marqué les trucs historiques, le nombre d'habitants et plein de trucs » (2_EI5E3_EC). Un-e élève résume ces enjeux en expliquant ne pas apprécier travailler en groupe « parce qu'on peut pas compter sur les gens » (2_EI5E1_EC). Les élèves de la même classe soulignent toutefois l'intérêt non seulement lié au travail scolaire, mais aussi aux relations interindividuelles des travaux en groupe « ben nous on a bien travaillé, mais on a aussi un peu rigolé. On a rigolé, on a bien travaillé, mais même en rigolant on a bien travaillé » (2_EI5E5_EC). Le travail de groupe mentionné ici a été réalisé afin de réaliser un projet de groupe que les différentes classes du même degré ont toutes menées. Ce projet partagé a toutefois induit certains questionnements parmi les élèves « c'est un peu de la triche de faire des périodes de plus parce qu'on avait cinq périodes précises (...) les autres classes, elles ont fait exactement cinq périodes et pas plus, nous on a fait plus que cinq périodes, ça sera pas très juste pour les autres » (2_EI5E3_EC). En outre, le projet se déroulant partiellement à travers une recherche d'informations sur internet, l'accès aux ordinateurs a également été abordé comme un enjeu pour un tel projet « ben en fait il y avait que deux ordinateurs (...) du coup il y en a qui s'appropriaient l'ordinateur, et du coup on prenait plus de temps pour aller sur les sites et tout » (2_EI5E5_EC). Leur enseignant-e définit sa posture face au travail en groupe « en 7-8 on est quand même dans une dynamique où on essaye de les préparer à la neuvième, où la neuvième je trouve que c'est très très cadrant, t'es à ta place, tu écoutes. En 7-8 on essaye de tendre gentiment vers ça, mais je trouve qu'ils sont quand même à un âge où il y a encore énormément de différences (...) et c'est très profitable de pouvoir les faire travailler ensemble, de les faire s'entraider, trouver des explications entre eux, parce que des fois on a beau expliquer cinquante fois la même chose, ils nous comprennent pas, pis il suffit que ça soit un enfant qui redise la même chose, et ça marche déjà beaucoup mieux » (2_Ens5_ESD). Dès lors, en fonction des thématiques et des cours « il y a des fois où on va se regarder une petite théorie au tableau, refaire quelque chose, pis d'autres fois où ça va être eux qui vont élaborer la théorie en groupe, ça dépend des fois » (2_Ens5_ESD).

Chaque classe dispose de quelques ordinateurs et une salle d'informatique peut être réservée par les enseignant-e-s. Un document spécifie le rôle d'internet « Internet permet aux enseignants de compléter les activités classiques de la classe par diverses activités de recherche sur le réseau » (document interne). De plus, « les enfants de 5P, 7P et 9S devraient bénéficier d'une action de prévention à ce sujet durant l'année scolaire. Elle sera animée par les psychologues d'Action

Innocence¹⁴⁴ » (document interne). Un-e enseignant-e de 1H et 2H a en revanche fait le choix de ne plus avoir d'ordinateurs dans sa classe et nous explique « j'ai enlevé les ordinateurs par rapport aux autres années, c'était une décision parce qu'on a reçu cette année à coller dans le cahier de communication les aspects, enfin comment gérer le temps d'écran, à la maison, à l'école et tout, pis je me dis ah mais ils regardent déjà pas mal la télé à la maison, donc je me dis, à l'école, quand je vois les objectifs qu'il y a à atteindre en fin de 2H, ça va, on a des animations informatiques où on va que avec les 2H dans une salle informatique, ils ont tous un ordinateur, on fait tous la même activité » (2_Ens1_ESD).

Au sein de l'établissement, des groupes d'enseignant-e-s se forment afin de collaborer, soit au sein du même degré soit entre différents degrés afin de mener certains projets à bien. Ces projets peuvent concerner le cursus des élèves « On a quatre classes qui fonctionnent ensemble, on a deux enseignantes 1-2 et deux enseignantes 3-4, elles se sont mises en duo, et ça c'était intéressant, parce que l'idée c'était de se dire que le passage de la deuxième à la troisième est difficile (...) donc l'enseignante de trois quatre intervient déjà dans la classe de un deux, une ou deux matinées par semaine (...) ce qui fait que les petits apprennent à connaître la maîtresse de trois quatre (...). C'est vraiment des idées qui ont germées de la part des enseignantes » (2_Dir_ESD). En outre, les enseignant-e-s sont invité-e-s par la direction à collaborer « moi j'essaie de leur dire souvent, mais essayez de collaborer, parce que c'est vrai que (...) c'est lourd la gestion d'une classe. (...) je disais mais pourquoi vous essayez pas de fonctionner plus ensemble (...) essayer de faire ensemble le travail (...) Mais c'est toujours mieux quand ça vient de leur part » (2_Dir_ESD). Cette collaboration entre les enseignant-e-s est saluée par l'un-e de nos répondant-e-s qui explique « il y a pas mal de collaboration, on se partage le travail, on a beaucoup d'échanges aussi sur les idées, sur les thématiques à faire en classe » (2_Ens5_ESD). De plus, cette manière de faire permet d'accroître « l'assurance de ce qu'on a fait, ce qu'on a fait a été validé par trois autres personnes, c'est aussi agréable de savoir que le test a été testé par les autres, et qu'on peut sans trop de soucis le présenter aux élèves, c'est rassurant » (2_Ens5_ESD). Cet enthousiasme s'accompagne également de certaines contraintes, comme le souligne cet-te enseignant-e « c'est l'envie de faire la même chose, de tirer à la même corde, d'avoir le même rythme... alors c'est pas toujours, enfin, ça peut se montrer des fois contraignant, d'avoir le même rythme que les autres, parce qu'on doit s'aligner du coup, et c'est vrai qu'il y a des enseignants qui sont plus euh, il y a des styles d'enseignement qui sont très différents » (2_Ens5_ESD). Dans cette lignée, les enseignant-e-s ont mis sur pied des cafés pédagogiques, que la direction perçoit d'un très bon œil « je trouve intéressant parce qu'il y a plein d'idées qui sortent (...) et pis ça remonte à la direction, on en discute, on a aussi un système de référents, c'est-à-dire que pour chaque degré vous avez un enseignant référent et on fait des rencontres direction et référents, comme ça ils peuvent faire remonter les idées, donc vraiment, l'interaction est indispensable » (2_Dir_ESD).

Enfin, l'école précise « afin d'éveiller l'intérêt des élèves aux spectacles, nous leur donnons la possibilité de découvrir différentes approches artistiques » en proposant aux élèves jusqu'à la sixième année de découvrir « environ deux spectacles ou séances de cinéma (...) durant l'année scolaire » (document interne). Il convient toutefois de remarquer que les parents contribuent financièrement à ces dispositifs, comme approuvé dans l'article 137 de la LEO. De plus, des activités telles que des courses d'écoles et camps sportifs de durée variable en fonction des degrés sont organisées chaque année (document interne). Certain-e-s enseignant-e-s prévoient en outre des projets permettant à leurs élèves de sortir de l'établissement, et indiquent recevoir du soutien de la part de leur direction « par exemple ce matin j'ai parlé d'un projet¹⁴⁵ que je suis en train d'élaborer pis faire des sorties

¹⁴⁴ Action Innocence est une ONG reconnue d'utilité publique visant à promouvoir un usage sécurisé d'Internet. Pour plus d'informations : <https://www.actioninnocence.org/qui-sommes-nous/>

¹⁴⁵ Afin de ne pas compromettre la confidentialité garantie à notre répondant-e-s, nous n'élaborerons pas plus d'informations quant à ce projet.

chaque semaine (...) j'en ai parlé comme ça, mais ça semblait être assez validé » (2_Ens2_ESD). Avant de présenter son projet, l'enseignant-e a toutefois pris soin de l'ancrer dans les injonctions curriculaires « j'ai commencé à préparer toutes les compétences travaillées, c'est le plan d'étude, parce que j'aimerais vraiment qu'il passe, pour que les projets passent, par contre, il faut les bétonner quand même, les argumenter » (2_Ens2_ESD). Cet-te enseignante nous informe mettre un point d'honneur à emmener ses élèves à l'extérieur, et de leur laisser une grande liberté durant ces moments « c'est important, quand on se baladait, ils se disent mais tant que je vois la maîtresse je peux aller où je veux » en précisant « pour tous les enfants comme lui qui ont des limites, qui aiment bien les dépasser, ils se sentent hyper libres, donc ouais, on est libres mais on a des contraintes » (2_Ens2_ESD). La LEO (Art. 75) indique que « les activités scolaires collectives hors bâtiment scolaire (...) poursuivent des objectifs en lien avec le plan d'étude ».

7.3.3. Cas 3

La pédagogie par la nature se caractérise par le fait d'« utiliser au maximum ce que nous donne la nature comme matériel d'apprentissage » (3_Ens12_ESD). Dans le cadre de cette école, elle se traduit par les points suivants : « pédagogie en mouvement ; des groupes classe constitués de petits groupes d'élèves ; une éducation par, pour et dans la nature ; une motivation intrinsèque ; donner du sens ; prendre le temps ; la confiance ; l'autonomie ; accompagner chacun à devenir qui il est, à son rythme, et à trouver sa place dans le groupe ; prendre confiance en soi et trouver sa place dans le monde ; égaux = sans hiérarchie ; verticalité et classes multi-degrés ; équilibre – éducation intégrale ; mettre en lumière les progrès, les acquisitions ; le jeu ; la bienveillance ; le vivre ensemble ; lien étroit avec les familles ; ouverture sur le monde ; un cadre clair et logique ; posture des adultes encadrants » (Document interne).

Outre ces inspirations diverses, l'école met un point d'honneur à respecter le PER qui est intégré dans la pédagogie mise en place. Certains moyens d'enseignement fournis par l'école publique sont également mobilisés comme « une source parmi le lézard que les enfants vont trouver, parmi la maison de la nature qu'ils vont visiter » (Direction, échanges informels). Cette flexibilité méthodologique est, en témoigne la direction, possible puisque le PER « donne des objectifs à atteindre mais ne dit pas comme les atteindre » (Direction, échanges informels). L'école est en effet attentive « à ce que les enfants acquièrent les ressources pour s'adapter à un autre système que le nôtre et à rester ouverts » (Documentation interne). Les aspects comme l'esprit critique et l'esprit d'ouverture que les enseignant-e-s identifient à la lecture du PER en font, à leurs dires un outil « excellent » (Direction, échanges informels) « pour affronter les défis de demain » (3_Ens34_ESD). « Il n'y a (donc) pas de raisons de s'en écarter » (Direction, échanges informels).

La pédagogie de l'école a pour ambition de favoriser des comportements tels que « être autonome, partager, communiquer, apprendre, se connaître, essayer, découvrir, créer, s'enthousiasmer, se questionner, grandir » (document interne). Dans cette perspective, plusieurs éléments ayant trait à la démarche pédagogique peuvent être soulignés.

Nous l'avons déjà évoqué, la pédagogie mise en place au sein de ce cas est une pédagogie par la Nature. Plus précisément, l'objectif est de favoriser une éducation par, pour et dans la Nature. L'éducation dans la nature « apaise, affine la conscience par le corps – comme par le mental, de notre environnement [...], des éléments, des changements [...], et de notre place dans la Nature [...] » (Document interne). La liberté qu'ont les élèves quant à leur investissement de l'espace ainsi que leur posture corporelle témoignent de cette volonté de laisser l'enfant apprendre dans la nature (notes de terrain). L'éducation pour la nature implique que « plus on la connaît, plus on comprend comment la respecter et pourquoi, et plus on peut le transmettre autour de soi », visant par-là la préservation de la nature. L'éducation par la Nature quant à elle « est une source d'apprentissages bien plus vaste et différenciée que ce que n'importe quel enseignant pourrait imaginer entre quatre murs. Elle est également source de projets concrets qui donnent du sens aux apprentissages : On apprend "dans la vraie vie" ! » (Documentation interne). Aux dires de l'un-e des enseignant-e « la nature, c'est un

contexte qui permet des apprentissages (...) c'est ce contexte qui va porter les projets » (3_Ens12_ESD). Cet axe, notamment renforcé par les questionnements des enseignant-e-s a été observé à de nombreuses reprises lors de nos observations de terrain, par exemple lorsqu'un-e enseignant-e demande aux élèves pourquoi leurs cahiers collent ensemble le matin (en faisant référence à la rosée), invitant ainsi les élèves à formuler des hypothèses (notes de terrain).

L'observation des élèves est au cœur de la construction du programme pédagogique, permettant ainsi de s'attacher à respecter leurs rythmes, leurs besoins, leurs développements et leurs déclics, tout en s'appuyant sur « leurs propres projets, intérêts et découvertes » (Document interne), permettant ainsi aux élèves d'apporter une motivation intrinsèque à leurs apprentissages, puisque « la curiosité et l'enthousiasme sont de puissants moteurs pour l'apprentissage » (Document interne). L'argumentaire pédagogique s'appuie notamment sur des travaux en neurologie (Gueguen¹⁴⁶). Un-e enseignant-e nous explique « moi je fais toujours un lien avec la vie, parce que pour moi on vit hein, donc pourquoi on devrait segmenter les choses (...) c'est peut-être plus facile, ça rassure, c'est plus organisé, mais je crois qu'on perd du temps à faire ça (...) je crois que ça m'intéresse pas de tout segmenter » (3_Ens34_ESD), faisant par-là allusion à l'interdisciplinarité qui est mise en place dans ses enseignements. Ce regard global porté sur les apprentissages est, aux dires de cet-te même enseignant-e encore renforcé par les degrés concernés par ses enseignements puisque « en plus, dans les petits degrés, c'est des notions, t'es encore tellement dans la base quoi » (3_Ens34_ESD). L'une des stratégies mobilisées est ainsi la pédagogie par projet, qui permet de croiser les disciplines et de les intégrer au projet. L'un des projets réalisés a été initié en réponse à l'intérêt d'un-e des élèves pour les hélicoptères « il adorait les hélicoptères, donc on va visiter les hélicoptères, alors on va écrire une lettre, donc on a du français, on a de l'écriture, on a le lien de contact avec les autres, la communication, pour moi tout est lié, donc s'il y a du sens, si c'est vraiment des projets, ben on peut tout mettre dedans plutôt que d'aller chercher dans une case pis le sortir » (3_Ens34_ESD). De tels projets interdisciplinaires ont également pu être observés avec les élèves plus jeunes, par exemple lorsqu'ils et elles écrivaient sur le tableau ce qu'ils et elles ont pu observer sur les chèvres voisines, travaillant dès lors les sciences naturelles, l'écriture ou encore la géométrie en décrivant les pupilles rectangulaires par exemple (notes de terrain). Le lien avec le plan d'étude se fait en fonction des activités réalisées, « on part de ce qui est là, et on le relie au plan d'étude romand et pas l'inverse en fait » (3_Ens12_ESD).

En complément de la pédagogie par projet, le lien fort des apprentissages avec le contexte se matérialise également par l'apprentissage par expériences, comme l'illustre cet extrait « le tâtonnement expérimental est à la base de tous les apprentissages : la libre découverte, par les enfants, des grandes lois du langage et de la grammaire, des mathématiques, des sciences. Pour y arriver, l'enseignant doit inciter à beaucoup expérimenter, observer, comparer, imaginer des théories, vérifier » (document interne). L'expérience permet ainsi de faire le lien entre les apprentissages contextualisés et les apprentissages plus disciplinaires. L'enseignant-e a ainsi le rôle de stimuler l'enfant et de mettre à sa disposition un climat d'apprentissage opportun, notamment guidé par la conviction que « l'enfant possède en germination à l'intérieur de lui toutes les compétences à acquérir, et qu'il nous suffit de les stimuler pour qu'elles s'épanouissent » (document interne). La curiosité des élèves, ainsi mise à contribution par ses enseignant-e-s, lui permet ainsi de développer « le goût d'apprendre, (...) parce que la vie quotidienne est riche, passionnante, et qu'aucune pression ne vient perturber l'élan d'un enfant qui s'intéresse naturellement à ce qui l'entoure » (document interne). L'observation des enfants, est ainsi l'un des rôles essentiels de l'enseignant-e, puisqu'elle permet d'identifier la zone proximale de développement des enfants, permettant ainsi des « apprentissages rapides », renforçant ainsi « la motivation intrinsèque » des enfants (document interne).

¹⁴⁶ La référence à Catherine Gueguen est fournie dans un document interne mais la source n'est pas plus précise.

Outre cet accent très fort porté sur les apprentissages contextualisés, des disciplines telles que le français et les mathématiques sont également abordées *per se* dans la classe des 3 et 4H, notamment à travers des moments dits « d'entraînement » qui permettent aux élèves de travailler à choix sur certains exercices sélectionnés par l'enseignant-e. Le travail est autonome et du matériel est mis à la disposition des élèves afin d'assurer le bon fonctionnement de ce type de moments. Ces activités d'apprentissages formels sont parfois victimes des plaintes des élèves qui se restreignent tout de même à les réaliser (notes de terrain). Dans la classe des plus jeunes, l'enseignant-e nous explique qu'à son sens, la segmentation des savoirs permet notamment d'aller « plus profondément dans une théorie qui va poser le reste » (3_Ens12_ESD). Cette démarche d'institutionnalisation permet aux élèves « d'avoir conscience qu'ils apprennent quand même (...) quand on institutionnalise c'est plutôt que ça s'est passé, on a vu, pis après on théorise pour qu'ils en aient conscience, et pis qu'ils puissent le réutiliser dans d'autres situations » (3_Ens12_ESD). Un autre usage des enseignements plus segmentés est celui de pouvoir introduire une « notion » qui ne « vient pas ou alors que je ne sais pas trop comment faire apparaître » (3_Ens12_ESD).

Des outils et des dispositifs tels que les moments « kangourou » et les « cahiers à grandir » (ou « portfolio ») permettent également de « poser ce qu'ils (les élèves) savent » (3_Ens12_ESD). En effet, les moments « kangourous » sont des moments durant lesquels un-e élève ou un petit groupe d'élèves se retrouvent individuellement avec l'enseignant-e afin de réaliser une activité d'apprentissage. Ces moments peuvent notamment être consacrés au cahier à grandir qui permet de consigner les apprentissages réalisés « c'est pas forcément le sens, c'est vraiment ok, je sais compter jusqu'à combien, je sais tant de prénoms, je sais tant de machins » (3_Ens12_ESD). En revanche, si l'enseignant-e passe beaucoup de temps avec des petits groupes d'élèves, nous n'avons pas observé d'enseignement frontal, les apprentissages étant liés au rythme des élèves (notes de terrain). L'avis des élèves quant aux méthodes utilisées est partagé. Certain-e-s préfèrent travailler par projet, et d'autres de manière plus séquencée ou plus scolaire. Si les premier-ère-s expliquent que le travail par projet est « très intéressant » (3_ELGE2_EC), les second-e-s expliquent apprendre « à lire, à écrire » (3_ELGE5_EC), soulignant ainsi apprendre des choses différentes en fonction du type d'activité. En outre, tou-te-s les élèves de 3-4H interrogé-e-s apprécient des projets tels que la rédaction d'un journal, même si l'un-e d'eux ou elle trouve que « ça prend trop long » (3_ELGE1_EC). Une feuille de route est mise en place pour les élèves afin de guider leurs activités du jour et de la semaine tout en les laissant travailler de manière autonome.

Des dispositifs de moments collaboratifs sont également mis en place, par exemple lors que les élèves doivent, par groupes de deux, s'isoler et lire un magazine auquel l'école est abonnée afin de répondre à des petites questions (notes de terrain). L'utilisation de support musicaux notamment permet de rassembler les élèves lorsque l'enseignant-e le souhaite (notes de terrain). L'agenda permet aux élèves d'écrire, pour chaque jour « ce qu'on a bien aimé, pis on peut montrer à nos parents » (3_ELGE2_EC).

Qu'il s'agisse d'apprentissages globaux ou interdisciplinaires ou d'apprentissages plus disciplinaires, le jeu est très mobilisé comme dispositif pédagogique, « non seulement par l'intermédiaire des jeux libres ou des jeux symboliques, mais également lors des apprentissages de notions dites plus "scolaires". Les élèves apprennent souvent par des jeux, jeux de société, jeux de tables, jeux collectifs ou individuels » (document interne). Ce recours au jeu a notamment été observé lors de nos investigations de terrain, lorsque des élèves durant un moment de jeu libre ont sorti une pochette de jetons qu'ils devaient faire correspondre à un nombre inscrit sur une planche, et qui a été réalisé par plusieurs élèves (notes de terrain).

Le mot clé au cœur de ces différents dispositifs, qu'ils soient par projet ou plus séquencés, individuels ou collectifs, en présence ou non de l'enseignant-e, est le sens, comme indiqué dans cet extrait : « Apprendre doit avoir un sens pour l'élève » (document interne). Les enseignant-e-s mettent un point d'honneur à suivre « le rythme et les intérêts personnels de chacun pour leur proposer des apprentissages adaptés et qui fassent sens » (Direction, communication personnelle). Le sens guide ainsi les apprentissages, les dispositifs et les sources mobilisées. L'importance du lien avec la vraie vie

est renforcée par le lien avec l'extérieur que l'école met en avant, par exemple dans ce document où est expliquée la volonté d'« offrir la possibilité aux enfants de participer à la vraie vie, celle du dehors, avec sa réalité et ses richesses. (Nom de l'école) est une école ouverte sur la vie, les gens, le monde et les autres, sur ceux qui ne sont ni élèves, ni enseignants mais qui savent des choses dans leur domaine et qui veulent les partager » (Document interne). Dès lors, l'école « (accueille) divers intervenants au sein de notre école et (va) également à la rencontre d'autres lieux culturels et contextes comme la forêt, mais aussi le marché, la médiathèque, les pistes de ski, le théâtre, l'escalade, l'équitation, la découverte d'un métier, d'un médiateur, etc. » (document interne). En témoigne encore cet extrait d'entretien avec un-e enseignant-e « ils ne font pas tous la même chose en même temps. Ce n'est pas grave s'il y en a un qui est un peu plus couché ou... parce qu'ils ont ces besoins. Ils ne vont pas dire "ah mais lui il ne fait pas comme moi, ah mais lui il est venu après faire l'activité". Je pense qu'à force ils se rendent compte qu'ils ne sont pas tous capables de la même chose, qu'ils n'ont pas tous les mêmes besoins. Une fois de plus, si ça fait du sens, ils vont accepter » (3_Ens34_ESD).

De plus, des compétences transversales, notamment liées aux relations sociales, à l'empathie ou à la bienveillance, sont travaillées, illustrées et explicitées tout au long du processus scolaire. Un-e enseignant-e l'illustre par exemple dans cet extrait « l'autre fois on faisait de la terre, de l'argile, pis je leur disais, mais regardez, ça garde les traces, comme le cœur quand on te dit quelque chose, et pis je pense que c'est ça, savoir aussi que l'enfant il garde aussi les traces qu'on leur laisse » (3_Ens34_ESD). En outre, la créativité est également mobilisée de manière transversale, puisqu'elle se concrétise non seulement dans des activités telles que les arts visuels, mais également dans « les situations problèmes, les inventions d'histoires et de scénarii, les recherches de stratégies » (document interne). Enfin, les nombreuses stimulations de la part des enseignant-e-s et les interrogations formulées par les élèves permettent de favoriser l'esprit critique, la réflexion et le questionnement. Nous l'avons vu, la journée s'organise sur un horaire continu. Les repas de midi se déroulent dès lors à l'école. Ce moment en commun et qualifié par la direction comme un « moment d'apprentissage » en ce sens qu'il permet aux élèves d'apprendre « à se servir, à débarrasser, à faire la vaisselle » (Direction, communication personnelle). Ces différentes étapes du repas permettent aux élèves de fonctionner en auto-gestion, intégrant ainsi la pause de midi, au même titre que le conseil de fin de journée ou le cercle d'accueil, comme un apprentissage de la vie quotidienne, qui peut, selon la direction, être mis en lien avec la pédagogie Freinet. En outre, et pour reprendre la dichotomie entre les apprentissages plus disciplinaires et la pédagogie par projet, les journées s'organisent majoritairement autour d'une matinée plus axée sur des activités disciplinaires et l'après-midi orienté vers la réalisation de projets. En outre, un cercle de parole permet d'ouvrir la journée et le conseil des élèves de la conclure.

Notons encore que, la verticalité entre les élèves de différents âges constitue un idéal pédagogique au sein de cette école. Une telle organisation multi-âges permettrait ainsi une « entraide entre jeunes et plus âgés » puisque « quand ils s'aident entre eux, cela multiplie les approches et les possibilités d'entraînement et de compréhension, et cela permet à celui qui transmet son savoir de le réviser et de prendre confiance en soi » (Documentation interne). Cette volonté de coopération, si elle n'est pas encore totalement atteinte comme en témoignent les enseignant-e-s, se constate dans les observations réalisées au sein d'une même classe dans laquelle les élèves travaillent ensemble et s'entraident, parfois sur les conseils de l'enseignant-e et parfois de leur propre initiative.

Pour conclure la description de ce cas, il nous semble encore important de souligner qu'à la question « vous aimez bien être dans la nature ? », les élèves répondent en cœur avec un grand « ouiiiiii ! », ce qui témoigne à quel point la pédagogie mise en place dans cette école correspond aux besoins de ses élèves.

7.3.4. Cas 4

L'école, couvrant la quasi-totalité de la scolarité obligatoire, permet d'assurer aux élèves une cohérence pédagogique importante (document interne). L'enseignement proposé est « interdisciplinaire, bilingue français-allemand », avec notamment des camps thématiques, des cours

de théâtre ou encore d'esperanto (Documentation interne). En outre, il est explicitement indiqué dans un document interne que l'école s'appuie sur « la diversité dans les méthodes d'apprentissage », visant toutefois toujours « la formation intellectuelle en prise sur la vie : projets collectifs, activités sur le terrain, mises en situation, recours systématique aux méthodes actives » (document interne).

A travers la constitution de groupes classes relativement restreints (moins de 15 élèves), l'école vise un « enseignement personnalisé » (documentation interne). Dans cette perspective, les groupes constitués le sont sur la base du niveau de compétence des élèves dans chaque matière et non pas de leur âge. En outre, l'école, qualifiée dans un document interne d'« intelligente et inventive » permet de développer « l'auto-évaluation, la responsabilité personnelle, les méthodes individuelles de travail, la créativité et la recherche, la débrouillardise et l'adaptation aux situations nouvelles, le travail en groupe et la coopération, l'engagement démocratique » (Document interne). Les objectifs de chaque élève sont fixés en fonction d'un « contrat personnel avec les enseignants » (document interne).

Les enseignements proposés recouvrent les disciplines suivantes : français langue maternelle (ou allemand langue maternelle pour les élèves germanophones), allemand langue étrangère, anglais, latin, espéranto, mathématiques, histoire, géographie, sciences, activités d'expression (rédaction, théâtre, musique, peinture, travaux manuels), cuisine, gymnastique/sports et conseil d'école (portant sur la dynamique de groupe, la gestion de conflits et le civisme) (document interne). Ces disciplines sont divisées en trois groupes, à savoir les « branches instrumentales (langues et mathématiques), branches de découvertes (histoire, géographie, sciences) et branches d'expression (rédaction, théâtre, peinture, activités manuelles) » (document interne). Les branches dites instrumentales, nous l'avons vu dans la section précédente se veulent équivalentes « au programme officiel du Canton de Neuchâtel », alors que « dans les autres, nous avons nos propres objectifs, qui visent un maximum d'ouverture culturelle et intellectuelle » (document interne). Rappelons encore que l'école utilise un matériel spécifique et disciplinaire consacré notamment aux mathématiques et au français qui fonctionnant sur une dynamique d'auto-correction.

L'apprentissage des langues se fait via une « immersion linguistique » (document interne) que nous avons pu observer non seulement lors des cours d'esperanto durant lesquels la communication se fait uniquement en esperanto, mais également à travers la méthode choisie pour l'enseignement de l'allemand. En effet, en début de semaine, une séquence d'enseignement formel d'allemand permet de travailler frontalement avec les élèves plusieurs notions et notamment de nouvelles phrases qui sont, le reste de la semaine, diffusée en boucle tout au long de la journée dans la classe en bruit de fond. En outre, la langue est décrite et traduite mot à mot, littéralement, en français (par exemple *Fußball* devient pied-balle), afin de faire prendre conscience aux élèves de la relativité linguistique (notes de terrain). En outre, les élèves de langue maternelle allemande s'occupent d'enseigner aux élèves les plus jeunes des phrases. Cet exercice d'enseignement par les pair-e-s, initialement difficile aux dires de l'enseignant-e, fonctionne bien à présent et est beaucoup mobilisé. Les élèves les plus jeunes travaillent également au moyen de matériel audio de manière individuelle pendant que l'enseignant-e s'occupe des élèves les plus avancé-e-s (notes de terrain). De plus, les apprentissages des langues sont les seuls qui donnent lieu à des tâches à domicile, notamment constituées de mémorisation du vocabulaire, et qui se fixent d'une semaine à l'autre (observations de terrain). Les élèves expliquent « le jeudi, on a l'allemand, pis à chaque fois on a des nouvelles phrases, on en a une à écrire et une à apprendre » (4_EI1E3_EC) et soulignent la pertinence de la méthode en regard à ce qu'ils et elles ont été amené-e-s à faire dans le système public « quand on faisait l'allemand à notre école, notre prof elle nous donnait une espèce de carte pour euh la semaine prochaine, test, oui mais en fait elle nous donnait toujours les mêmes mots pis on apprenait rien du tout, c'était horrible », supporté-e par son ou sa camarade « en allemand j'avais dix petites cartes avec des longues phrases dessus et je devais les apprendre, à l'écrit et à l'oral, et euh ben en allemand c'est hyper compliqué à apprendre, parce que c'est énorme, et du coup j'arrivais pas à les apprendre, mais ici, on doit apprendre l'allemand mais là je sais énormément de mots que je savais pas l'année passée, moi j'aime beaucoup cette méthode d'allemand » (4_EI1E4_EC). Un-e autre élève aborde l'importance du sens

accordé à l'apprentissage de l'allemand « mais nous en fait on apprenait des trucs qu'on avait pas besoin de savoir, on apprenait confiture, beurre, lait, des trucs comme ça, tu dis "quand ça va me servir ces mots" » (4_EI1E3_EC), opinion que son ou sa camarade rejoint en faisant référence à « cette chanson là à l'école "Hallo Suzi Guten Morgen" » (4_EI1E5_EC). Toutefois, si certaines méthodes sont critiquées par les élèves, l'allemand en soi n'est pas un problème, et est même identifié par certain-e-s comme une nécessité, à l'image de cet-te élève « moi, le métier que je veux faire quand je serai grand, c'est (métier)¹⁴⁷, pis quand on est (métier), on doit savoir quand même bien le français, l'allemand et l'anglais, alors euh à l'école euh j'apprenais rien pis je me dis attends euh si je sais pas l'allemand, je fais comment quand je serai (métier) » (4_EI1E5_EC).

Dans le cas de l'espéranto, langue étrangère première, qui occupe quatre heures hebdomadaires, les élèves expliquent : « on a l'espéranto où on fait souvent des jeux » (4_EI2E1_EC) « c'est pour ça que ça s'appelle activités espéranto » (4_EI2E5_EC), avant de souligner un peu plus tard aimer l'espéranto « parce qu'il y a des jeux » (4_EI2E3_EC), en indiquant avoir l'impression d'apprendre plus facilement à travers des jeux, notamment « parce qu'après ça nous donne aussi envie d'apprendre » (4_EI2E1_EC) « pis ça nous donne un peu d'idées » (4_EI2E5_EC). Les élèves doivent apprendre du vocabulaire le lundi et « quand on a zéro faute, on a une petite monnaie et après avec ces petites monnaies, on peut jouer avec une petite machine, un peu comme il y a dans les fêtes foraines, ça donne plus envie que ça » (4_EI2E3_EC), alors que « si on a plus de trois fautes, on doit rester une heure pour répéter » (4_EI2E6_EC). L'enseignant-e rejoint ses élèves en expliquant « je varie dans les leçons d'esperanto, ils peuvent choisir entre ça, ça, ça et ça » (4_Ens78_ESD). Les élèves participent également à des semaines de langue, qu'ils et elles expliquent comme ça « en fait on a plein de jeux en espéranto et tout, pis au fur et à mesure » (4_EI2E6_EC) « fallait faire des petits points, pis à la fin on a une vente aux enchères, pis elle vend » (4_EI2E6_EC), « on fait des petits sketchs aussi » (4_EI2E5_EC).

L'enseignement des mathématiques enfin se fait notamment au moyen de matériel visuel. Nous avons observé une séquence consacrée aux mesures, prenant notamment appui sur une vidéo. Si l'exercice était prévu pour les élèves présentant le niveau le plus élevé, tou-te-s les élèves étaient présent-e-s pour visualiser la vidéo, en dépit du fait que l'enseignant-e avait informé les élèves les moins avancé-e-s qu'ils et elles avaient la possibilité de s'en aller si la vidéo leur semblait trop compliquée. Tou-te-s sont resté-e-s. La vidéo est mise sur pause régulièrement afin d'exemplifier les propos au tableau, en se concentrant sur les éléments pour lesquels l'enseignant-e a pu observer des incompréhensions chez certain-e-s de ses élèves. A la fin de la vidéo, l'enseignant-e demande aux élèves de résumer ce qu'ils et elles ont compris « avec les mots de biceps », puis, après une mutualisation au tableau, les élèves concerné-e-s par l'exercice travaillent individuellement dans leurs cahiers. L'enseignant-e fait le tour des cahiers et conclut en leur disant « très intéressant ce que vous avez fait » avant de reprendre avec tout le groupe au tableau les notions en les laissant trouver eux et elles-mêmes les réponses, puis les questions « je vais montrer un exemple, et après vous donnerez vous un exemple aux autres ». Lorsqu'un-e élève lui demande si son résultat est juste, l'enseignant-e répond « non, mais je vois ce que tu as fait faux » et lui explique en conséquence. Un-e autre élève s'approche de l'enseignant-e en lui disant « mais ça, j'ai pas compris l'erreur ». Une fois l'exercice terminé, l'enseignant-e dit aux élèves que la règle des mesures sera le mot de passe pour entrer dans la classe le lendemain, exercice que les élèves réclament le matin suivant. Les élèves présentant des difficultés, au nombre de trois, sont pris-es à part par l'enseignant-e afin de revenir sur ces notions de manière plus visuelle, en leur demandant de dire les chiffres qu'il ou elle montre avec les barrettes et les cubes, avant de les faire se poser des questions entre eux et elles. Une fois que la notion semble acquise, l'enseignant-e demande à l'élève de quitter la table, en nous expliquant que cette manière de faire renforce la confiance en soi des élèves, se traduisant concrètement par le fait d'éloigner un-e élève pour que l'autre devienne l'élève fort-e du groupe. Cet accent porté sur les forces des élèves se

¹⁴⁷ Pour des questions de confidentialité, nous ne donnerons pas ici le métier évoqué par l'élève.

traduit encore lorsqu'un-e élève s'approche du groupe en disant « moi je sais ! » ce à quoi l'enseignant-e répond « c'est pour ça que tu peux faire autre chose, après on fera de l'orthographe et tu viendras » (notes de terrain). Enfin, nous l'avons observé dans la section 7.2.4 à travers la liste des différent-e-s spécialistes mobilisé-e-s dans le fonctionnement de l'école, certaines disciplines sont enseignées par un-e enseignant-e spécialiste particulier-ère, et se rattache dès lors à une plage horaire définie et à un enseignement disciplinaire.

Outre ces enseignements très disciplinaires, l'école s'organise beaucoup autour de la pédagogie par projet dans une perspective interdisciplinaire. En effet, « toutes les branches sont traitées dans le cadre de Centres d'intérêts multidisciplinaires de plusieurs mois, le même thème étant abordé sous différents angles dans chacune des branches » (document interne). Un-e enseignante explique ce choix de travailler par projet « ils voient tout de suite à quoi ça leur sert, c'est pas que on doit apprendre ça parce que c'est dans le livre, et pis on peut lier à rien. Ils voient la globalité, comme dans la vie, c'est pas que maintenant je m'occupe des maths et pis on ferme tous les rideaux, et ça, ça les prépare à la vie, aussi faire des réflexions, savoir le livret pas seulement pendant les maths mais aussi quand t'en as besoin pour calculer la population ou voir où c'est plus grand ou plus petit, montrer dans un diagramme, c'est dans le projet, mais en fait il utilise ce qu'il a appris en maths » (4_Ens78_ESD). Nos observations de terrain ont eu lieu au cours de la transition entre deux projets : un projet de plus d'une année portant sur le Japon se terminait alors qu'un nouveau projet sur les robots se mettait en place (notes de terrain). Un-e élève observe « quand c'est des thèmes qu'on aime, forcément ben on apprécie plus de travailler dessus » (4_EI2E6_EC), mais son ou sa camarade précise « ouais mais presque tous les thèmes, c'est intéressant » (4_EI2E2_EC). Plus concrètement, « ça part souvent dans des petits trucs un peu extrascolaires, où on fait pas tellement de travail, euh français comme ça, pis du coup c'est assez intéressant » (4_EI2E1_EC). Un thème est généralement mobilisé pendant une année, mais s'il rencontre de l'intérêt, il peut dépasser ce délai « le japon c'était très intéressant » (4_EI2E4_EC) « au début quand on a fait ça, j'aurais jamais pensé qu'on ferait autant de temps là-dessus, parce qu'on a déjà commencé l'année passée » (4_EI2E1_EC) « ouais, normalement on fait un an, sauf que là... » (4_EI2E6_EC). L'enseignant-e précise « on voit quand on lance un projet, on voit tout de suite s'ils sont archis enthousiastes ou bien s'ils sont juste sages, et pis ça arrive assez rarement qu'ils disent que ça, j'aime pas du tout, parce qu'on les connaît aussi un petit peu, donc dans les propositions, on sait quand même. Évidemment, c'est pas toujours pour tout le monde (...) mais chacun trouve son truc, après on a divisé le thème, ils ont pu choisir. ben dans un pays (le Japon) il y a tellement de thèmes que finalement tout le monde a trouvé son compte, et on a prolongé, on a pas pensé faire aussi longtemps, mais l'enthousiasme et l'intérêt est là, pis on peut intégrer plein de choses, donc pourquoi ne pas profiter » (4_Ens78_ESD). L'observation des élèves, et notamment de leurs intérêts sont dès lors à la base non seulement de la définition des thèmes par les enseignant-e-s, mais pèsent également sur la durée de vie d'un projet. Dans cette perspective, une certaine flexibilité est indispensable à l'adaptation aux élèves. « On a un fil rouge, mais qui n'est pas sacré, si on voit qu'on a prévu quelque chose et en parlant ça dit pas grand-chose aux élèves, on va en parler globalement (pour en avoir) un aperçu, mais on va capter ce qui vient d'eux et on développe plutôt ça, donc tu peux même pas préparer toute une année pendant l'été parce que c'est pas possible si tu veux vraiment les écouter » (4_Ens78_ESD). La définition des projets se base de surcroît sur le réseau disponible « on a regardé des grands thèmes pour lesquels on avait déjà des personnes qui sont de profession ou passionnés, l'histoire, euh des gens qui étaient dans le pays, donc là on a fait tous ensemble, on avait des invités, et ça on a pris dans un groupe, et pis dans l'autre on a mis des plus petits thèmes comme le jardin japonais, le climat, la géographie, l'histoire des samouraïs, pis là ils ont pu choisir ce qu'ils aimeraient, pis on a mis un plus grand avec un plus jeune pour étudier ensemble le thème » (4_Ens78_ESD).

Notons encore l'écriture libre, fidèle aux principes proposés par Freinet, et qui est une méthode reconnue, notamment à travers les textes projets que les élèves résument comme suit : « on écrit un texte, plutôt une histoire, comme on a envie un peu, pis après ben on peut dessiner quand on a fini »

(4_El1E3_EC) qu'ils inscrivent dans leur « beau cahier » qui est, nous l'avons vu précédemment « le seul cahier qu'on ramènera à la fin de l'année » (4_El1E4_EC).

Un autre évènement du quotidien rythme très fortement le fonctionnement de l'école, il s'agit de la préparation des repas par les élèves. En effet, deux élèves sont responsables du repas pour tou-tes les élèves et les enseignant-e-s restant manger à l'école pour la pause de midi. Le binôme est constitué d'un-e petit (élève issu de la classe des élèves les plus jeunes, à partir de onze ans) et d'un-e grand-e (élève issu de la classe des élèves les plus âgé-e-s) qui s'occupent respectivement de l'entrée et du dessert et du plat principal et qui gèrent seul-e-s les quantités, la cuisine, le budget de cinq francs par personne. En outre, si la recette est carnée, l'élève en charge de sa préparation est également responsable d'en proposer une version végétarienne. Les élèves sont responsables de tout le processus, du choix de la recette au service du repas, incluant les courses, la gestion du budget, ou encore l'organisation en cuisine, puisqu'ils et elles s'y retrouvent seul-e-s pour cuisiner. Cette démarche constitue une source de stress pour les élèves, qui évoquent la cuisine à plusieurs reprises durant les entretiens collectifs menés avec eux et elles. Un-e élève suggère par exemple « qu'on soit plus obligés de faire les repas (...) parce qu'il y a beaucoup de stress » (4_El1E6_EC). Ce stress est notamment généré par plusieurs facteurs, et notamment l'obligation de proposer au moins une version végétarienne de la recette « souvent j'oublie de faire des plats pour les végétariens, pis ça c'est assez chiant » (4_El1E1_EC), par le matériel à disposition « quand j'ai répété mon plat à la maison, mais facile, je connaissais le four, les plaques, j'arrive ici j'arrive pas à le faire » (4_El1E6_EC), à sa ou son camarade de renchérir « ça c'est la grande différence, c'est parce qu'ici, c'est des plaques où on doit allumer le gaz et tout » (4_El1E4_EC), comme l'exemplifie ce-tte troisième élève « une fois chez moi je me suis fait un cake au chocolat, pis là-bas, notre four chez moi à la maison, ça va tranquille, mais ici je devais mettre je crois dix-quinze minutes ou peut être plus » (4_El1E5_EC). Ces mêmes élèves identifient toutefois l'intérêt de l'exercice, en expliquant notamment que « ça nous apprend » (4_El1E4_EC), « ça nous responsabilise » (4_El1E6_EC), « pis comme ça quand on sera grands pis qu'on habitera peut-être tous seuls ou peut être avec une femme ou un homme et ben on saura faire quoi » (4_El1E5_EC). Les repas réalisés sont notés par les autres élèves et enseignant-e-s ayant participé au repas, comme l'explique cet-te élève « c'est sur trente-six points, pis si on a moins de vingt-cinq points on doit refaire une fois » (4_El2E3_EC). Cet exercice, que les élèves identifient comme lourd en responsabilités, donne parfois lieu à des situations délicates, comme le relatent ces élèves « une fois, il faisait à manger, et après tout s'était euh » (4_El2E3_EC) « renversé dans l'évier » (4_El2E5_EC) (...) « il a pas refait le même jour mais, en fait il restait du pain du coup on a coupé du pain » (4_El2E1_EC) « et on a mangé et on a fait quelque chose d'autre » (4_El2E3_EC) « parce qu'on avait vraiment pas beaucoup à manger » (4_El2E5_EC). Toutefois, un-e élève conclut « ça arrive quelques fois qu'on ait pas assez mais la majorité du temps ça se passe bien » (4_El2E6_EC). Lors de nos observations de terrain, nous avons effectivement pu observer le stress généré par cette activité, lorsque la courge prévue par un-e élève a mis plus de temps que prévu à cuire et que l'élève en question est arrivé-e en pleurs dans la salle à manger. Toutefois, le soutien de tou-te-s les élèves présent-e-s ainsi que des enseignant-e-s a permis de le ou la reconforter. Cette activité cuisine, outre son intérêt nourricier évident, s'intègre dans une perspective pédagogique bien plus large, à travers un insert interdisciplinaire. En effet, comme l'expliquent ces élèves, « ça prend pas mal de temps, parce qu'on doit prendre la recette, on doit la copier » (4_El2E6_EC) « calculer, tout calculer » (4_El2E5_EC) « pis après on doit faire les calculs combien par personne on doit prendre » (4_El2E6_EC), tout ça avec une aide modérée des enseignant-e-s qui « nous expliquent comment faire » (4_El2E6_EC). Nous le voyons à travers les explications de ces élèves, outre la responsabilité qui découle de cette tâche, des compétences comme l'écriture et le calcul sont également mobilisées dans cette démarche. L'enseignant-e complète ces compétences en soulignant l'intérêt de la cuisine pour la grammaire, les mathématiques, la logique, la lecture, qui sont contextualisés dans l'exercice (4_Ens56_Echange informel).

Enfin, des activités telles que des sorties de ski, des camps, des interventions d'intervenant-e-s externes, ou encore des sorties éducatives rythment l'agenda de l'école (notes de terrain et échanges

informels). L'effort est soulevé et apprécié des élèves, même si cet aspect extrascolaire est parfois considéré comme trop conséquent dans le programme « moi je trouve que c'est trop de trucs extrascolaires, parce que dans une école c'est bien que ça soit pas trop feuilles euh, école quoi, stricte, mais je trouve qu'il y a quand même trop d'extrascolaire » avant de définir l'extrascolaire comme étant « c'est genre euh on fait des activités assez souvent, genre on doit faire la cuisine » (4_El1E4_EC). En outre, certaines disciplines enseignées telles que l'espéranto sont identifiées comme atypiques et reconnues comme n'étant pas enseignées dans le système public par les élèves (échanges informels).

La pédagogie mise en place se veut « active » alors que « les apprentissages se font par la recherche, l'expérimentation et les mises en situation » (Document interne). Une forte place est alors accordée à la « pédagogie de l'autonomie » dans laquelle « la responsabilité personnelle est développée au maximum » (document interne). Dès lors, une attention est portée aux intérêts et aux rythmes d'élèves, en travaillant par exemple « par centres d'intérêt multidisciplinaires » (document interne). En outre, à travers ses objectifs d'« authenticité » et de « qualité du travail personnel », mais aussi d'« acquisition de méthodes de travail individuel » (document interne), on constate dans les méthodes mises en place dans cette école une conception de l'élève au centre non seulement des pratiques pédagogiques, mais également du processus d'apprentissage. Le rythme des élèves est très présent dans l'action pédagogique, et les enseignant-e-s portent un regard critique sur les objectifs curriculaires trop séquencés et imbriqués dans une temporalité donnée. Un-e enseignant-e nous dit par exemple « ce que je reproche justement aux classes de l'école publique, c'est parce qu'ils ont tel âge qu'ils doivent tous faire ça, et pis pourquoi on doit lire à six ou sept ans ? » (4_Ens56_ESD). Cette approche, visant à « laisser à l'enfant tout simplement le choix, quand est-ce qu'il veut apprendre à lire » (4_Ens56_ESD) a une influence sur la manière de travailler des enseignant-e-s « au moment où l'enseignement est personnalisé, c'est très facile » de s'adapter au rythme de chaque élève « de toute façon, j'ai douze élèves, j'ai douze niveaux » (4_Ens56_ESD). L'observation de chaque élève et des réalisations qu'il ou elle produit est à la base de cet enseignement personnalisé. Cette possibilité d'avancer à leur rythme est reconnue par les élèves, qui témoignent, en évoquant les droits qu'ils et elles ont à l'école « on peut avancer à notre rythme » (4_El1E3_EC). Aux dires des élèves, cette manière de percevoir l'élève et les apprentissages simplifie les apprentissages « on apprend plus facilement » (4_El2E1_EC), ce qui renforce le bien-être des élèves moins à l'aise avec les apprentissages scolaires. Un-e élève en témoigne « parce que moi qui ai des difficultés à l'école publique, j'étais toujours le dernier, je devais toujours essayer de rattraper, ben à la fin c'est un peu fatigant » (4_El2E1_EC). En outre, la liberté laissée aux élèves est considérée comme bénéfique par ces dernier-ère-s « dans l'école publique (...) on dit vous dessinez cette pomme, tous, mais ici on peut faire ce qu'on veut » (4_El2E3_EC), ce qui est apprécié des élèves « parce qu'après tu prends aussi du plaisir » (4_El2E1_EC).

L'entraide est également sollicitée et encouragée « une fois on devait chercher des mots dans le dictionnaire, pis on s'aidait surtout à chercher, pis on parlait » (4_El1E3_EC) « pis ben j'avais un mot que je trouvais pas, pis vu que j'arrivais pas à trouver, j'ai demandé à (prénom E2) qui m'a dit, en même temps (prénom Ens56) passait pis elle a rien dit, ma fois parce qu'elle a dit aussi qu'il faut s'entraider » (4_El1E1_EC). Nous avons effectivement pu observer des situations dans lesquelles l'entraide était favorisée par l'enseignant-e, qui propose par exemple à deux élèves de reprendre ensemble les textes qu'ils ou elles avaient écrits séparément et de les mettre en commun, ou en dirigeant un-e élève vers un-e autre afin de répondre à sa question (note de terrain). L'enseignant-e perçoit également l'entraide d'un point de vue plus pratique « au début de l'année, c'est plutôt pour le côté pratique, quand il y en a un qui me dit mais je trouve pas, ben tu demandes, pis après ils peuvent corriger entre eux, parfois je dis tu peux lui corriger les maths », allant jusqu'à établir un système de tutorat lorsque le besoin s'en fait ressentir « bon, j'ai aussi eu des coaches il y a deux ans, j'avais des coach parce que j'avais la moitié de la classe qui ne savait pas lire, bien qu'ils avaient onze ans, tous les matins il y avait un moment où ils lisaient, ils s'éloignaient, ils étaient par deux, et c'est la personne qui lisait bien qui regardait ce que lisait l'autre, alors ça ils aiment bien aussi, c'est pas parce que je sais mieux faire quelque chose que toi que je dois te rabaisser, non, je peux t'aider » (4_Ens56_ESD).

L'usage d'un plan de travail permet notamment aux élèves de s'approprier le travail à réaliser, comme l'explique cet-te élève « on a un plan de travail, du coup on peut décider un peu ce qu'on veut faire » (4_EI2E1_EC), son ou sa camarade complète « quand on fait quelque chose, on doit cocher, pis à un moment donné on le redonne à (prénom de l'enseignant-e) pis on en reprend un autre, comme ça il peut voir aussi ce qu'on fait » (4_EI2E6_EC). Le plan de travail comprend des activités de tout type. Un-e élève nous explique « dans le plan de travail on peut faire des jeux » (4_EI2E6_EC). L'enseignant-e confirme ces propos en soulignant la liberté offerte par le plan de travail « est-ce que c'est maths, est-ce que c'est français, est-ce que c'est le projet, c'est eux qui choisissent » (4_Ens78_ESD). Nous avons observé le rôle du plan de travail lors de nos observations de terrain, lorsque les élèves sont entré-e-s en classe avant leur enseignant-e et qu'ils et elles se sont immédiatement mis-es au travail de manière autonome et individuelle, premièrement en préparant la classe pour la journée, notamment en collectant les devoirs du jour et en mettant le CD d'allemand, puis en se dirigeant vers leurs bureaux afin de débiter leur travail (notes de terrain). Cette manière de travailler permet aux élèves de gérer le temps comme bon leur semble. L'enseignant-e nous explique que le fait de découper le temps en périodes ne permet pas de laisser aux élèves la possibilité d'aller au fond des choses, alors qu'une organisation plus individualisée et flexible le permet (4_Ens56_échange informel). De plus, les élèves s'orientent entre eux et elles, même en l'absence de l'enseignant-e, à l'image de cette situation que nous avons pu observer, lors de laquelle un-e élève, en revenant de récréation, souhaite faire un jeu, ce à quoi son ou sa camarade réagit en lui demandant « mais tu as fini tes calculs ? » (notes de terrain).

En outre, une participation importante des élèves à la vie de l'école (voir chapitre 11) permet la mise en place d'« une pédagogie de la communication » au sein de laquelle « les élèves apprennent à s'exprimer, à écouter les autres, à prendre la parole en public et à gérer un débat » (document interne).

7.3.5. Observations transversales

Le canton du Valais demande à la direction et aux enseignant-e-s de collaborer afin de suivre l'élève dans ses acquisitions. Dans le cas 1 plus spécifiquement, la direction affirme laisser une marge de manœuvre aux enseignant-e-s dans le cadre défini par la charte de l'établissement. Dans ce contexte, les pratiques visent un bon développement global des élèves en répondant à leurs besoins et en respectant leur rythme. Les élèves rappellent toutefois certaines expériences dans lesquelles le rythme de la classe, comparativement au leur, est trop rapide ou trop lent. La volonté de développer l'autonomie des élèves ressort également des données, et là encore les élèves évoquent leur souhait de recevoir de l'aide adaptée à leurs besoins ainsi que l'importance d'obtenir des retours constructifs leur permettant de comprendre leurs potentielles erreurs. Pour parer aux enjeux soulignés par les élèves, un-e enseignant-e explique mettre en place à certains moments de la semaine des pratiques différenciées lors desquelles les élèves présentant des difficultés sur un thème donné sont pris-e-s à part alors que les élèves maîtrisant la thématique en question sont invité-e-s à avancer sur un tableau de programmation préalablement formulé par leur enseignant-e. Les enseignant-e-s expliquent s'appuyer sur des modalités d'apprentissage diversifiées en fonction des disciplines et des thématiques. Les enseignements frontaux et dirigés, le travail de groupe, le travail par ateliers et les discussions sont notamment évoqués par nos répondant-e-s. L'attribution de sens aux apprentissages est rappelée par l'un-e de nos répondant-e, et notamment à travers l'accent mis sur leur transfert. Des pratiques interdisciplinaires sont évoquées par les enseignant-e-s comme allant de soi, automatiques, et ce surtout pour les enseignant-e-s qui maîtrisent le programme en raison d'une expérience professionnelle importante. L'élaboration de projets, si elle n'est pas mise en place confortablement par tou-te-s les enseignant-e-s est toutefois identifiée comme un cadre idéal pour l'implémentation de pratiques interdisciplinaires. Toutefois, les injonctions légales et curriculaires impliquant la spécialisation des enseignements augmentant en même temps que les degrés ont pour conséquence un renforcement des enseignements disciplinaires, paraissant pour certains quelque peu artificiels. Enfin, un-e enseignant-e souligne l'importance de partir des représentations des élèves et de mettre l'élève au centre des pratiques éducatives. Des exemples d'entraide entre les élèves, par exemple

matérialisées par un « bureau d'entraide » dans une classe, sont sollicitées par certains enseignant-e-s et perçues comme positives pour l'exercice des compétences transversales.

Dans le canton de Vaud, la législation rejoint celle du Valais en donnant à la direction et aux enseignant-e-s la responsabilité d'offrir aux élèves des conditions d'apprentissages adéquates en y ajoutant l'importance de la différenciation pédagogique afin d'assurer l'égalité des chances. Les pratiques pour les petits degrés y sont encore indiquées comme se rapprochant de la découverte, l'expérimentation, le jeu et la création. Au sein de l'établissement, l'effort et la participation active sont attendus des élèves et les enseignant-e-s évoquent des enseignements frontaux mais également des ateliers, des moments de jeux libres, et le travail de groupe. Un-e enseignant-e met en évidence à quel point la liberté de pratiques est importante durant les premières années de scolarité alors que cette liberté se restreint en même temps que la scolarité se poursuit. Dès lors, les enseignant-e-s de primaire sont en mesure de partir des élèves. Un-e enseignant-e explique avoir développé sa propre méthodologie d'apprentissage de la lecture se basant sur la motivation et l'implication volontaire des élèves et insiste sur le fait de donner du sens aux apprentissages en les contextualisant dans des histoires. Les pratiques interdisciplinaires, très présentes au cycle 1, permettent notamment de travailler sur des projets tels que la mise en place d'expositions, même si certaines disciplines, comme le français et les mathématiques s'y prêtent moins. Dans les classes enfantines, rassemblant des élèves de 1H et de 2H, des systèmes de tutorat peuvent être mis en place et l'entraide est encouragée par les enseignant-e-s. Enfin, les enseignant-e-s collaborent afin d'avancer ensemble ou de partager le matériel pédagogique. Dès lors, dans les cas 1 et 2, pour reprendre le triangle de Houssaye (2014) les injonctions se déplacent petit à petit de l'élève au centre – principale orientation des premiers degrés – vers une attention toujours plus importante du savoir au centre. Dès lors, si différentes pratiques pédagogiques, interdisciplinaires ou non sont possibles, avec le découpage disciplinaire, la spécialisation des enseignant-e-s et les injonctions disciplinaires toujours plus directives, les enseignant-e-s sont de moins en moins en mesure de mettre en place une pédagogie centrée sur l'élève. Notons toutefois que certain-e-s enseignant-e-s mettent en place des dispositifs permettant de contourner – du moins temporairement – ces enjeux, et ce jusqu'à la fin du cycle 2.

Le cas 3 s'appuie sur une pédagogie par, pour et dans la nature en se concentrant principalement sur la motivation des élèves et l'environnement duquel naît la motivation des élèves d'apprendre. En effet, en décloisonnant le processus éducatif et en le reconnectant avec l'extérieur, il s'agit alors de laisser aux élèves le temps et l'espace pour favoriser cette relation et la nature doit être considérée comme une « situation d'apprentissage et source d'inspiration pour l'apprentissage » (Fondation Silviva, 2019 :19). Une telle pédagogie se base notamment sur un apprentissage intégral (à travers tous les sens et permettant de développer le savoir-faire, le savoir-être et le savoir), actif, transversal et interdisciplinaire. De plus, la pédagogie dans la nature s'appuie sur l'intérêt de l'élève, notamment à travers certaines situations libres permettant aux élèves de se laisser guider par leurs besoins individuels et leurs centres d'intérêts. En s'éloignant des murs d'une école, les enfants sont libres d'agir, de manipuler, de chercher, s'appuyant ainsi sur la joie de découvrir, d'imaginer et de créer (Maulini, 2019b). Dans cette perspective, il ressort de nos données que le questionnement est au cœur du processus. Il relève alors d'une grande part de liberté et d'autonomie chez les élèves afin de mener à bien une telle pédagogie. Les enseignant-e-s sont en charge stimuler les questionnements de leurs élèves. Dès lors, la pédagogie et les pratiques se rattachent aux intérêts, aux besoins et aux rythmes des élèves et l'observation de ces dernier-ère-s est au cœur des propositions pédagogiques et didactiques des enseignant-e-s. Une grande place est accordée au sens des apprentissages, puisqu'ils sont ancrés dans un contexte concret, dès lors l'interdisciplinarité et la pédagogie par projet sont très largement mobilisées dans les pratiques de cette école. Les activités, individuelles ou collectives permettent de favoriser les apprentissages. Cette conception de l'interdisciplinarité qui donne du sens rejoint la vision de l'interdisciplinarité que Lenoir (2020) caractérise de française. En parallèle, des moments plus disciplinaires, notamment consacrés au français et aux mathématiques sont réservés et consacrés à l'entraînement des notions. Le travail est alors autonome et les enseignant-e-s interviennent tout au plus auprès d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves afin d'expliquer ou de

clarifier certains points. Les élèves travaillent alors sur des fiches sélectionnées préalablement par l'enseignant-e et chacun-e avance à son propre rythme. Les élèves s'orientent à travers ces apprentissages en s'appuyant sur une feuille de route.

Enfin, le cas 4 s'appuie également beaucoup sur la pédagogie par projet de nature interdisciplinaire. L'élaboration de projets thématiques sur une année complète et la réalisation des repas en sont des exemples notoires. En parallèle, des apprentissages plus disciplinaires sont réalisés au moyen de matériel auto-correctif permettant à chacun-e d'avancer à son rythme tout en ne fixant pas ses potentielles erreurs. Les élèves travaillent en suivant un plan de travail. L'apprentissage des langues se fait par immersion linguistique même si des moments d'institutionnalisation plus frontaux sont également planifiés. En outre, des jeux et des récompenses permettent de renforcer la motivation des élèves dans l'apprentissage du vocabulaire. La différenciation pédagogique est mise en place, réservant les enseignements frontaux uniquement aux élèves en présentant le besoin. L'utilisation de matériel visuel et de vidéos explicatives permettent à l'enseignant-e d'exemplifier ses propos. En outre, même durant de tels moments, les élèves sont actif-ve-s et invité-e-s à poser des questions, à se déplacer et à expliquer à leurs pair-e-s. L'entraide et la collaboration sont dès lors fortement présentes dans les pratiques. Les élèves disposent d'un plan de travail leur permettant d'être autonomes dans leur quotidien et de consacrer le temps nécessaire aux différents objectifs qui y figurent.

Nous l'observons à travers le résumé de ces différentes pratiques, des notions telles que l'entraide, l'interdisciplinarité, la pédagogie par projets, le travail collectif, les enseignements frontaux, l'autonomie des élèves ou encore l'importance que les apprentissages aient du sens pour les élèves apparaissent dans les quatre cas. La nuance s'opère dans la liberté d'action des enseignant-e-s qui peut notamment être contrainte par certains aspects organisationnels tels que le découpage des enseignements. Les cas 1 et 2 montrent en effet que si les enseignant-e-s disposent d'une forte liberté d'action dans les petits degrés, ce qui leur permet de mettre en place des ateliers, des projets, et plus généralement de partir des intérêts des élèves, les pratiques se restreignent au fil du temps. Il appartient alors aux enseignant-e-s de ruser afin de répondre aux injonctions leur imposant, dans le cas du Valais une pédagogie différenciée. Dans les cas 3 et 4, les pratiques rapportées font effet d'une autonomie importante des élèves, invité-e-s à évoluer chacun-e à leur rythme sur leur plan de travail et s'appuyant beaucoup sur la pédagogie par projet, les intérêts des élèves et les apprentissages découlant de la vie quotidienne et de l'environnement. Dans ces deux cas, les moments d'institutionnalisation, souvent disciplinaires, durant lesquels les enseignant-e-s sont en position de transmission de savoir ne se font pas en présence de tou-te-s les élèves mais uniquement de quelques élèves concerné-e-s ou volontaires. En outre, le recours aux jeux, aux récompenses ou à l'expérimentation n'est pas exempt des pratiques au fil du temps et tou-te-s les élèves, même les plus âgé-e-s en profitent.

Aussi, nous pouvons souligner que ce n'est pas la nature des pratiques qui diverge entre nos différents cas mais leur fréquence. Connac (2021) rappelle que la pédagogie différenciée n'est pas une modalité pédagogique parmi d'autres mais constitue une posture spécifique quant à l'organisation de l'enseignement. L'alternance entre des temps différenciés et des temps mutualisés que nous retrouvons notamment dans les cas 1 et 2 ne semble dès lors pas induire ou être induit par un profond changement de conception pédagogique. Nous relevons dès lors une tension entre les ambitions de certains textes officiels et du discours des enseignant-e-s avec des contraintes pratiques qui limitent une réorganisation de l'enseignement dans son ensemble au profit d'une approche réellement différenciée. Les cas 3 et 4 sont très peu sujets à des enseignements mutualisés et beaucoup plus organisés sur un mode différencié. L'enseignement *in situ* et contextualisé étant en effet au cœur des pratiques des cas 3 et 4 et en périphérie, ou amené artificiellement dans les cas 1 et 2, même si l'attribution de sens aux apprentissages et l'importance du transfert sont évoquée par nos répondant-e-s. Cette différence se renforce au fil des degrés, le découpage disciplinaire et l'intervention d'enseignant-e-s spécialistes contraignant les enseignant-e-s à aborder les notions et les disciplines

pour elles-mêmes. À l’opposé, les moments d’enseignements frontaux sont plus présents, et à l’attention de tou-te-s les élèves dans les cas 1 et 2 alors qu’ils sont considérés comme une modalité parmi d’autres et adressés à certain-e-s élèves spécifiques dans les cas 3 et 4. Ce dernier constat relève une plus grande attention portée aux intérêts et aux besoins des élèves dans les écoles privées que dans le système public. Les enseignant-e-s souhaitant contrer cette limite s’appuient sur des dispositifs renforçant l’autonomie des élèves, qui se retrouvent dans les cas 3 et 4, en fournissant aux élèves des plans de travail leur permettant d’avancer à leur rythme et sans l’intervention de l’enseignant-e. Le groupe classe étant alors en mesure de travailler seul, les enseignant-e-s sont disponibles pour mettre en place des pratiques de différenciation pédagogiques et de se consacrer plus attentivement à un groupe d’élèves spécifiques et à leurs besoins. Le recours à l’écrit est ainsi fondamental pour l’autonomisation des élèves, comme le soulignait par exemple Freinet (Veya, 2015), et permet dès lors la différenciation des pratiques et le respect des rythmes et des besoins des élèves. Les enseignements frontaux et adressés à l’ensemble du groupe classe amené à travailler au même moment sur les mêmes choses rendant de telles ambitions plus complexes. Notons toutefois que les enseignant-e-s du système public attachent une grande importance à la diversification des modalités d’apprentissage permettant ainsi à chaque élève de travailler, au moins ponctuellement, d’une manière qui lui convient. Malgré certaines contraintes, comme l’obligation d’évaluer les travaux de groupe individuellement dans le canton du Valais, des groupes classes plus nombreux, ou encore la segmentation des savoirs, les enseignant-e-s, dans l’espace qui leur est laissé, peuvent faire en sorte – et, dans le cas de nos répondant-e-s, font en sorte – de varier les modalités afin de répondre aux besoins du maximum d’élèves et, dans certains cas, de mettre en place des dispositifs permettant une réelle différenciation pédagogique. Ces observations rejoignent celles de Kahn et Roland (2021) qui interrogent la place de l’enseignement simultané dans la perspective d’une pédagogie différenciée. On le voit dans nos données, l’enseignement magistral ne permet pas de répondre aux rythmes et aux intérêts des élèves, alors qu’une organisation plus individualisée favorise ce type de pratiques. Pourtant, les auteures observent la prépondérance de l’enseignement magistral dans les écoles « officielles » (p. 2). Dès lors, si les lois scolaires encouragent la différenciation pédagogique et l’élève au centre, et qu’elles encouragent en même temps, nous y reviendrons dans les sections à venir, une normalisation importante des apprentissages, notamment à travers les processus évaluatifs ou le découpage du temps, découragent et complexifient l’accès à une pédagogie différenciée pour les élèves. Notons encore qu’il ressort de nos données que l’autonomie des élèves semble être un élément directement lié à une possible différenciation pédagogique.

En outre, l’entraide entre les élèves revient à plusieurs reprises dans les quatre cas. Les enseignant-e-s encouragent leurs élèves à s’entraider, reconnaissant l’importance de cette forme de collaboration entre les élèves. Dans les classes multi-degrés du système public peuvent être mis en place des systèmes de tutorat, dans lesquels les élèves les plus âgé-e-s accompagnent les élèves les plus jeunes. Des systèmes de spécialistes d’une notion ou d’une thématique sont également évoqués dans les cas 2 et 3. Enfin, des moments d’entraide plus informels entre les élèves d’une même classe sont initiés soit par les enseignant-e-s qui renvoient un-e élève vers un-e autre ou qui invitent les élèves à travailler une notion en groupe, soit par les élèves eux et elles-mêmes qui échangent entre eux et elles. Dès lors, des pratiques d’aide ou d’entraide, comme les définit Connac (2009, 2017) sont mises en place ou favorisées, dans un certain cadre au moins, par les enseignante-s. Ces enjeux relationnels dans lesquels se déroulent les apprentissages favorisent ce que Connac (2021) qualifie de personnalisation des apprentissages – plutôt que d’individualisation des apprentissages – puisque ceux-ci sont pensés dans un système social plus large que l’élève lui ou elle-même. Dès lors les élèves peuvent tour à tour s’appuyer sur leurs camarades, sur l’étayage de leur enseignant-e ou travailler seul-e-s en fonction de leurs besoins, le travail avec autrui étant alors une modalité comme une autre afin de s’approprier de nouveaux savoirs.

8. Formes scolaires : différentes interprétations

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux relations qu'ont nos différents établissements avec la forme scolaire, en soulignant les différentes manifestations de cette dernière en termes d'architecture, d'organisation quotidienne, de rôle du savoir, de processus d'évaluation et de règles et règlements en vigueur dans l'établissement. Tout comme le chapitre précédent, ces éléments constituent en quelque sorte le squelette fixe de nos différents cas, même si, nous le verrons, des observations importantes pourront déjà être formulées entre les différentes pratiques et les représentations qui en découlent. Ce chapitre permettra notamment d'observer le poids de la forme scolaire telle que décrite par Vincent (2008, 1980) dans nos quatre cas, en accentuant notamment les points de convergences et de divergences avec ce modèle. Un-e enseignant-e du cas 2 évoque le caractère constant de l'école « on est quand même dans un système très normatif » en précisant un peu plus tard qu'à son sens, malgré les réformes curriculaires notamment, « l'école ne bouge pas tant que ça » et que, si de telles réformes ont l'ambition de changer les pratiques « ça change pas la manière d'enseigner (...) et fondamentalement, le français, les mathématiques, ça reste la même chose, ça n'a pas changé ces branches-là (...) je pense pas que c'est un plan d'étude qui va révolutionner l'école » (2_Ens5_ESD). Cette application pratique de ces normes est décrite ci-dessous.

Plus précisément, ce chapitre nous permettra d'observer le poids de la forme scolaire dans les discours de nos différent-e-s répondant-e-s, et outre leur évocation, la manière dont celle-ci est caractérisée par nos répondant-e-s. Une observation des données intra-cas permettra d'observer les différences de perception entre les différent-e-s acteur-trice-s – la direction, les enseignant-e-s et les élèves, mais également les textes officiels – alors que l'analyse transversale qui en découlera mettra en lumière les similarités et les différences entre nos quatre cas.

8.1. Architectures et matériel

8.1.1. Cas 1

Dans le canton du Valais, la gestion des bâtiments scolaires découle de l'autorité des communes. En outre, « le Conseil d'État fixe (...) les conditions que doivent remplir les constructions scolaires pour être conformes aux exigences de l'hygiène et satisfaire aux besoins de l'école. Il prévoit les dispositions à prendre par les communes et par l'État pour isoler l'école de tout établissement public et lui garantir sa destination » (Art. 113, al. 1 LIP). Les infrastructures architecturales et matérielles notamment peuvent être réfléchies en collaboration avec la direction qui « peut être appelé à participer aux tâches communales/intercommunales » à ce propos (Art. 5, al. 4 Ordonnance concernant la direction des écoles de la scolarité obligatoire). Plus précisément, les terrains scolaires doivent être choisis en prenant en considération leur « situation géographique ; tranquillité ; ensoleillement ; nuisances ; conditions géologiques, topographiques et morphologiques ; sécurité des accès piétons ; accès routiers ; possibilité d'extension » (Art 4, al. 2 Règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires). En outre, « les surfaces des terrains à prendre en considération doivent comporter : l'aire d'emprise des bâtiments ; les espaces nécessaires à l'aménagement des cours de récréation, des places de jeux, de gymnastique et de sports ainsi que des préaux couverts ; les espaces verts » (Art 4, al. 3 Règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires).

Le règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires présente des caractéristiques très précises à propos de l'agencement des bâtiments scolaires. Le nombre d'étages maximum est fixé à cinq (Art. 15, al. 1), la largeur des corridors à 2,4 mètres au moins et celle des escaliers à 1,2 mètres au moins (Art. 16, al. 1). La localisation des vestiaires doit être à proximité des salles de classe (Art. 16, al. 2), la hauteur des salles de classe de 2,8 mètres au minimum (Art. 17, al. 1) ; la forme des salles de classes ainsi que leur profondeur sont définies en fonction de l'éclairage naturel (Art. 18, al. 1), ou encore la disposition des baies vitrées principales doit être à gauche par

rapport à la position normale des élèves (Art. 18, al. 2). Il en va de même pour la décoration qui devrait être partiellement réservée « à l'initiative et au talent des enfants au moyen de supports interchangeables » (Art. 22, al. 2). En outre, ce même règlement statue sur la taille d'une salle de classe dite standard qui s'étend à 72 mètres carrés (Art. 24, al. 1). L'article 26 al. 1 et 2 du règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires précise l'aménagement et l'équipement des salles de classe, qui doivent abriter « tableau et écran de projection ; lavabo ; armoires de rangement ; porte-cartes ; panneaux d'exposition ; pupitre du maître ; pupitres à deux place ou tables individuelles pour les élèves réglables en hauteur ; chaises ». Le règlement favorise l'organisation des bâtiments en fonction des degrés, puisque l'article 24 alinéa 2 précise que « les locaux et places de jeux de la 1^{re} et de la 2^e année de programme doivent être situés de façon à ne pas gêner le travail des autres classes et réciproquement ». Enfin, ce règlement statue sur le type de salles et locaux spéciaux nécessaires au niveau primaire. Il s'agit alors de mettre à disposition une salle d'activité créatrice manuelle et textile ; une salle de chant ; une bibliothèque ; une salle des maîtres ; un local pour l'appui et le soutien pédagogique ainsi que des locaux administratifs (Art. 25, al. 2) ainsi que les salles de gymnastiques (Art. 28). La situation de ces dernières par rapport au reste du bâtiment (Art. 29) et le matériel à disposition (Art. 30 et 32) y sont précisés. Dans l'établissement observé, plusieurs bâtiments¹⁴⁸ sont dispersés dans un contexte urbain. L'un d'entre eux de fracture assez récente est constitué d'une quinzaine de classes, comme nous l'explique cet-te enseignant-e « on a cinq classes enfantines, après il y a deux classes et demie par degré, donc (...) une quinzaine de classes, on est beaucoup (...) de 1H à 8H » (1_Ens6_ESD). Un second, plus petit, dispose de six classes (1_Ens8_ESD) et un troisième, le plus grand et le plus ancien, rassemble environ 900 élèves et présente notamment une cour de récréation ouverte dont les acteur-trice-s sont très fières, à l'image de cet-te enseignant-e « vous avez vu quand même qu'on est encore très fiers de notre cour complètement ouverte, hein » (1_Ens7_ESD).

Une salle d'informatique permet aux classes qui la réservent de travailler sur ordinateurs « on a quand même une salle informatique où on peut aller, on doit la réserver pour aller toute la classe » (1_Ens10_ESD). Des ordinateurs sont également à disposition des élèves dans les classes. Un-e enseignant-e déplore toutefois le faible nombre d'ordinateurs dans sa classe « le problème c'est qu'on a quatre ordinateurs, vingt et un élèves » (1_Ens10_ESD). Au sein des bâtiments, certaines règles sont identifiées par les enseignant-e-s comme des limites concrètes à l'utilisation de l'espace « si on travaille un peu dans les couloirs, il faut pas faire de bruit » (1_Ens9_ESD). Dans les classes elles-mêmes, nous avons observé des dispositions de pupitres des élèves en îlots ou en rangs en sus du tableau noir ou blanc et du pupitre de l'enseignant-e. Une classe présente une disposition partiellement en L et partiellement en rangs. Un-e enseignant-e nous relate toutefois avoir essayé de disposer sa classe en L mais avoir ensuite pris la décision de revenir à une organisation en rangs constatant que ses élèves étaient trop dissipé-e-s (notes de terrain). Certaines classes ont été organisée de telle sorte à laisser un espace libre à disposition des différentes activités. Nous observons des éléments visuels affichés sur les murs de certaines classes (mots d'allemands, règles de classe, cartes géographiques, décorations, etc.) (notes de terrain). Les couloirs, et notamment les espaces de vestiaires et d'entrée dans la classe, sont également décorés avec des travaux réalisés par les élèves (notes de terrain). Nous avons encore pu noter la présence de jeux comme des Kapplas (notes de terrain).

L'article 9, alinéa 2 de l'OLEP statue sur la récréation qui « se déroule si possible à l'extérieur du bâtiment scolaire dans des espaces prévus à cet effet et répondant aux besoins des élèves ». Le règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires précise que dans « la zone de récréation et de jeux(,) les préaux et places de jeux doivent être accessibles directement du bâtiment et situés dans une zone ensoleillée et à l'abri des vents dominants. Des préaux couverts peuvent être prévus » alors qu'une « zone sportive extérieure doit se situer en un endroit ne troublant

¹⁴⁸ Dans le cadre de notre recherche, et en conséquence au hasard de l'échantillonnage, nous avons observé trois bâtiments parmi les six constitutifs de l'établissement scolaire.

pas la tranquillité des classes » et qu'une « zone de verdure comprenant des surfaces gazonnées et des plantations doit être aménagée aux alentours du préau et des constructions » (Art. 35). L'établissement scolaire indique encore que les parents sont invité-e-s à rester dans l'espace public de la cour plutôt qu'à l'intérieur des bâtiments lorsqu'ils ou elles viennent chercher leur enfant (Document interne). En outre, le règlement de l'école indique que les élèves ne doivent pas circuler dans la cour avec leur moyen de locomotion et que des espaces prévus pour leur dépôt peuvent être mis à la disposition des trottinettes et des vélos des élèves dans les différents bâtiments scolaires (document interne). Les élèves d'un même bâtiment sont réparti-e-s dans les différentes cours de récréation en fonction de leur degré scolaire « là c'est les petits, et pis ici c'est les moyens, et pis voilà » (1_El62E3_EC), même si les élèves eux et elles-mêmes déplorent parfois cet état de fait « on a pas le droit de traverser les limites et moi j'aurais bien aimé que toutes les cours on puisse y aller en même temps » (1_El6G2E4_EC). L'aménagement des différentes cours de récréation varient, à l'image de cette remarque d'un-e élève en parlant d'un autre bâtiment que le sien « c'est une plus petite école, et à la récré, il y a des toboggans, il y a des balançoires, il y a des choses » (1_El6G1E5_EC). À ses camarades de décrire les différences de cour de récréations de son bâtiment « Nous on a rien à faire dans notre cour de récré » (1_El6G2E3_EC), « par exemple celle-là elle est immense » (1_El6G2E5_EC), « ouais, et là il y a le terrain de foot en plus » (1_El6G2E4_EC), alors que dans leur propre cour, il y a « bin... il y a des petits graviers » (1_El6G2E5_EC), « des paniers de basket » (1_El6G2E1_EC), « oui, mais on peut pas prendre de ballon de basket (...) pis sinon on a une barre » (1_El6G2E4_EC). Les élèves d'un autre bâtiment soulèvent également la problématique de l'aménagement de leur cour « à part les deux balançoires là-bas, il y a (...) pas de jeux. (...) on jouait bien au début de l'année » (1_El8G1E4_EC), « quand on avait quatre-cinq ans, mais c'est bon » (1_El8G1E2_EC). Dans le cas de ce bâtiment, de taille relativement petite, la même cour de récréation est partagée par tous les élèves qui l'organisent et la divisent toutefois en fonction de leurs activités, ce qui n'est pas sans déplaire à certain-e-s élèves « ceux qui aiment pas le foot, un peu comme moi, c'est un peu casse pied » (1_El8G1E4_EC), « ouais, (...) ils prennent toute la place du terrain (...) ils mettent un goal là, un goal là-bas, et pis il y a plein de bonhommes autour du terrain, (s')il y en a un qui passe au milieu du terrain où ils jouent (...) ils s'énervent » (1_El8G1E3_EC).

Les fournitures scolaires qui « sont prises en charge par les collectivités publiques sont celles permettant l'atteinte des objectifs fixés par les plans d'étude » (Art. 3. al. 1 Règlement concernant la prise en charge des fournitures scolaires et les activités culturelles et sportives relatifs à la scolarité obligatoire) sont listées par le Département et financées par les communes (Art. 12, al. 1 LEP). Du matériel pédagogique spécifique fourni par d'autres institutions, telles que la revue *L'Éducateur*¹⁴⁹ ou les outils mis en place à travers le matériel *Les Zophes*¹⁵⁰ sont mis au service de certaines activités notamment en lien avec la thématique des droits de l'enfant. Les parents quant à eux et elles sont en charge de fournir « les effets et équipements personnels des élèves » (Art. 1 Règlement concernant la prise en charge des fournitures scolaires et les activités culturelles et sportives relatifs à la scolarité obligatoire). Les effets compris par cet article sont précisés dans les annexes du même règlement et comprennent les pantoufles, le sac d'école, un sac en tissu, la trousse ainsi que les doublures et étiquettes pour les livres et les cahiers, un tablier, ou encore le matériel destiné l'éducation physique. Toutefois, la commune dans laquelle se situe l'établissement offre à chaque élève un montant de 200 CHF qui sont à « faire valoir dans les commerces » de la ville (Document interne).

¹⁴⁹ *L'Éducateur* est une revue Suisse Romande qui couvre l'actualité éducative et à laquelle de nombreux-ses enseignant-e-s sont abonné-e-s. Cette revue est éditée par le Syndicat des enseignants romands. Pour plus d'informations : <https://www.le-ser.ch/educateur>

¹⁵⁰ *Les Zophes* est un « outil permettant aux enseignant-e-s des classes 1-2H d'explorer une dizaine de thématiques existentielles et/ou éthiques au cours d'ateliers de discussion à visée philosophique ». Pour plus d'informations : <https://www.editions-agera.ch/page.php?label=catalogue&ida=86>, Heinzen & Fawer Caputo (2020) ou Fawer Caputo & Heinzen (2017).

Outre les manuels scolaires, chaque élève dispose d'un livret scolaire et d'un dossier d'évaluation, le premier pour attester « de l'accomplissement de la scolarité de chaque élève. Il contient le bulletin des notes annuelles, les décisions de promotion, de passage avec des mesures particulières, de dispenses de notes, de mesures pour élèves allophones » (Art. 37, al. 3 et 4 Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire). Les parents ont la responsabilité de signer ce document au terme de l'année scolaire (Art. 37, al. 4 Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire). Le second « est établi pour chaque élève dès le début de sa scolarité » et « rassemble les documents officiels relatifs à l'évaluation (...) comme les évaluations intermédiaires, le bulletin de semestre, les rapports de transfert de niveau, les décisions et rapports relatifs à des mesures d'enseignement spécialisée, à des élèves allophones ou aux conditions de passation particulières des épreuves. Le dossier d'évaluation sert de support lors des entretiens avec les parents » (Art. 38, al.1 à 3 Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire). Les élèves de l'école observée disposent en outre d'un agenda fourni par l'école. Le ou la directeur-trice explique « Tous les élèves ont cet agenda de trois à huit, pas les tout petits, c'est avant tout pour noter les leçons et les devoirs, mais il y a une foule d'autres renseignements bien utiles, les numéros de téléphone utiles, des aides mémoires, des chansons » (1_Dir_ESD), ainsi que le règlement et la charte de l'école, qui sont, nous le verrons (voir section 8.5.1), fortement emprunts des droits de l'enfant. Un-e enseignant-e nous explique l'importance de ce document « on soigne l'agenda, parce qu'ils (les élèves) savent que c'est un moyen de communication avec les parents » (1_Ens9_ESD).

8.1.2. Cas 2

Les bâtiments scolaires publics sont placés sous la responsabilité des communes qui, « d'entente avec l'autorité cantonale et les directions d'établissement, planifient et mettent à disposition des établissements les locaux, installations, espaces, équipements et mobiliers nécessaires » (Art. 27, al. 1, LEO). L'article 40 de la LEO précise que l'établissement « est constitué d'un ensemble de classes localisées dans un ou plusieurs bâtiments » (al. 1). Dans le cas qui nous intéresse, l'établissement est constitué de 8 bâtiments¹⁵¹. Il ressort de plusieurs documents internes que l'espace à disposition dans les différents locaux serait saturé au moment de la récolte de données et qu'il faudrait dès lors solutionner ce problème. Dans cette perspective, un groupe de travail constitué de membres de la municipalité, de la direction et du département, a été mis en place en 2019. Outre les salles de classes, les espaces dédiés à l'éducation physique sont également insuffisants puisque « tous les élèves ne peuvent pas bénéficier des trois périodes légales de sport. Le quota annuel est toutefois atteint quand on rajoute les autres activités sportives organisées » (Document interne). Attentive à ces enjeux architecturaux et liés au matériel à disposition des élèves, la direction se forme notamment « sur la meilleure façon d'aménager les espaces extérieurs pour les rendre attractifs » (document interne). Ces enjeux pratiques se confrontent aux dispositifs légaux, qui formulent des indications très précises concernant la construction, le nombre, et la taille des salles de classes, des salles de dégagement, des salles ACT-ACM (Activités créatrices et travaux-manuels), ou encore le nombre de WC en fonction du genre, la taille du centre de documentation ou l'organisation de l'environnement extérieur dans le règlement sur les constructions scolaires primaires et secondaires (RCSPS). Ce même document statue également sur l'équipement sportif requis en fonction du nombre de classes concernées. En outre, « le département encourage les communes à mettre à disposition de chaque établissement les locaux destinés à une médiathèque scolaire » (Art. 139, al. 1 LEO), dispositif que nous avons pu observer dans le cas étudié. Enfin, « les communes mettent à disposition des psychologues, psychomotriciens et logopédistes les locaux et le mobilier répondant aux exigences de l'activité professionnelle » (Art. 69 RLEO).

L'un des bâtiments observés, de construction récente au moment de la prise de données, est décrit comme suit dans un document interne « le bâtiment (nom du bâtiment), accueille deux classes 1-2P

¹⁵¹ Notre recherche s'est déroulée, par le hasard de l'échantillonnage, dans trois bâtiments.

au rez-de-chaussée et deux classes d'accueil primaire et une salle des maîtres au premier étage. Les classes sont grandes, lumineuses et ont été repeintes récemment. Le seul "problème" de ce bâtiment est lié à la cour de récréation. En effet, le sol de cette cour n'est pas plat et dès qu'il pleut, de nombreuses flaques d'eau se créent. Des solutions à ce problème sont en cours de réflexion ». En effet, ce bâtiment dispose notamment de plusieurs cours de récréations complétées par des dispositifs sportifs. Celles-ci étaient dans un premier temps réparties en fonction du degré des élèves, puis, sur la proposition des élèves eux et elles-mêmes, nous y reviendrons dans la section 11.1.2, ont été réparties d'après les activités qui s'y déroulent. Cette explication du ou de la directeur-trice nous en informe « On avait les classes enfantines qui se retrouvent quand même dans une cour, comme ça on mélangeait pas les petits, ils étaient à part, mais dans la cour du bas c'était explosif et il y avait des terrains de foot à côté, donc ça a été décidé, mais ça c'est venu (...) de la part des élèves, que les élèves qui souhaitaient aller au terrain de foot se retrouvent au début de récréation (...) et ils peuvent aller jouer au terrain de foot, comme ça, ça a permis de dégager un petit peu » (2_Dir_ESD). Ces cours de récréation disposent également de matériel ludique à disposition des élèves, là encore en réponse à la volonté des élèves « ils ont demandé d'avoir des jeux aussi, alors on a trouvé des jeux, des cerceaux, il y a un bac sur roulettes qui est à leur disposition et ils peuvent aller jouer, c'est des choses qui ont émané de la part des enfants » (2_Dir_ESD). Les préaux sont différents les uns des autres, ne disposant par exemple pas tous de couverts (document interne). Un autre bâtiment observé, probablement le plus important, est le bâtiment principal. Il est de facture plus ancienne, avec des couloirs relativement sombres et étroits et accueille majoritairement les élèves de secondaire. Le troisième bâtiment observé est proche du bâtiment principal, et s'il semble plus récent que le bâtiment principal, il présente toutefois des couloirs relativement sombres, des escaliers étroits et à priori peu d'espaces partagés intérieurs. Dans ce bâtiment sont scolarisé-e-s majoritairement des élèves du cycle 2 (notes de terrain). De plus, chaque bâtiment est assorti d'un parc à trottinettes (document interne). Nous y reviendrons dans la section 11.1.2, mais nous pouvons d'ores et déjà souligner ici un espace de participation structurelle important pour les élèves en lien avec l'organisation spatiale et matérielle de leur établissement.

Les déplacements des élèves ainsi que leur investissement des lieux scolaires sont très codifiés dans le règlement de l'établissement (voir section 8.5.2). Les enseignant-e-s eux et elles-mêmes font part de certaines restrictions pratiques, à l'image de cet extrait à propos de l'accès à l'extérieur « il est autorisé, donc on peut faire nos sorties plus ou moins comme on veut (...) on les fait valider pis après... le dernier projet c'était d'aller à (nom de lieu) et pis on avait le projet de prendre la température de l'eau, mesurer la profondeur, mais sur une matinée, on avait le temps d'y aller, de faire la récré, de faire ces observations, pis après on pouvait pas rentrer, donc il fallait venir nous chercher pis c'est ce genre de contraintes, qu'on pouvait pas déborder parce qu'il fallait modifier l'horaire » (2_Ens2_ESD).

Au sein de la classe, le Concept 360°¹⁵² note l'importance des ressources, dont fait notamment partie la disposition des pupitres des élèves favorable à une écoute attentive et à une circulation fluide en classe sur la qualité d'apprentissage et de motivation des élèves. Les élèves disposent d'une place

¹⁵² Le Concept 360°, en cours d'établissement lors de notre récolte de données et qui sera totalement mis en œuvre en 2022, vise à l'incusion de la diversité de tou-te-s les élèves dans le système pédagogique régulier que dans la pédagogie spécialisée. Nous n'entrerons pas ici dans les détails de ce concept, d'autant qu'il n'était pas encore totalement appliqué à ce moment là. Dès lors, nous aborderons uniquement les enjeux qui semblent pertinents à notre propos. Nous tenons toutefois à préciser qu'il s'agit d'un projet en quatre niveaux, allant d'un socle universel concernant notamment le climat scolaire au sein de tous les établissements, à des interventions intensives dans le contexte de la pédagogie spécialisée. Pour plus de détails sur le concept, nous renvoyons le lecteur ou la lectrice intéressé-e sur le site de l'Etat de Vaud (<https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/concept-360/>) qui propose différents documents y relatifs. Le document décrivant le concept permet notamment d'appréhender les détails de celui-ci (https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_doc/CONCEPT_360_V1_Décembre_2019_DEF.pdf).

définie, ce qui constitue parfois un grief pour les élèves « nous on en parle des fois à (nom de l'enseignant-e), on peut changer de place parce que ça va pas, il dit non, vous allez très bien comme ça » (2_EI4E4_EC). Cet emplacement est, dans ce cas-ci en tous cas, défini par l'enseignant-e en fonction du genre « toutes les filles sont à côté de garçons et les garçons sont à côté d'une fille » (2_EI4E4_EC). Dans une autre classe d'élèves de 1H et 2H, ceux et celles-ci sont placé-e-s en fonction de leur degré dans une perspective de tutorat « ils ont chacun la personne (...) en face (...) par deux, ils ont leur grand qui les aide en cas de besoin » (2_Ens2_ESD). Outre les pupitres des élèves et de l'enseignant-e, les classes de petits degrés observées sont organisées par espaces. Un-e enseignant-e nous en parle « d'habitude je cloisonnais un petit peu plus, genre je mettais une armoire au milieu pour faire derrière le coin cuisine, et là j'ai essayé d'être un peu plus ouverte, justement pour qu'ils osent prendre des choses qui sont pas dans cet atelier (...) mais ils ont encore un peu de peine... j'essaie (...) qu'ils soient un peu plus libres dans la manière de gérer l'espace et les jeux » (2_Ens1_ESD). Certaines classes disposent en outre de matériel spécifique au vivre ensemble, par exemple avec un dispositif permettant d'exprimer les émotions des élèves. L'enseignant-e le décrit « on a les émotions sous l'horloge, là, sur l'armoire, (...) ils peuvent mettre leur prénom à côté de leur émotion », toutefois, l'enseignant-e, après avoir constaté que les élèves s'y référaient moins que les volées précédentes, se questionne sur l'emplacement de ce dispositif « je me suis dit elles sont peut-être mal, on vient d'emménager dans cette classe, pis je leur ai peut-être pas trouvé la place pratique pour utiliser » (2_Ens2_ESD). Certaines classes disposent d'un tableau interactif, d'autres d'un tableau noir plus traditionnel. Les élèves discutent de la généralisation des tableaux interactifs dans toutes les classes au sein du conseil des délégués de 7H et 8H (notes de terrain). Les classes observées sont agencées avec les pupitres des élèves disposés en rang pour les plus âgé-e-s, ou en îlots pour les élèves de 1H et 2H, avec un pupitre spécifique à l'enseignant-e différent de celui des élèves (notes de terrain). En outre, les classes sont pour la plupart agrémentées de repères visuels, soit à visée pédagogique (points cardinaux, frise chronologique, cartes de géographie, chiffres, lettres, etc.), soit à visée pratique (règlements, étiquettes sur les tiroirs, etc.) (notes de terrain). En outre, les classes des petits degrés disposent de beaucoup de matériel visible (lego, matériel de bricolage, Kapplas, jeux, déguisements, théâtre de marionnettes, etc.) alors que les classes des degrés plus élevés sont munies d'armoires fermées où le matériel visible est beaucoup plus restreint, notamment à des manuels scolaires (notes de terrain). Deux des classes observées (une de 1H et 2H et l'autre de 3H) sont notamment composées d'un espace libre important utilisés à des fins d'échanges interindividuels ou de jeux (notes de terrain). Enfin, si une salle d'informatique est à disposition, soulignons que les classes disposent en général d'un ordinateur que les élèves peuvent utiliser ponctuellement (notes de terrain). De plus, nous avons noté dans les différentes classes la présence de time timer (notes de terrain). Enfin, notons les décorations et travaux d'élèves dans les couloirs (notes de terrain).

D'un point de vue plus centré sur le matériel scolaire et pédagogique, et plus précisément « les fournitures scolaires et moyens pédagogiques reconnus » sont à la charge de l'État (Art. 131, al. 1, let. b. LEO). Toutefois, les parents sont tenu-e-s de fournir une partie du matériel de leur enfant. Le RLEO précise que « sont considérés comme équipements et effets personnels tous les objets ne faisant pas partie de la liste des fournitures établie chaque année par le département » (Art. 114, al. 1 RLEO), liste qui rassemble « les moyens et équipements d'enseignement reconnus qui sont distribués par la Centrale d'Achat de l'État de Vaud (...). Ces moyens, équipements et fournitures sont gratuits pour les élèves » (Art. 136, al. 1 LEO). De plus, les élèves disposent de certains documents indiqués et fournis par le Canton. Dans cette catégorie figure notamment le cahier de communication qui « soutient les échanges entre l'école et la famille » (DFJC & DGEO, 2019). Par ce biais, les parents sont notamment informé-e-s sur « les activités menées en classe » (DFJC, 2020). En outre, « dès la 3^e année, les résultats obtenus par l'élève sont communiqués dans l'agenda. Les parents attestent chaque semaine par leur signature en avoir pris connaissance » (DFJC, 2020). Enfin « les bulletins scolaires présentent les résultats obtenus par l'élève et, le cas échéant, les décisions concernant le parcours scolaire de l'élève. Ils sont signés par le directeur et les parents et sont intégrés dans le livret scolaire » (DFJC, 2020).

L'établissement s'appuie également sur du matériel proposé par des institutions non étatiques, comme des ONG et des fondations pour certaines thématiques. Nous nous concentrons ici uniquement sur les sujets en lien avec notre recherche, et pouvons ainsi évoquer le matériel pédagogique proposé par Graine de Paix, notamment avec la collection *Grandir en Paix*, qui vise à « développer les valeurs humaines et les compétences de vie des élèves de 4 à 12 ans de manière quotidienne en classe »¹⁵³. Nous y reviendrons dans la section 10.2, mais précisons ici la volonté d'implémenter ce matériel au niveau de l'établissement, d'abord pour les classes de 3H et 4H, puis d'en élargir la diffusion. De plus, le matériel proposé par la fondation Education21 est utilisé pour la journée des droits de l'enfant. Enfin, un-e enseignant-e nous parle de collègues qui utilisent *Les Zophes* (2_Ens2_ESD), matériel de philosophie pour enfants, mais aucun-e de nos répondant-e-s ne nous en a parlé en lien avec sa propre expérience.

8.1.3. Cas 3

Si l'école était nomade à ses débuts, son quotidien se déroule lors du moment de la récolte de données sur un terrain défini constitué d'un grand espace extérieur vert (herbe, arbres et étang avec poissons) situé en contexte rural et entouré de champs agricoles. Un enclos d'animaux (cochons, poules, chèvres, lapins) se trouve en bordure du terrain destiné à l'école. Deux bâtiments, dont l'un muni d'une cuisine, permettent aux deux classes d'évoluer à l'intérieur lorsque le temps est trop capricieux pour que la journée se déroule – du moins complètement – à l'extérieur, même s'il s'agit de moments très minoritaires dans l'organisation générale. À l'extérieur, des arbres fruitiers (notamment un pommier), un hamac pour se reposer, une slackline, un atelier qui permet de « bricoler des avions, des bateaux... tout ce qu'on a envie, mais en bois (...), il y a plein d'outils, des marteaux, des ciseaux, des pinces à couper le fer. Il y a même des ciseaux bizarres » (Document interne), un jardin potager, cohabitent avec du matériel plus scolaire et notamment avec des manuels scolaires officiels et des fiches pédagogiques.

« On a un chalet pour l'hiver, quand il pleut et quand on a besoin. Dans le chalet, on a un vestiaire pour accrocher nos sacs. Il y a une grande salle pour jouer et il y a des tables qui se descendent pour manger l'hiver. On a aussi deux salles pour travailler : dans une salle on travaille la peinture, l'architecture et les sculptures et dans l'autre on a des casiers pour ranger nos affaires (...). On a une cuisine pour faire la vaisselle et pour préparer le dîner. On a aussi un coin lecture. On a une salle de bain avec des toilettes » (Document interne). Cet extrait permet de rendre compte de l'espace des 3 et 4H, alors que « les 1-2H ont leur classe et leur coin (...). Devant la classe, il y a un vestiaire et les toilettes sèches (...). Dans la classe, on peut jouer, on peut travailler. Quand il fera froid on ira dedans. Dans la classe, il y a des instruments, une bibliothèque, un endroit où on peut faire de la peinture. Il y a plein de jeux » (Document interne). L'organisation interne de la classe est un espace modulable, avec du matériel qui permet aux élèves d'être « libres d'adopter leur position » corporelle (Direction, échange informel). Dès lors « si un enfant veut lire en étant à plat ventre ou assis, classique, il peut le faire. Les enseignants ne vont pas lui donner des recommandations. Ça laisse vraiment libre » (Direction, échange informel). Nous avons effectivement noté dans nos rapports d'observations que les « élèves investissent bien l'espace et que beaucoup sont assis-e-s par terre, même lors des moments plus cadrés et liés à des apprentissages scolaires disciplinaires ». Nous avons tout de même observé une demande de la part de l'un-e des enseignant-e-s envers un-e élève de « se mettre à une table » pour écrire dans son cahier (notes de terrain). Le mobilier est dès lors constitué, à l'intérieur comme à l'extérieur de petites tables (environ 40cm de haut) utilisées à des fins diverses, qui accompagnent aussi bien le travail plus scolaire que les repas ou les activités libres. Ces tables peuvent également faire office de sièges si nécessaire. Les élèves et enseignant-e-s s'assoient sur de petits tapis et une étagère permet à chaque élève d'avoir son propre casier pour son matériel, ainsi que de mettre à disposition des ressources diverses telles que des ciseaux ou des crayons. De grands tapis font office d'espace central à l'intérieur comme à

¹⁵³ <https://www.grainesdepaix.org/fr/activites/ressources-pedagogiques/collection-grandir-en-paix>

l'extérieur et permettent aux élèves de s'y installer à leur guise. La classe des élèves de 1 et 2H est constituée de très peu de mobilier central permettant ainsi aux élèves d'investir l'espace comme bon leur semble.

L'espace choisi pour les moments de partage (enseignements ou moments en commun comme le conseil) varie en fonction non seulement de la météo à proprement parler (qui a une influence sur le choix entre l'extérieur et l'intérieur), mais également le moment de la journée, à l'image de cette explication offerte par l'une des enseignant-e-s « Quand on parle de l'extérieur, les critères sont le soleil ! On suit le soleil, ou l'ombre. On doit souvent s'abriter donc on bouge. Ces temps je suis là parce qu'il y a pas mal de soleil mais après on va devoir tourner. Maintenant c'est une époque où je cherche le soleil, et après on va devoir se camoufler » (3_Ens34_ESD).

Cet espace a été choisi d'une part par opportunité, voir par défaut puisque « ça a été une galère sans nom de trouver des lieux » (3_Ens12_ESD) mais l'aspect sécuritaire a également pesé sur le choix puisque les enseignant-e-s et la direction avaient la volonté que « ce soit un lieu où il y a des espaces extérieurs qui sont sécurisés » ainsi que la celle d'avoir un « lieu abrité pour accueillir la classe en cas de trop mauvaise météo » (Direction, échange informel). En outre, la répartition des salles s'est effectuée sur des aspects pragmatiques « La salle de 1-2H c'est une grande salle. Pour nous c'était plus évident de mettre là-bas les petits parce qu'ils ont besoin de mouvements, de corps. Avec les 3-4H on a besoin de petits coins fermés pour se concentrer, faire des groupes » (3_Ens34_ESD). Les enfants de 3-4H décrivent leur espace intérieur « En fait on a un atelier de brico (...) on a une salle pour travailler, une salle pour manger (...) Et nous avons un endroit de lecture » (3_El34E2_EC). L'organisation de l'espace est dès lors très fortement liée aux activités proposées aux élèves à travers une disposition par espaces attitrés comme « l'espace peinture », « l'espace lecture », « l'atelier bricolage » ou encore « la salle de lecture » (Notes de terrain). Précisons encore que, la flexibilité de l'espace consiste aux yeux des enseignant-e-s en un bon exemple à fournir aux élèves « Parce qu'ils voient qu'eux aussi, maintenant, quand ils sont dans une situation de difficulté, ils vont se dire y a sûrement une solution. Ils peuvent adapter et imiter finalement notre fonctionnement à nous aussi. C'est pas grave si c'est pas tous les jours au même endroit qu'on fait les émotions. Et surtout s'il y a du sens, ça c'est hyper important, (...) on adapte facilement quand c'est évident » (3_Ens12_ESD). Ces choix architecturaux et matériels ont été pensés « afin de permettre cette manière de travailler, l'environnement mis en place autour de l'élève est primordial à ses apprentissages. Le matériel à disposition et l'espace dans lequel il évolue influencent ses apprentissages. C'est pourquoi ils sont pensés et adaptés à notre organisation » (Document interne). Les enseignant-e-s soulignent encore l'intérêt d'une telle démarche modulable qui leur permet de « faire à notre sauce », ce qui permet à « la créativité et à l'humain » de s'adapter aux contraintes (3_Ens12_ESD). Un-e des enseignant-e-s explique en outre qu'à son sens il y a dans cette école moins de conflits qu'ailleurs ce qu'il ou elle justifie par « le fait d'avoir de l'espace et d'avoir du temps, je pense que ça aide » (3_Ens34_ESD). Néanmoins, cette répartition de l'espace très découpée entre les 1-2H et les 3-4H constitue, aux yeux des enseignant-e-s un obstacle à la verticalité et à l'idéal d'une école multi-âges en ce sens qu'« on (les enseignant-e-s) aimerait qu'ils se mélangent plus mais la configuration fait qu'ils ne se mélangent pas autant qu'on le voudrait » (3_Ens12_ESD), ce à quoi fait écho sa ou son collègue « La configuration des deux salles de classe très loin, et du coup on a de la peine à bosser sur la verticalité parce qu'ils sont loin et qu'ils restent un peu vers leur QG, ils ont de la peine à se mélanger parce que ça ne s'y prête pas » (3_Ens34_ESD).

En termes de matériel, les lois cantonales impliquent que les élèves sortant d'un système éducatif privé arrivent au même niveau que les élèves issu-e-s du système public. Dès lors, l'une des sources de matériel pédagogique est incarnée par les moyens proposés par l'école publique mais, comme le précise la direction « c'est une source parmi le lézard que les enfants vont trouver. (...). Ce qui fait la trame c'est quand même qu'il faut avancer dans ce plan d'étude romand » (Direction, échanges informels). En outre, différents outils sont mobilisés, comme « l'agenda (...) qui permet de bosser une quantité de choses au niveau de la notion du temps, au niveau de l'écriture, au niveau de la gestion de

l'espace, au niveau du langage, au niveau de la représentativité (...). On a aussi le cahier ou le classeur à grandir (...), c'est-à-dire un portfolio. On travaille très peu sur papier dans l'idée de ne pas fixer les erreurs mais de voir la progression, donc une fois qu'ils ont acquis un objectif, on le met dans ce portfolio. (...) j'ai un cahier d'écriture libre (...), le plaisir d'écrire, ils repassent en fait sur des formes qu'ils ont choisies et ils font ça le temps qu'ils veulent dans l'idée que ça reste aussi un plaisir pour eux pour l'apprentissage » (3_Ens12_ESD). Le matériel est « simple, riche et en libre accès pour créer, explorer, mémoriser, institutionnaliser. Par exemple des matériaux naturels et les outils qui s'y rapportent (...) du matériel de construction, du matériel ACM et dessin, du matériel d'exploration, du matériel de motricité, des instruments de musique, des instruments de mesure, un appareil photo, des livres documentaires, de la littérature enfantine, un lexique de plantes, des référentiels visuels » (Document publique) avec beaucoup de matériel visuel (Notes de terrain). Nous avons notamment observé l'atelier, fourni d'outils tels que des perceuses, marteaux, clous et pinces, que les élèves peuvent utiliser librement, témoignant ainsi de la confiance que les enseignant-e-s ont envers leurs élèves. Nous avons encore spécifié dans nos notes de terrain que « tout est à tout le monde en termes d'espace, il n'y a pas de place attribuée ni de matériel privé (boîte de crayons commune). « Cependant, malgré la volonté explicite de travailler dans une forme de minimalisme, compte tenu de l'organisation financière, les enseignant-e-s soulèvent néanmoins que les enjeux pécuniaires constituent parfois un obstacle quant à l'acquisition de matériel, rêvant de pouvoir « aller acheter de la colle blanche sans trop se questions en se disant "je gratte vite le fond" » (3_Ens34_ESD). Beaucoup d'éléments permettent d'organiser le temps, notamment l'utilisation de *timer* visuel (Notes de terrain). En outre, lors de nos observations, l'un-e des enseignant-e-s a formulé le lien entre l'organisation de l'espace et du matériel et l'autonomie des élèves en précisant à ses élèves (après avoir réorganisé une étagère) « j'ai un peu réorganisé, je vais vous montrer comme ça vous pourrez vous débrouiller tout seuls » (notes de terrain).

8.1.4. Cas 4

Nous l'avons brièvement évoqué lors de la description du cas, l'école se situe dans une grande maison avec jardin située en quartier résidentiel et divisée par étage, chaque étage étant attribué à un groupe classe, avec un étage partagé pour certaines activités spécifiques. Le premier étage de la maison est réservé aux élèves les plus âgé-e-s alors que le deuxième étage est attribué aux plus jeunes. Le rez-de-chaussée est, quant à lui, composé d'une cuisine et d'une grande salle faisant office de salle à manger pour les repas de midi, de salle pour le conseil des élèves ou encore de salle pour les cours de cirque et commun à tou-te-s les membres de la communauté scolaire.

L'étage des plus jeunes est divisé en plusieurs parties. Il y a la salle de classe, constituée de bureaux pour les élèves, d'un bureau pour l'enseignant-e, de coins d'ordinateur, d'étagères de matériel d'apprentissage, ainsi que d'une grande table et d'un tableau noir. Une salle de bricolage et de dictées (pour les dictées par CD), une salle consacrée aux visites de l'orthophoniste et à la lecture, un coin peinture avec un lavabo à proximité, des toilettes et un vestiaire constituent cet étage (notes de terrain).

Chaque élève a un bureau à disposition, et des plantes trônent sur ces derniers. Une grande table est disposée au fond de la salle de classe et permet selon nos observations des moments en groupe plus ou moins importants, propices à des enseignements plus formels en interaction avec l'enseignant-e. Un tableau noir est notamment accroché sur le mur à l'une des extrémités de la table, permettant un enseignement relativement frontal. Lors de ces moments plus formels, nous avons observé l'utilisation de matériel visuel et notamment une séquence portant sur les unités, les dizaines, les centaines, au cours de laquelle l'enseignant-e s'est appuyé-e sur des cubes, des barrettes, des plaques afin de permettre aux élèves une visualisation dans l'espace des notions présentées (notes de terrain). A contrario, les bureaux attribués à chaque élève sont plutôt utilisés à des fins de travail individuel et peu d'enseignements magistraux sont réalisés dans cette disposition.

En termes de matériel à disposition, les élèves travaillent sur différents supports qui s'appuient sur différentes modalités. Les élèves reçoivent au début de l'année un « beau cahier » (4_El1E1_EC), qui est « le seul cahier qu'on ramènera à la fin de l'année » (4_El1E4_EC) et qui est aussi « le seul cahier où tu dois pas écrire n'importe comment, tu dois écrire beau » (4_El1E3_EC). Dans ce cahier, les événements clés de l'année sont consignés, comme « le camp de ski, le camp de marche » (4_El1E4_EC), « les soirées sushis » (4_El1E3_EC), et plus largement « ce qu'on fait à l'école » (4_El1E4_EC). Un plan de travail est distribué à chaque élève et permet ainsi de guider son travail sur environ deux semaines. Du matériel plus disciplinaire, comme « la boîte blanche » (4_El2E3_EC) qui rassemble « des fiches avec des problèmes de maths » (4_El2E6_EC), le « cahier Freinet » (4_El2E3_EC) qui est « un cahier avec des maths et tu te corriges toi-même » (4_El2E6_EC), ou encore la « boîte bleue pour la même chose mais en français » (4_El2E6_EC) constituent notamment le matériel sur lequel les élèves sont amené-e-s à travailler. L'un-e des enseignant-e nous a précisé qu'en général le matériel sur lequel travaillent les élèves est autocorrectif afin de donner à l'erreur un rôle dans l'apprentissage (4_Ens56_échanges informels). Dans cette même perspective, les fiches réalisées par les élèves ne sont pas conservées mais jetées.

Beaucoup de jeux et de matériel sont mis à disposition des élèves dans la classe, qu'il s'agisse de livres, de matériel de bricolage et de peinture, de livres, de jeux pédagogiques, ou encore de matériel spécifique (par exemple d'inspiration Montessori). Les élèves disposent également chacun-e d'un iPad sur lequel ils et elles font notamment des jeux de mathématiques. Nous avons encore noté la présence en classe de chronomètre, d'un vieux tableau, d'une mappemonde, de marionnettes, d'une vieille télévision ou encore d'affiches en espéranto sur les murs. Enfin, l'enseignant-e prête son ordinateur aux élèves afin qu'ils et elles puissent par exemple y taper un texte qu'ils ou elles ont préalablement travaillé sur papier (notes de terrain). En outre, des fiches copiées de manuels ont été réalisées par les élèves lors de nos observations, notamment des fiches de calcul mental. Des fiches réalisées par l'enseignant-e lui ou elle-même ont également été observées, tout comme la référence au site internet biceps.ch¹⁵⁴ qui a été mobilisé lors de notre visite afin de permettre aux élèves de visualiser une notion en mathématiques (notes de terrain). L'un-e des enseignant-e souligne en effet qu'« il faut pas essayer de trouver des nouvelles méthodes, des nouveaux manuels (...) on peut tout utiliser, toutes les méthodes et tous les manuels sont bons pour autant qu'on ne perd pas l'objectif : l'enfant » (4_Ens56_ESD).

Dans le jardin, une cabane dans les arbres, du matériel de ski et de luge et des jeux pour l'extérieur sont à disposition des élèves. La cabane dans les arbres a été réalisée par les élèves suite à leur demande (notes de terrain). En outre, du matériel comme des skis, des luges (notes de terrain), ou encore un trampoline sont mis à la disposition des élèves qui le souhaitent et sont notamment utilisés lors des récréations.

8.1.5. Observations transversales

Pour nos deux cas relatifs au système publique (cas 1 et 2), les bâtiments sont mis à disposition par la commune et répondent à des critères et des conditions très précis définis par l'État dans des règlements directement liés à l'architecture scolaire. En outre, dans les deux cas, la direction peut être impliquée dans la prise de décisions concernant les travaux envisagés. Dans ces documents, des informations très précises quant à la taille, la largeur ou la hauteur des espaces sont notamment indiquées. En outre, le matériel à disposition au sein de chaque classe, générale ou spécifique, y est décrit. Le canton du Valais est de plus très précis quant à l'aménagement des bâtiments en précisant par exemple l'orientation et l'agencement de la classe en fonction des baies vitrées. Les établissements constitutifs des cas 1 et 2 investissent plusieurs bâtiments, respectivement 6 et 8, plus ou moins récents. Comme l'explique Dizerbo (2017), les nouveaux bâtiments du système publique se distinguent

¹⁵⁴ <https://biceps.ch>

subtilement des bâtiments plus anciens et de la forme scolaire traditionnelle à travers des matériaux moins cloisonnant. Nous avons pu constater cette évolution dans nos observations puisqu'aussi bien dans le cas 1 que dans le cas 2, nous avons eu l'opportunité de visiter des bâtiments plus récents et d'autres plus anciens, présentant une structure au premier regard semblable mais à y regarder dans le détail plus aérée (largeur des couloirs, luminosité, utilisation de cloisons vitrées, etc.) dans les bâtiments récents. Notons dans le cas 2 la tendance à scolariser les élèves les plus âgé-e-s dans les bâtiments les plus anciens, se rapprochant des caractéristiques du Heimatstil (Forster, 2004). L'agencement des salles de classe, avec un espace spécifique et distinct du reste du mobilier consacré à l'enseignant-e fait également partie de la forme scolaire traditionnelle. Hébert et Dugas (2017) expliquent cette architecture scolaire par le besoin notamment de faire face à l'afflux important d'élèves et de leur assurer un enseignement simultané ainsi qu'à la nécessité de construire des bâtiments à coûts raisonnables, au détriment d'une attention portée sur la forme d'enseignement souhaitée et aux enjeux spatiaux qui en découlent. Nous observons toutefois que malgré ces contraintes, la disposition des classes observées est modulée en fonction des besoins exprimés par l'enseignant-e. En effet, certain-e-s enseignant-e-s organisent leur classe par ateliers (notamment les petits degrés), l'agencent en îlots, ou mettent en place un aménagement spécifique, à l'image de cet-te enseignant-e qui a placé au fond de sa classe une grande table afin de favoriser la différenciation pédagogique (1_Ens10_ESD). De plus, dans les deux cas, certain-e-s enseignant-e-s laissent un espace libre permettant d'adapter l'espace à différentes activités de jeu ou d'échanges. Nous observons néanmoins une normalisation dans le sens de la forme scolaire au fil des degrés, les classes de petits degrés s'en éloignant le plus au gré des besoins pédagogiques identifiés par l'enseignant-e. La disposition du mobilier en îlots ou la mise en place d'ateliers, ainsi que la mise à disposition de matériel pédagogique et ludique visible et visuel diminue en fonction que les degrés augmentent. Dans les classes des élèves les plus âgé-e-s, si des tentatives d'aménagement plus originales peuvent être observées, la majorité de nos données tendent vers une disposition en rang avec l'espace destiné à l'enseignant-e situé devant les élèves et peu de matériel visible à l'exception de manuels scolaires. L'organisation de la classe par lieux de découvertes et donc par ateliers permet, selon Forster (2004) de stimuler les élèves dans leurs apprentissages. En outre, les lois tout comme l'organisation interne aux deux établissements scolaires tendent vers une séparation entre les degrés. Dans le cas 1, cette séparation se fait notamment au niveau des cours de récréation, alors que le cas 2 attribue partages ses bâtiments scolaires en fonction des degrés. Le règlement d'établissement de ces deux cas, nous y reviendrons dans la section 8.5, formule des indications très claires sur l'investissement de l'espace par les élèves et par les enseignant-e-s. Ces quelques observations peuvent être mises en relation avec les critères spatiaux liés à la forme scolaire, qui est entre autres caractérisée par un espace, un mobilier et un agencement spécifiques consacrés à l'éducation scolaire. Dans cette perspective, l'espace est organisé de manière à ce que chaque individu soit attribué à un espace spécifique et que chaque espace soit consacré à un individu ou un groupe d'individus spécifique, répondant ainsi à un code très formellement défini, et ce dans une disposition spatiale favorisant l'enseignement frontal (Mabilon-Bonfils & Martin, 2017). Notons encore que différentes salles spécifiques sont comprises au sein des établissements publics observés. Il s'agit notamment des salles de gym, de travaux manuels en tout genre, de musique ou encore d'informatique. Cette liste n'est pas sans rappeler celle formulée dans les travaux de Toulhier (1982) qui décrit déjà, outre les salles de classes, les vestiaires, les salles d'eau, les réfectoires et les salles de récréation la présence de salles permettant la réalisation « d'activités pédagogiques différenciées » (p. 4), et plus spécifiquement les salles de gymnastique, de dessin, de couture et de travaux manuels dès la première moitié du XIX^e siècle.

Les pédagogies alternatives bousculent ces normes peu propices à l'interaction et à l'expérimentation afin d'adapter l'espace à leurs concepts pédagogiques (Mabilon-Bonfils & Martin, 2017 ; Musset, 2012 ; Forstier, 2004). La pédagogie par la nature notamment, et le cas 3 spécifiquement, à travers la modularité des éléments spatiaux et le décroisement des espaces, mais également le cas 4 et certains exemples du cas 1 et 2 qui s'organisent par ateliers et/ou par îlots permettent de contrer ces enjeux spatiaux de la forme scolaire et sont considérés par Jeannin (2017) comme peu compatibles

avec un enseignement magistral. Ces dispositifs permettent de percevoir l'école comme un espace favorable aux expérimentations des élèves. La classe observée dans le cas 4 présente un mobilier relativement semblable à celui du système public, avec une place attitrée à chaque élève. Néanmoins, les tables sont organisées en îlots et l'espace consacré à l'enseignant-e n'est pas situé en position frontale par rapport à la classe et peut être partagé avec les élèves, notamment afin de leur permettre de travailler sur l'ordinateur. Dans le cas 3, l'école dispose de petites tables qui peuvent également faire office de banc et qui sont facilement déplaçables en fonction des besoins, des contraintes météorologiques et du moment de la journée, à l'intérieur comme à l'extérieur du bâtiment. Les élèves et les enseignant-e-s disposent en outre de petits tapis pour s'asseoir si nécessaire. Les élèves ont chacun-e un casier pour y déposer leurs affaires. Dans les deux cas, l'espace est organisé par ateliers, permettant aux élèves de se déplacer en fonction des activités qu'ils ou elles souhaitent réaliser, traduisant un lien direct entre l'espace, les activités réalisées et les apprentissages des élèves. Nous observons dans un cas comme dans l'autre la séparation des élèves au sein de classes ou d'espaces leur étant attitrés. Toutefois, des espaces et des temps communs avec l'ensemble de la communauté scolaire sont prévus et permettent aux élèves d'interagir. L'organisation spatiale de l'école est en outre identifiée par les enseignant-e-s du cas 3 comme un obstacle à l'ancrage de pratiques d'enseignement multi-degré, les élèves restant plus volontiers dans l'espace leur étant à priori consacré, même lorsqu'ils et elles sont libres d'investir l'espace dans sa globalité. En revanche, l'espace important à disposition permet d'atténuer les tensions interindividuelles.

Dizerbo (2017) l'observe, certaines architectures favorisent certains types de socialisation. Nous l'avons abordé, plusieurs enjeux ressortent notamment des écoles privées observées, comme l'architecture de l'école qui favorise ou non les relations inter-degrés, et la présence de certains espaces communs qui permet la mise en place de certaines activités socialisatrices telles que les conseils d'élèves. Nous observons dans nos données que les cas du système privé mettent en effet à disposition de moments d'échanges entre les élèves des espaces destinés, tels que de grandes tables ou de grands tapis. Certaines classes du système public sont également aménagées de manière à permettre des moments d'échanges, en laissant notamment un espace libre dans la classe. Au sein de l'établissement par contre, nous n'avons pas pu identifier de tel endroit.

Concernant le matériel à disposition des élèves, les élèves du système public travaillent majoritairement sur le matériel proposé par les instances décisionnelles du Canton, même si les projets d'établissements et les initiatives des enseignant-e-s peuvent entraîner l'utilisation d'autres manuels et sources de matériel pédagogique. Dans le système privé les enseignant-e-s disposent, du moins partiellement, du matériel officiel à disposition dans les écoles publiques, et le proposent aux élèves en sus du matériel et des fiches qu'ils et elles ont sélectionnées dans la perspective pédagogique qui est la leur. Le cas 4 par exemple distribue à chacun-e de ses élèves du matériel issu de la pédagogie Freinet et autocorrectif. Dans le cas 3, l'environnement physique des élèves est en outre considéré comme un socle d'apprentissages au même titre que les manuels scolaires à leur disposition. Les deux écoles privées insistent encore sur l'importance de ne pas fixer les erreurs des élèves, conservant très peu les fiches et le travail réalisé par les élèves, à l'exception de quelques exercices placés par exemple dans le portfolio des élèves pour le cas 3. Les élèves de l'école publique disposent en outre de documents de communication avec les parents qui servent notamment à inscrire les notes obtenues à travers le processus évaluatif ainsi que les décisions structurelles qui en découlent (notamment la promotion ou non d'un degré à l'autre, la mise en place d'un programme adapté pour l'élève ou encore les conditions de passation particulières accordées à l'élève). Dans les deux cas rattachés au système privé, les élèves ne disposent pas de ce type de matériel de communication avec les parents. Les élèves du cas 3 ont un agenda qui leur sert à consigner leur quotidien plutôt que leurs résultats et leurs devoirs comme c'est le cas dans le système public. Les parents scolarisant leurs enfants dans les établissements 1 et 2 sont enfin tenu-e-s de fournir à leur enfant les effets personnels dont ils et elles ont besoin au cours de leur scolarité. Les enseignant-e-s du cas 3 soulignent en outre les enjeux financiers, inhérents à leur statut d'école privée, qui limitent l'acquisition de matériel, évoquant leur regret de ne pas

pouvoir agir plus librement. Notons enfin que nous avons pu observer dans toutes les classes, publiques et privées, des repères visuels, décoratifs ou pédagogiques.

8.2. Organisations quotidiennes

8.2.1. Cas 1

La loi Valaisanne, dans la LTSO indique que « la durée scolaire d'enseignement est de 38 semaines effectives de classe » (Art. 23, al. 1) et que « la durée de la période d'enseignement est égale à 45 minutes » (Art. 28). La LEP indique que « le Conseil d'Etat fixe les grilles horaires du degré primaire. Les temps consacrés aux différentes disciplines et domaines sont précisés. L'application de la grille horaire est obligatoire » (Art. 25). Par exemple, les langues couvrent environ 30% du temps scolaire, les sciences humaines une environ 15% du temps, et la formation générale environ 10% pour les élèves de 1 et 2H, puis les élèves jusqu'en 8H participent à 9 périodes hebdomadaires de français, entre 3,5 et 4 périodes de sciences humaines, alors que la formation générale n'y figure plus. Au total, les élèves de 1H ont un total de 12 périodes¹⁵⁵, de 2H de 24 périodes, de 3 et 4H de 28 périodes, puis de 32 périodes à partir de la 5H (Procès-verbal des séances du conseil d'Etat du 11 février 2015). Certaines disciplines présentent encore un cadre spécifique, comme l'enseignement religieux qui « fait partie du plan d'études » et qui « est donné dans le cadre de l'horaire scolaire » (Art. 57, LEP). La Convention concernant la collaboration entre l'école valaisanne et les Eglises reconnues précise encore que « en plus des cours prévus à la grille horaire, les Eglises reconnues peuvent organiser des activités à but catéchétique (...) jusqu'à 11 jours effectifs pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, soit en moyenne une journée par degré scolaire » (Art. 6, al. 1). Le Règlement concernant l'éducation physique à l'école précise la grille horaire pour les différents degrés, et notamment le fait qu'entre la 3^e et la 8^e année, l'éducation physique doit s'étendre sur trois périodes (Art. 6), ainsi que la possibilité d'organiser des demi-journées d'activités physiques et sportives afin de « permettre la pratique de différentes activités physiques et sportives prévues par les plans d'études, mais ne s'intégrant pas nécessairement dans la grille horaire normale » (Art. 10), ainsi que celle d'organiser des camps de sports (Art. 11). L'article 35 de la LEP indique encore que « les heures d'enseignement sont réparties de manière équilibrée du lundi au vendredi, sur neuf demi-journées en règle générale ou sept demi-journées au minimum. (...) En règle générale les élèves ont congé le mercredi après-midi ». L'organisation du cycle 1 et 2 y est encore définie, en précisant par exemple que « durant toute la première année (l'enfant) suit l'école à mi-temps », ou que « le titulaire suit en principe sa classe durant un demi-cycle » (Art. 46). L'OLEP se positionne encore sur la récréation « si la durée de la demi-journée est égale ou supérieure à trois périodes, la récréation est obligatoire et se déroule si possible à l'extérieur du bâtiment scolaire dans des espaces prévus à cet effet et répondant aux besoins des élèves. Sa durée est fixée en fonction des spécificités locales, mais est au minimum de 15 minutes » (Art. 9). Pour chapeauter le tout, le Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire, dans son article 9, indique que « la fréquentation de l'école et de tous les cours prévus au programme est obligatoire ».

Au sein de l'établissement, les horaires s'étendent de 8h00 à 12h00, puis de 13h30 à 16h05, avec des congés fixés le mercredi après-midi, le samedi et le dimanche (document interne). Des élèves arrivent toutefois dans le bâtiment plus tôt, à l'instar de ce témoignage « moi il y a quelque chose qui m'énerve vraiment, c'est que comme j'habite à (nom de quartier éloigné du bâtiment) je dois me lever très très tôt, à six heures pour pouvoir prendre le bus, ce qui est très embêtant, je trouve ça complètement

¹⁵⁵ Précisons ici que le nombre de périodes hebdomadaires pour les élèves de 1H est passé de 12 à 16 périodes dès la rentrée 2020, suite à une décision du Conseil d'Etat datant du 2 avril 2020. La récolte de nos données s'étant déroulée antérieurement à cette décision, nous nous appuyons donc sur le nombre de périodes en vigueur au moment de notre récolte de données.

débile, on doit attendre au moins deux heures ici en bas, dans une salle, moi je trouve un peu bête parce qu'on pourrait dormir encore plus » (1_El6G2E1_EC).

La gestion du temps au sein des classes est un enjeu multidimensionnel. Nous le voyons ci-dessus, la journée et la semaine sont clairement cadrées en termes de temporalité, qu'il s'agisse de la temporalité générale ou du temps à disposition pour les différentes disciplines. Le temps mis à disposition des élèves pour leur travail est notamment un enjeu qui en découle. Le règlement de l'établissement précise que les élèves doivent « terminer (leur) travail dans le temps imparti » (document interne), sous peine de devoir le rattraper. Les élèves quant à eux et elles nous expliquent « des fois, pendant les examens, elle dit (...) quand on est super concentrés ah ben vous avez fini, vous allez me donner les feuilles, pis on a pas le temps de finir » (1_El7E2_EC), « des fois elle nous dit encore dix minutes et on va corriger ensemble » (1_El6G1E3_EC) « et pis moi j'aime pas parce que moi j'ai besoin d'un peu plus de temps peut-être » (1_El6G1E3_EC), « moi, des fois quand ils doivent dire les réponses, j'ai même pas fini » (1_El6G3E3_EC). À contrario certain-e-s élèves disent souffrir d'un rythme trop léger « elle s'énerve parce que la maîtresse elle choisit toujours ceux qui ont un petit peu plus de peine » (1_El6G2E2_EC), « donc ils prennent trois heures à réfléchir » (1_El6G2E4_EC). La rigidité des horaires peut encore être questionnée par les élèves, notamment lorsqu'elle interrompt certaines activités en cours « par exemple, on a la réponse d'un calcul super difficile, et pis qu'on a dû faire plein de calculs et ensuite on a tout effacé, pis il y a la maîtresse elle dit stop, arrêtez-vous, c'est la récré (...) et pis là on oublie tous les calculs qu'on avait fait, toute la réponse, donc on doit refaire tous les calculs » (1_El8G2E3_EC). Ce sont toutefois les enseignant-e-s qui identifient le plus les enjeux liés à la gestion du temps. Un-e enseignant-e nous explique « le temps c'est la grande question, on aimerait toujours plus de temps (...) on pourrait tout le temps travailler (...) le temps, ça file (...) là on arrive à Noël, pis on se dit mais qu'est-ce qu'on a fait avec les enfants finalement, ouais, c'est assez difficile cette question du temps, moi j'ai toujours l'impression que je cours après le temps, que je veux tout le temps faire plein de choses avec les enfants pis qu'après je me retrouve à la fin de la journée et je dis ben ça on fera la semaine prochaine, (...) pis à un moment donné j'arrive à rattraper mon retard, enfin, mon retard, après c'est relatif encore, mais non, alors le temps, faudrait toujours plus » (1_Ens6_ESD). L'organisation de la journée leur incombe notamment « j'en ai une qui me demande mais pourquoi on fait par exemple les sciences en fin de matinée, je dis parce que ça m'arrange mieux comme ça aujourd'hui parce que j'aimerais qu'on finisse telle ou telle chose » (1_Ens6_ESD). La rigidité des disciplines implique certains enjeux liés à la participation pédagogique « ils veulent des fois obtenir un peu de sport en plus (...) je dis ben écoutez, plus de sport c'est pas possible mais vous allez choisir le jeu pendant l'heure et demie de sport, c'est un peu de la négociation, mais ils acceptent assez facilement, j pense qu'ils se rendent aussi compte » (1_Ens10_ESD). La mise en place ou non de certains points à la grille horaire hebdomadaire va par exemple influencer les éléments abordés, ou du moins la manière de les aborder, pour les enseignant-e-s « il y aura pas un moment (spécifique pour aborder la formation générale), autrefois il y avait trente minutes de savoir vivre, où on prenait un thème » (1_Ens7_ESD).

La direction nous indique que l'organisation de certains dispositifs, et notamment le conseil des délégué-e-s a certaines contraintes de temps « c'est un processus, le temps que ça passe dans les classes, que ça revienne, donc c'est sur trois mois » (1_Dir_ESD). Augmenter le nombre de séances serait, aux dires de la direction, complexe « c'est une machine assez lourde à mettre en place (...) ça serait compliqué, ça alourdirait pas mal pour les enseignants de le faire à différents moments (...) on pourrait pas le faire plus d'une fois par année » (1_Dir_ESD). Les enseignant-e-s qui nous parlent des discussions au sein de la classe en vue du conseil partagent cet avis « des fois on se dit mon dieu faut vite faire ça encore, (...) vous savez, on a l'impression de devoir sortir ça du chapeau comme ça, pis on va vite faire deux trois questions (...) moi une fois ou deux j'écrivais vite des petites choses pis j'ai envoyé mes élèves » (1_Ens7_ESD). Cet-te enseignant-e informe également ses élèves de la durée du conseil « parce qu'ils (doivent) écouter tous les autres copains, et ça dure une heure, je leur dis hein » (1_Ens7_ESD). Un-e enseignant-e évoque encore avec nous les enjeux temporels qui découlent des décisions prises lors du conseil « le problème c'est que c'est en refonte pis ça a pris du temps, pour

l'instant c'est bloqué au Conseil de direction » (1_Ens10_ESD). Un-e enseignant-e nous explique de son côté ne pas mettre en place un conseil de classe hebdomadaire « je le fais pas toutes les semaines, on manque de temps dans notre plan d'étude » (1_Ens10_ESD). La direction ajoute encore que l'intervention d'acteur-trice-s externes est également un dispositif complexe à organiser « ça prend du temps, par quand il y a le SIPE qui intervient, ça concerne tout de suite plusieurs dizaines de classes, il faut planifier tout ça (...) ça tombe sur n'importe quel cours, on a pas mal de contraintes, (...) on a pas trop le choix, pis si vraiment ça va pas, ils font des rocade » , tout en précisant que les enseignant-e-s peuvent également moduler leur programme en fonction, « c'est les avantages de l'école primaire » (1_Dir_ESD).

La temporalité liée au statut d'enseignant-e est précisée dans la LTSO qui indique que « le temps de travail est annualisé. Il est réparti comme suit : enseignement – éducation : temps de classe – enseignement face aux élèves et éducation, temps de préparation et d'évaluation, temps de clôture, respectivement de planification de l'année scolaire ; collaboration et tâches diverses : temps de collaboration avec les différents partenaires, temps établissements à disposition du directeur et/ou du Département ; formation continue : temps de formation continue individuelle et imposée » (Art. 22). L'Art. 29 précise en outre que « le temps d'enseignement face aux élèves correspond à 33 périodes/semaine. Les enseignants dont l'horaire hebdomadaire des élèves est inférieur au leur sont tenus de remplir des activités complémentaires qui leur sont confiées par la direction pour obtenir un temps équivalent d'enseignement face aux élèves ». La LPSO, dans son article 54, indique que « l'enseignant doit être présent sur son lieu d'enseignement tout le temps nécessaire au bon accomplissement de sa fonction et à la bonne marche de l'école, (et notamment) avant les cours pour l'accueil des élèves et à la fin des cours, au moment de leur départ. Le temps nécessaire à l'accomplissement des tâches prévues hors enseignement face aux élèves est pris, en principe, hors temps de présence des élèves » (Art. 54). Concernant le temps d'organisation des enseignements, un-e enseignant-e nous explique que son idéal serait que les élèves organisent eux et elles-mêmes leur programme, mais, à son avis, un tel dispositif « prend trop de temps au début », ce qui le ou la retient d'essayer (1_Ens8_notes de terrain). Un-e enseignant-e d'une classe de 7H met cependant ce type de dispositifs en place ponctuellement « je fonctionne avec un tableau de programmation (...) ils prennent les branches qu'ils veulent dans l'ordre qu'ils veulent » (1_Ens10_ESD), ce qui lui permet « de travailler en petit groupe avec les élèves qui ont plus de difficultés, (...) d'avoir du temps pour eux, c'est un des seuls moments où je peux passer plus de temps pour du renforcement » (1_Ens10_ESD). Un-e enseignant-e qui travaille à temps partiel dans deux classes nous explique les enjeux qui en découlent « c'est du travail, des réunions, des trucs à double, mais ça fait partie du métier » (1_Ens6_ESD). Le programme influence le choix que font les enseignant-e-s d'aborder des thématiques hors programme telles que certaines valeurs, comme nous l'explique cet-te enseignant-e « le problème c'est qu'on a un programme juste énorme, après ça dépend de l'enseignant, disons que moi je m'en fiche un peu de faire un peu moins de français, ou un peu moins de sciences, alors je vais griller parce que pour moi c'est important, mais après il y a des enseignants qui sont très programmes, qui se disent ouais mais il faut qu'on fasse sinon on arrive pas au bout, là c'est compliqué, enfin, déjà qu'on a beaucoup d'activités extrascolaires (...), du coup ça bouffe le programme (..) pis alors soit on est hyper ordres pis ça nous dérange soit on se dit bon, ben voilà, c'est pas de notre ressort, pis on les amène où on peut les amener » (1_Ens9_ESD). Le programme le ou la freine également dans la mise en place de certains dispositifs pédagogiques, comme la pédagogie par projet « moi j'adorerais mais il y a pas de place » (1_Ens9_ESD). Un-e de ses collègue enseignant dans un degré moins élevé nous explique qu'à son sens, le problème ne vient pas du programme mais des injonctions évaluatives du canton « je pense que le plan d'étude romand ça va encore, mais c'est plutôt l'État du Valais qui nous laisse pas assez de place (...) dans le sens où il faut toujours évaluer ses élèves, il y a un bulletin intermédiaire, six semaines il y a le premier semestre, maintenant, les évaluations c'est des évaluations sommatives sur des branches qu'on enseigne à l'école, et pis du coup on est toujours un peu stressés par ça, alors que je suis la première à trouver très important tout ce qui a le savoir vivre, le savoir être, mais des fois quand je fais des activités, j'ai l'impression de perdre mon temps parce que je dois faire autre chose, je sais

que c'est faux mais l'impression elle est quand même là » (1_Ens8_ESD). Ces injonctions sont au sens de cet-te enseignant-e contradictoires « on a l'impression qu'on a beaucoup de choses, alors on a des choses à faire mais ça va encore parce que justement il (le PER) laisse la place à ça, c'est plutôt l'État du Valais qui nous met des barrières avec ces évaluations, j'ai rien contre le PER, j'ai plus contre (...) la hiérarchie (...) on est obligés de faire ces notes, c'est aussi la direction qui nous demande, mais alors d'un côté on nous dit c'est bien, c'est super, faites des travaux de groupe, faites des projets, pis d'un autre côté ils nous disent mettez une moyenne de maths après six semaines d'école (...) moi ça me dérange beaucoup, parce que ça me freine dans mes projets, ou bien juste faire une parenthèse parce qu'il y a un problème pis qu'il faut résoudre le problème, pis que c'est quand même super important, pis que c'est ça qu'ils doivent apprendre les enfants, c'est pas de savoir si on met un accent ou pas aux a, mais j'ai de la peine à prendre ce temps, parce que j'ai l'impression de le perdre alors que je sais que je le perds pas » (1_Ens8_ESD).

8.2.2. Cas 2

La planification, l'organisation et la gestion du temps appartiennent à la gestion de la classe (DFJC, 2019). Toutefois, il revient au Département de fixer « les grilles horaires » (Art. 16, LEO). Les horaires des élèves sont très clairement définis, et le sont notamment dans l'article 81 de la LEO qui fixe une attribution de 18 périodes hebdomadaire pour les élèves de 1H, de 26 périodes pour les élèves de 2H, de 28 périodes pour les élèves de la 3H à la 6H, puis de 32 périodes pour les élèves à partir de la 7H (DFJC & DGEO, 2019b). L'État Vaudois précise et impose les disciplines, mais également la grille horaire attribuée à ces disciplines, comme l'exige l'Art. 71 de la LEO. Par exemple, au sein du cycle 1, le français doit occuper 20% du programme en 1P, 30% du programme en 2P, et 10 périodes en 3 et 4P, 9 périodes en 5-6P, 7 périodes en 7-8H. Les sciences humaines et sociales doivent occuper 10% du temps en première année, 20% en seconde année, et 5 périodes en 3 et 4P, 4 périodes en 5-6H, 6 en 7-8H. Enfin, la discipline « corps et mouvement » doit occuper 17 % du temps en première année, 12% en deuxième et 3 périodes jusqu'à la fin du cycle 2. Notons encore que si les apprentissages fondamentaux occupent un temps important en première année (35%), ce temps s'abaisse à 15% en deuxième année, et disparaît ensuite. Certain-e-s élèves nous expliquent toutefois des disparités entre les classes « dans leur classe, ils font plus d'allemand parce que c'est elle la maîtresse à plein temps, du coup c'est pas juste pour nous aussi » (2_El5E1_EC). La LEO indique dans l'alinéa 2 de l'article 71 que « l'apprentissage de la langue française orale et écrite et celui des mathématiques sont prioritaires par le temps dévolu à ces disciplines dans la grille horaire ». L'État conseille encore quelques éléments liés à la gestion du temps, en indiquant par exemple que « au cycle primaire, l'enseignement de l'allemand et de l'anglais est dispensé sur plusieurs moments distincts dans la semaine, l'idéal étant de viser un enseignement quotidien de courte durée » (DGEO, 2019). La LEO charge le conseil de direction de répartir les périodes hebdomadaires d'enseignement sur tous les jours ouvrables à l'exception du mercredi après-midi et du samedi. Un-e enseignant-e explique par exemple les enjeux à mettre en place un dispositif interdisciplinaire à la fin du cycle 2 « on a quand même un programme, un horaire scolaire qui est extrêmement hachuré, et j'ai beau avoir une forte maîtrise, avec beaucoup de branches, mais tout ce qui est dessin, ACM, ACT, je les ai pas du tout, donc faire des liens alors que j'ai pas ces cours c'est assez difficile » (2_Ens5_ESD). En outre, « les heures de début et de fin de matinée et d'après-midi sont fixées d'entente avec les autorités communales » (Art. 70). Notons encore que la LEO précise que la « durée de la période est fixée à 45 minutes » (Art. 73). La LEO, dans son article 56 précise enfin les heures de début et de fin de journée, la durée de la pause de midi, ainsi que la durée maximum d'une journée d'école.

Au sein de l'établissement, les horaires sont clairement définis, précisant l'heure d'entrée dans le bâtiment, le début des cours, la récréation, la pause de midi, ainsi que la fin des cours. Cette précision concerne les élèves de tous les degrés, de la 1H à la 8H (document interne). Les élèves perçoivent, pour certain-e-s, ce cadre comme une contrainte « on peut pas sortir à quelle heure on veut » (2_El5E1_EC). Notons que la récréation de l'après-midi pour les élèves de 7 et 8H s'étend sur une durée de 10 minutes. Cette durée a été discutée par les élèves délégué-e-s « au niveau organisationnel, c'est

sorti plusieurs fois de suite, la pause de l'après-midi, où ils trouvent que dix minutes, (...) c'est vraiment trop court, qu'ils ont à peine le temps de sortir et qu'ils doivent revenir, et ça, la direction a expliqué qu'il y avait pas moyen de faire autrement, que s'ils prolongeaient de dix minutes, faisaient la récré 20 minutes, ça décalait tous les bus » (2_Ens5_ESD). Le règlement d'établissement précise que « les élèves sont autorisés à entrer dans un bâtiment lorsque la sonnerie retentit » (document interne). Le règlement d'établissement indique encore « la ponctualité est de mise pour tous. La sonnerie marque le début et la fin des cours. Les élèves ne peuvent quitter la salle de classe que lorsque l'enseignant les a libérés. L'enseignant veille à ce que les élèves puissent être à l'heure pour prendre les transports scolaires » (document interne). Ce document fait échos à l'article 115 de la LEO qui indique que « les élèves se rendent en classe selon les horaires établis ». Les élèves soulignent toutefois le caractère non pertinent de cette règle en expliquant « moi j'aimerais changer celle de la deuxième sonnerie, parce qu'on a même pas le temps, dès que ça sonne et qu'on est aux toilettes (...) on a que cinq minutes, et pis le temps d'enlever les baskets et tout, en hiver on a le pantalon de ski, donc c'est un peu plus long, pis après si on a besoin d'aller aux toilettes, ça fait au moins cinq minutes, pis après on a une arrivée tardive » (2_EI4E3_EC).

D'autres dispositifs, tels que le conseil des délégués, répondent à des contraintes de temps, puisque ces séances doivent se dérouler trois fois par an en dehors des heures d'enseignement (document interne). L'organisation de ces séances, et notamment les discussions engendrées au préalable avec le reste de la classe est également réglementée, puisque les enseignant-e-s doivent accorder le temps nécessaire à ces échanges (document interne). Nous avons pu observer lors d'un conseil que le nombre de thématiques amenées par les élèves n'ont pas toutes pu être abordées dans le temps imparti (notes de terrain), bien que la durée de la séance, d'1h30, semble longue pour les élèves puisque l'enseignant-e en charge de la séance l'a conclu en demandant à ses élèves « encore quelques minutes de courage » (notes de terrain). La séance se déroulant après les enseignements s'est terminée à 17h30 (notes de terrain). Un-e enseignant-e aborde en outre les enjeux liés à la participation structurelle, et notamment au conseil d'établissement. Si à son terme certaines propositions des élèves sont retenues par la commune par exemple, leur mise en place est parfois trop lente pour satisfaire les élèves ayant formulé la demande « les tables de ping pong par exemple, très demandée, c'est un petit peu des fois on a des choses qui intéressent une volée, mais c'est pas sûr que ça intéresse les volées d'après » (2_Ens4_ESD). La durée et la fréquence des activités extrascolaires, telles que les chœurs d'enfants, sont également établies au sein de documents formulés à l'attention des parents (document interne). Les élèves soulignent encore que les heures d'arrêt se déroulent avant le début des enseignements « on va le matin, à sept heures, euh à six heures quarante-cinq » (2_EI5E1_EC), « parce qu'on a eu une heure de retenue » (2_EI5E2_EC). Au niveau de la classe, les conseils, ont des enjeux liés au temps dans nos données, à l'image de ces élèves qui nous parlent du conseil de classe « si on a vraiment pas du temps, ou les devoirs libres avant les vacances, on le fait pas trop quoi » (2_EI5E2_EC). Leur enseignant-e confirme « c'est difficile, des fois si j'ai un vendredi après-midi où j'ai encore faut que je donne les devoirs, pis il y a encore ci, pis il y a encore ça, pis la semaine prochaine tel tel test, il faut encore que je les prépare pour ci, c'est difficile pour moi de me dire lâche prise, fais un conseil de classe, tant pis si ça prend quarante-cinq minutes, c'est pas grave, c'est difficile » (2_Ens5_ESD). Un-e enseignant-e partage ce point de vue en expliquant « on a souvent des discussions (...) après la récréation, quinze minutes, vingt minutes (...) des jours j'ai pas trop le temps, mais s'il y a un conflit je prends le temps (...) des fois je me dis oh non de tonnerre, c'est déjà onze heures moins le quart on a rien fait (...) pis après je me dis non, je fais bien de prendre ce temps (...) tout en me disant bon, du coup je pensais faire du chant, je pensais faire ci, ben je le fais pas, mais je considère que c'est important » (2_Ens3_ESD). Un-e enseignant-e explique avoir diminué le spectre de responsabilités accordé à ses élèves lors des conseils de classe compte tenu du temps à sa disposition « il y a dix ans, quinze ans, quand je faisais ça, je dirais avant le PER, je faisais ça systématiquement, tous les vendredis, en une période (...) en deux ans ils pouvaient nommer un président, un secrétaire (...) maintenant avec le programme, le PER, et puis l'éclatement des classes, parce qu'on a plus d'élèves à besoins particuliers, qui partent faire des appuis, de la logo, on trouve moins de périodes où on est tous

ensemble, on est plus à la course pour suivre le programme, donc je fais quand je sens que c'est vraiment nécessaire, c'est genre toutes les deux semaines, pis c'est moi qui le tient, j'ai plus le temps d'y mettre la même énergie pour qu'il y ait un président qui tourne » (2_Ens4_ESD). Un-e enseignant-e évoque encore la contrainte du temps sur la mise en place de sorties en dehors de l'école « j'allais une fois par semaine, on marchait une heure et demie, et pis on avait le projet de prendre la température de l'eau, mesurer la profondeur, mais sur une matinée on avait le temps d'y aller, de faire la récré, de faire ces observations, pis après on pouvait pas rentrer, donc il fallait venir nous chercher, pis c'est ce genre de contraintes que ben on pouvait pas déborder parce qu'il fallait modifier l'horaire des parents, il y en a qui vont à l'UAPE (...) c'est plus possible » (2_Ens2_ESD). La mise en place du dispositif Graine de Paix, et notamment le processus d'implémentation, a encore représenté un enjeu en termes de temps pour les enseignant-e-s. Nous l'avons évoqué, durant l'année d'évaluation du projet, les enseignant-e-s étaient tenu-e-s de tester tout le programme. La direction s'en souvient « c'était quand même short parce qu'ils testaient le programme en même temps, donc il y avait tant de fiches à faire, alors c'était quand même assez costaud » (2_Dir_ESD). Un-e enseignant-e confirme « on était plusieurs à l'utiliser pour le tester, et puis comme il y avait des contraintes, on devait faire le plus possible, c'était énorme, du coup on avait beaucoup besoin d'échanger, de se plaindre, pis dire c'est beaucoup trop, et c'est vrai que sans contraintes il est génial à utiliser, et si on se fixe des limites ça perd tout son sens en fait » (2_Ens2_ESD).

La direction perçoit cet enjeu de temporalité dans le contexte plus large des objectifs curriculaires considérés comme étant de plus en plus chargés « on met de plus en plus, c'est plein de choses intéressantes, mais simplement il nous manque du temps, du temps pour mener à bien des projets, il est lourd le PER » (2_Dir_ESD). La direction identifie toutefois la difficulté pour tou-te-s les acteur-trice-s de ces enjeux de temps « lorsque je discute avec des enseignants qui disent ah oui, non, mais là il y a pas les objectifs, mais tu t'en fous, il a pas les objectifs, mais tant pis, il est en troisième année, il a jusqu'en quatrième année, pis si ça va pas en quatrième année, ben on trouvera d'autres solutions, mais arrêtez de mettre la pression sur ces petits loulous (...) mais les enseignants ils sont pas libres, parce qu'ils ont été formatés à quelque part, ils doivent arriver là, pis bon, il y a la pression des parents aussi » (2_Dir_ESD). Un-e enseignant-e nous confirme les enjeux liés au respect du plan d'étude et l'influence que cela peut avoir sur ses pratiques en évoquant le fait de n'avoir rien mis en place autour des droits de l'enfant à l'occasion du 20 novembre « moi j'avais rien fait par la surcharge de travail, c'est surtout des fois il y a des choses qu'on fait, des choses qu'on fait pas » (2_Ens1_ESD). Son ou sa collègue nuance en expliquant « en 1-2, dans les disciplines, il y a beaucoup de découvrir, donc c'est entre deux, après on a des formes qu'il faut connaître, des nombres, les lettres de son prénom, il y a des attentes fixes, mais c'est très très large, par contre je pense que c'est ultra contraignant en 3-4 » (2_Ens2_ESD). Un-e enseignant-e de 3-4H confirme cet avis « si on voulait faire tout le plan d'étude romand, déjà il faudrait trois ans pour faire la troisième année, on effectue des choix » (2_Ens3_ESD). Un-e second-e enseignant-e de 5-6H identifie le même type d'enjeux pour ses degrés « on a l'impression que la tâche elle est impossible à réussir, on nous fixe des objectifs, on part de pas grand-chose pis en deux ans on doit arriver à des choses déjà assez complexes, par exemple rédiger un conte, on part avec des enfants qui savent encoure juste l'alphabète, ils ont vu juste un verbe, pis en deux ans ils doivent écrire un conte, c'est ce qu'on nous a demandé l'année dernière aux ECR (...) c'est beaucoup trop étendu » (2_Ens4_ESD), rejoignant les contraintes liées aux évaluations et abordées dans la section 8.4.2. Certain-e-s enseignant-e-s travaillant en collaboration avec leurs collègues identifient aussi de tels enjeux « c'est l'envie (...) de faire la même chose, de tirer à la même corde, d'avoir le même rythme, alors ça peut se montrer des fois contraignant d'avoir le même rythme que les autres, parce qu'on doit s'aligner du coup, c'est vrai qu'il y a des styles d'enseignement qui sont très différents entre les quatre classes, par exemple une enseignante qui est très à cheval sur le programme et qui va vouloir vraiment voir un maximum de thématiques dans l'année, le plus rapidement possible, et moi je serai plutôt à ne pas tout voir parce que c'est pas une obligation de tout voir, c'est vraiment on prend un peu selon nos affinités, selon les affinités des élèves, je préfère prendre plus de temps pour peut-être apprécier les thématiques un peu différemment (...) donc des

fois ça met une pression un peu plus élevée (...) les tests vont arriver plus rapidement que ce qu'on aimerait » (2_Ens5_ESD). Un-e enseignant-e nous explique l'organisation du temps à l'intérieur de sa classe, et notamment le fait de laisser du temps libre à ses élèves de 1-2H « sur le temps libre, ils ont plein de temps libre en classe (...) quand on parle de jeu, c'est vraiment du jeu libre, donc c'est pas de jeux structurés ou de jeux de pistes, c'est vraiment du jeu libre, et ils ont minimum quarante-cinq minutes d'affilée pour qu'ils puissent vraiment construire quelque chose (...) parce que sinon, si c'est vingt minutes, ils vont papillonner d'un atelier à l'autre, je vais sonner, ça va être fini pis ils auront rien construit » (2_Ens1_ESD).

Le rôle des enseignant-e-s est également plusieurs fois défini en termes de temps, à l'instar de cet extrait d'un document à l'attention des parents, et qui explique l'importance « d'enseignants qui consacrent du temps et de l'attention à leurs élèves » (document interne). Enfin, la formation continue des enseignant-e-s, le nombre de jours annuels y étant consacrés et les horaires de celle-ci est précisée au sein de l'établissement (document interne). La mise en place de projets pédagogiques est conditionnée puisque la LEO précise que « si un projet déroge (...) à la grille horaire (...) une demande d'autorisation est adressée au département par le directeur » (Art. 17). L'article 75 de la LS indique que « le cahier des charges des membres du corps enseignant comprend, en principe, les périodes hebdomadaires d'enseignement suivantes : 25 périodes pour les maîtres de classes secondaires (...) ; 25 périodes pour les maîtres de rythmique ; 28 périodes pour les maîtres des classes primaire. En outre, « l'activité professionnelle de l'enseignant comprend le travail d'enseignement, le travail hors enseignement, lequel prend deux formes, le travail non librement géré (...) et le travail librement géré » (Art. 75a). La RLEO précise encore que « pour les enseignants, le temps scolaire prévu à l'alinéa 1 comprend les cinq minutes avant l'heure du début des cours du matin et de l'après-midi » (Art. 55, al. 2). Un-e enseignant-e évoque le poids des contraintes administratives sur son emploi du temps « hier par exemple, je corrigeais une dictée, donc voilà, corriger vingt cahiers, une dictée faut être bien concentré, après hop, mettre les notes, après on enregistre, après mettre les notes à deux endroits, il faut mettre les notes à midi parce qu'après les enfants faut bien qu'ils aient leur agenda, donc on passe nos pauses à mettre nos notes, on a facilement quatre cinq notes par semaines, ensuite faut vite ouvrir le logiciel, (...) je pense qu'à un seul endroit ça suffirait (...) ce qui est énervant c'est toute cette paperasserie, faire signer chaque note, récolter chaque papier, aller noter quatre fois les notes pour chaque moindre truc, les classer, on perd tout ce temps, c'est le temps que je perds et je peux pas faire justement le conseil de classe chaque semaine, c'est très stressant (...) le job il est génial (...) mais toute cette paperasserie débile, franchement nous fait perdre vraiment un temps fou » (2_Ens4_ESD).

Notons l'utilisation de matériel visuel lié au temps dans certaines classe, à l'image de *time timer* qui permettent aux élèves de visualiser le temps consacré à une activité donnée. Un-e enseignant-e nous explique par exemple « un time timer, une fois par jour, c'est pour après la récréation, quand ils rentrent, ils doivent faire un mandala pour se calmer, et je mets le time timer parce que c'est genre entre cinq et dix minutes, et pis ils voient, comme ça quand ça sonne ils rangent le mandala et pis on passe à autre chose » (2_Ens1_ESD). Un-e enseignant-e nous parle de l'importance d'avoir des rituels dans sa classe « il y a les rituels d'anniversaires qu'on a en classe, il y a les rituels au début de journée (...) on s'installe ici, on fait la date, la météo pis chacun parle aussi de ce qu'il a fait le matin (...) des rituels pour se signaler la fin d'un moment d'un jeu, d'un travail, on a une petite sonnette » (2_Ens2_ESD).

Lors de nos observations de terrain, les élèves regrettent de perdre du temps de certains de leur enseignement, et notamment de leurs enseignements d'éducation physique, en devant par exemple aller fermer la porte du vestiaire que certain-e-s de leurs camarades viennent ouvrir brusquement pour les embêter (notes de terrain).

8.2.3. Cas 3

Nous avons déjà abordé les enjeux liés aux horaires dans la section 7.2.3. Il nous semble toutefois pertinent de rappeler quelques enjeux liés à la gestion du temps disséminés tout au long de cette

présentation des résultats. Nous ne reprendrons dès lors pas appui sur des extraits d'entretien, d'observations ou de documentation mais mettrons simplement en lumière ici quelques éléments tels que le fait que l'école ne respecte pas un horaire précis. En effet, les élèves arrivent durant une durée définie plutôt qu'à une heure précise, et les activités ne se déroulent pas en fonction d'un horaire fixe, quand bien même la journée est rythmée de rituels quotidiens. La direction nous explique notamment « c'est ritualisé (...), ça commence par le cercle d'accueil, ça se termine par un conseil. Il y a toujours ce repas à midi » (3_Dir_Echange informel). Les enseignant-e-s considèrent ces rituels comme un outil (3_Ens12_ESD). Enfin, l'absence d'évaluation et le fait de suivre les élèves tout au long du cycle 1 permet une acquisition des savoirs flexible et adaptée aux rythmes des élèves. Cette malléabilité est reconnue par les enseignant-e-s comme un aspect positif non seulement pour la mise en place de l'approche pédagogique, mais également en ce qui concerne le bien-être des élèves et des enseignant-e-s. En effet, un tel fonctionnement permet par exemple l'intégration de moments d'échanges autour des émotions, de conseils d'élèves réguliers, ou encore de partages entre les deux classes, ainsi que la mise en place d'une pédagogie par projet et interdisciplinaire avec par exemple la rédaction d'un journal d'école trimestrielle. Un-e enseignant-e résume très bien cette flexibilité du temps en disant « on n'a pas la pression d'avoir le timing (...) on peut vraiment se laisser vivre et puis en plus par rapport aux objectifs pour moi ce n'est pas grave si en décembre ils ne sont pas tous hyper dans la fluidité de la lecture. Tant pis, on les suit longtemps, et ça c'est génial » (3_Ens34_ESD). Ce fonctionnement auto-géré de l'école permet aux enseignant-e-s d'aller au bout des initiatives imaginées « on est libre pour les horaires, on est libres pour nos activités... on peut vraiment faire à notre feeling, donc on peut aller plus vite, pour nous c'est vraiment ça qui est important » (3_Ens34_ESD).

8.2.4. Cas 4

La scolarité, de la 3H à la 11H est proposée par l'école. Dès lors, les élèves peuvent la fréquenter sur la quasi-totalité de leur scolarité, et ainsi évoluer et se développer dans son esprit. La cohérence pédagogique est ainsi assurée par une fréquentation de longue durée de l'école, se traduisant par des objectifs réalisables sur une temporalité de neuf ans. Cette présence des élèves sur une longue durée permet de s'adapter au rythme de l'élève et de leur laisser « le temps de mûrir pour acquérir les choses » (4_Ens56_ESD). Au cours de ces neuf années, les enseignant-e-s identifient environ une thématique par année qui sera traitée à travers ses différents aspects dans une approche de pédagogie par projet interdisciplinaire par tou-te-s les élèves. De plus, les élèves travaillent sur la base d'un plan de travail qui implique dès lors une appropriation très individuelle du temps et de son usage, comme en témoigne cet-te enseignant-e « est-ce que c'est maths, est-ce que c'est français, est-ce que c'est le projet, c'est eux qui choisissent » (4_Ens78_ESD). Cette manière de faire permet notamment aux élèves d'avoir le temps nécessaire pour faire les choses « en découpant le temps en périodes, le temps n'est pas suffisant pour laisser à l'élève la possibilité d'aller au fond des choses. Ici on donne le temps » (4_Ens56_Echange informel). Nous notons toutefois certaines contraintes temporelles, notamment liées à l'intervention d'enseignant-e-s spécialisé-e-s. Les enfants ont par exemple des cours d'espéranto, des cours de cirque ou encore de théâtre chaque semaine, ainsi qu'une plage horaire réservée au conseil d'école le vendredi matin après la récréation. Une journée type se déroule de 8h15 à 16h00 (notes de terrain), avec une pause d'environ deux heures à midi. Lors de nos observations, il a toutefois été pris la décision de débiter un jour à 9h15 plutôt que 8h15 parce que tout le monde, enseignant-e-s et élèves, était fatigué (notes de terrain). Cette organisation se voit régulièrement bousculée au profit de semaines de langue ou de sorties spécifiques. Difficile dans ces conditions de confirmer ou infirmer une équivalence en temps de travail avec le découpage disciplinaire prévu par le canton dans l'Arrêté définissant les grilles horaires de la scolarité obligatoire pour l'année scolaire

2017-2018¹⁵⁶, mais, comme nous l'avons évoqué, les enseignant-e-s revendiquent cette prise de distance par rapport à l'organisation scolaire publique.

8.2.5. Observations transversales

Si, à première vue, nos quatre cas respectent sensiblement la même durée de scolarisation, certaines nuances peuvent être amenées sur la manière d'investir le temps à disposition et de le moduler. Les cas 1 et 2 ont une organisation temporelle très cadrée légalement parlant, en voyant le nombre de périodes par degré ou encore l'attribution horaire pour chaque discipline définis au niveau cantonal. Certains autres points tels que la durée de la récréation ou le temps mis à disposition de l'enseignement religieux (cas 1) sont encore précisés par la loi. À l'intérieur de ce cadre clairement défini, les établissements se voient attribuer certaines marges décisionnelles. Toutefois, la ponctualité fait partie des règlements des cas 1 et 2 et, coûte que coûte, les enfants doivent être présent-e-s à une heure précise, et ce en dépit d'une correspondance entre les transports publics mis à disposition et l'heure de début des cours. En outre, le cas 2 révèle que l'organisation temporelle générale est peu négociable par les élèves, comme le montrent les débats rapportés autour de la durée de la récréation de l'après-midi, et ce notamment en lien avec l'organisation plus large qui en découle. Les cas 3 et 4 ont moins de contraintes en termes de temporalité des objectifs et d'évaluation puisque les deux cas n'évaluent pas le travail des élèves. En outre, une plus grande flexibilité est observée quant à l'arrivée des élèves et des enseignant-e-s. Dès lors, si les contours de la journée peuvent sembler similaires à ceux des cas 1 et 2, le temps est un facteur moins cadrant dans le cas des deux écoles privées observées. En outre, les cas 3 et 4 ne répondent pas au même découpage disciplinaire. Si des rituels rythment le quotidien, ceux-ci suivent une temporalité flexible et adaptable en fonction des besoins du quotidien. L'activité des enseignant-e-s est également très réglementée légalement parlant. Merle (2012) formule des observations qui rejoignent ce constat en soulignant que le quotidien scolaire se divise en deux temps relativement distincts l'un de l'autre, même si nous ne pouvons pas nier l'influence qu'ils peuvent avoir l'un sur l'autre. Il s'agit du temps dit « libre »¹⁵⁷ et du temps plus contraint, ou encore du temps durant lequel les élèves disposent d'une certaine liberté lors de moments moins formalisés que peuvent être les récréations et les pauses, durant lesquels les interactions entre pair-e-s sont favorisées ; et le temps scolaire à proprement parler, durant lequel les élèves se retrouvent dans un processus d'apprentissage en présence d'un-e adulte enseignant-e en charge, à priori, de la discipline et de l'autorité. Merle (2012) évoque néanmoins un fort déséquilibre entre ces deux temps, puisque le temps contraint est beaucoup plus long que le temps dit « libre ».

Le fort cadre temporel des cas 1 et 2 a une influence sur les activités des élèves. Plusieurs d'entre eux et elles déplorent soit de n'avoir pas suffisamment de temps pour arriver à la fin d'un exercice, soit, au contraire, être contraint-e-s d'attendre leurs camarades alors qu'ils ou elles ont terminé l'exercice. En outre, les élèves soulignent l'inconfort de certaines interruptions alors qu'ils et elles sont au plein milieu d'une activité ou d'un exercice. Les enseignant-e-s identifient également les contraintes liées au temps, qui est mis en relation avec les objectifs à atteindre et le nombre d'évaluations à réaliser. Les enseignant-e-s des cas 1 et 2 témoignent d'une certaine pression liée au temps qu'ils et elles ont à leur disposition et cette tendance semble se renforcer au fil des degrés. Cette observation est notamment liée au découpage disciplinaire qui se renforce toujours plus et aux objectifs qui deviennent de plus en plus directifs. De fait, dans les cas 1 et 2, le temps à disposition et son découpage est à plusieurs reprises identifié comme une limite à la mise en place d'approches et de dispositifs

¹⁵⁶ Nous avons spécifiquement choisi cet Arrêté puisqu'il est celui en vigueur lors de notre récolte de données au sein de cette école.

¹⁵⁷ Nous mettons ici le terme « libre » entre guillemets afin de marquer une certaine distance avec l'auteur (Merle, 2012), considérant que le temps récréatif n'est pas libre dans la majorité des contextes scolaires, la cour de récréation étant sujette à de nombreux règlements, et toujours sous une certaine forme de surveillance de la part des adultes.

participatifs réguliers et effectifs, de certains types d'enseignement et de thématiques, et notamment de l'éducation aux droits de l'enfant, et à la mise en place de dispositifs intégratifs. De plus, la temporalité adulte est identifiée dans les cas 1 et 2 comme trop lente pour satisfaire les demandes formulées par les élèves à travers les dispositifs participatifs et, dès lors, ne pas faire complètement sens. Les cas 3 et 4, qui témoignent d'une grande attention portée au rythme des élèves travaillent sur une base plus autonome, se rapprochant du plan de travail proposé par certain-e-s enseignant-e-s des écoles publiques, ce qui permet non seulement à l'enseignant-e de prendre le temps de se concentrer sur un petit groupe d'élèves, mais également aux élèves de ne pas être contraint-e-s de suivre la temporalité du groupe classe dans son ensemble. Nous retrouvons dans ces résultats l'influence de la forme scolaire telle que décrite par Vincent (2008, 1980) en ce sens que le savoir est placé au centre du processus d'apprentissages plutôt que les élèves et que le temps est découpé et permet de cloisonner les activités et les disciplines en fonction d'une organisation prédéfinie.

Toutefois, dans la mesure du possible, les enseignant-e-s du cas 1 essaient de prendre en considération l'avis de leurs élèves afin d'organiser la journée, en adaptant par exemple le programme et l'ordre des activités, même si le découpage disciplinaire limite une totale liberté en la matière. Travailler avec un plan de travail constitue, selon un-e enseignant-e du cas 1 (1_Ens10) une piste permettant de libérer du temps mis à disposition des élèves en difficulté. De telles pratiques sont toutefois identifiées par d'autres enseignant-e-s ne les mettant pas en place comme chronophages (1_Ens8).

8.3. Rôle du savoir

Le concordat HarmoS indique qu'au cours de la scolarité obligatoire, chaque élève acquiert la formation de base qui permet d'accéder au (...) degré secondaire. Cette formation comprenant en particulier les domaines suivants : langues (...); mathématiques et sciences naturelles (...); sciences humaines et sociales (...); musique, arts et activités créatrices (...); mouvement et santé (...). La scolarité obligatoire favorise chez l'élève le développement d'une personnalité autonome, ainsi que l'acquisition de compétences sociales et du sens des responsabilités vis-à-vis d'autrui et de l'environnement » (Art. 3). Dans son article 5, il précise encore qu'« au cours de ses premières années de scolarité (...), l'enfant progresse sur la voie de la socialisation et se familiarise avec le travail scolaire, complétant et consolidant en particulier les apprentissages langagiers fondamentaux ».

Ces différents enjeux se traduisent notamment à travers l'articulation en trois dimensions du PER qui définit des objectifs non seulement en lien avec des connaissances disciplinaires, dans l'axe des domaines disciplinaires, mais aussi de compétences transversales et de formation générale et plus interdisciplinaire.

8.3.1. Cas 1

Dans la loi valaisanne, les missions de l'école sont notamment de « transmettre des connaissances en permettant à l'élève d'acquérir ce savoir de manière adaptée ; développer les facultés intellectuelles, sociales et créatrices de l'enfant en l'aidant à acquérir les connaissances et les compétences fondamentales ; faire éclore ses capacités physiques et promouvoir la santé ; développer sa personnalité et ses capacités de jugement ; lui donner le sens de ses responsabilités vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis des autres ; favoriser son épanouissement spirituel ; conduire l'enfant à connaître et à respecter son environnement » (Art. 2, al. 5 LEP). En outre, les enseignant-e-s doivent collaborer notamment afin de garantir « l'acquisition de compétences transversales » (Art. 19 LEP). En outre, les buts de l'école évoluent en même temps que les degrés augmentent. En effet, si « durant ses premières années de scolarité, l'enfant progresse sur la voie de la socialisation et acquiert des compétences et des stratégies inhérentes au travail scolaire, complétant et consolidant les apprentissages fondamentaux de la langue de scolarisation » (Art. 44 LEP), le cycle 2 « a pour but de faire acquérir à l'élève des connaissances, des capacités, des compétences, des aptitudes, des comportements et la maîtrise des outils fondamentaux du savoir. L'apprentissage des langues étrangères est introduit » (Art. 49 LEP). Nous l'avons vu dans la section 8.2.1, chaque discipline se voit

attribuer un certain nombre de périodes sur base hebdomadaire. Si le français reste dans tous les degrés en tête des attributions avec 9 périodes par semaine, la musique et les arts visuels se voient quant à eux attribuer entre 1 et 2 périodes par semaine en fonction des degrés (Extrait du procès-verbal des séances du conseil d'État du 11 février 2015), traduisant ainsi une hiérarchisation des disciplines. La LIP précise en effet que « la priorité est accordée aux branches principales » (Art. 2). Dans cette perspective, l'Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire indique que si « tous les domaines et toutes les disciplines figurant à la grille horaire (...) font l'objet d'une évaluation semestrielle et annuelle » (Art. 6), une épreuve bilan est toutefois prévue en 4H et « porte sur la Langue 1 et les mathématiques » (Art. 17). Les enseignant-e-s reconnaissent cette hiérarchie des disciplines, en expliquant par exemple « français, maths, j'y vais quoi, je fais ce qu'il y a à faire » avant d'expliquer qu'en éducation physique ou en arts, ses élèves ont une plus grande marge de manœuvre, « si je vois que ça va pas du tout, je liquide quoi, je lâche un peu l'affaire, c'est vrai que les maths je peux pas lâcher, français pas trop, pis en sciences, il y a quand même des trucs qu'il faut voir, après géo histoire, je vais plus lâcher, (...) français, maths, je mets la priorité là-dessus, pis s'il y a des cours qui doivent tomber, ben ça tombe soit sur l'allemand, soit sur la géo, mais rarement sur du français ou des maths » (1_Ens9_ESD). Certaines disciplines peuvent se voir attribuer des maître-sse-s spécialisé-e-s, il s'agit par exemple de la religion, des ACM, de l'éducation physique et musicale (Art. 2 Arrêté relatif à l'enseignement à temps partiel dans les écoles primaires du canton du Valais). Il est néanmoins indiqué dans l'article 15 de l'OLEP que « l'enseignant primaire est un généraliste apte à enseigner toutes les disciplines de la grille horaire », mais qu'afin de garantir la qualité de l'enseignement « les échanges de cours entre enseignants de classes différentes sont possibles pour les disciplines suivantes : éducation physique, éthique et cultures religieuses, musique, AC&M, deuxième langue nationale et anglais ». Des salles spécifiques sont, en primaire, mises à disposition pour l'éducation physique, les activités créatrices manuelle et textile et le chant (Art. 25, Règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires). La loi précise encore que les interventions externes doivent « entrer dans le cadre des missions et des buts de l'école » (Art. 37, LEP). L'enseignement de la religion a une place particulière dans l'enseignement valaisan. L'article 28 de la LIP indique que « l'enseignement de la religion constitue une partie du plan d'étude des écoles publiques » et que « l'ecclésiastique désigné et contrôlé par l'autorité religieuse compétente a libre accès aux écoles publiques pour y donner les cours de religion prévus au programme » (Art. 28). Cet enseignement est inclus dans le temps scolaire (Art. 57 LIP). Ses objectifs, ses moyens pédagogiques et didactiques, la sélection des enseignant-e-s sont à la charge des Églises (Art. 58 LIP). Au sein de l'établissement, les cours de religion sont répartis entre un-e intervenant-e externe et les enseignant-e-s titulaires « on a deux fois quarante-cinq minutes, en fait il y a une catéchiste qui vient, (...) et pis nous avons encore quarante-cinq minutes données par le titulaire » (1_Ens7_ESD). La Convention concernant la collaboration entre l'école Valaisanne et les Églises reconnues précise la répartition des enseignements religieux « L'enseignant titulaire est le premier responsable de la classe pour toutes les branches inscrites à la grille horaire, y compris pour le cours d'enseignement religieux. L'Église met à disposition des classes des *intervenants ecclésiaux*, à titre de spécialistes de cette discipline, pour dispenser de façon régulière les cours prévus au programme, à raison d'au moins une période d'enseignement hebdomadaire, en collaboration et en présence des titulaires de classe » (Art. 5). Un-e enseignant-e explique que les leçons de religion sont à son sens un « cours où vraiment ça les amène à réfléchir sur les valeurs et tout » (1_Ens7_ESD). Un-e autre enseignant-e nuance toutefois en expliquant « ça dépend de l'enseignante mais chez nous, elle parle plus de religion que de valeurs et principes » (1_Ens9_ESD). Notons encore qu'un Règlement concernant spécifiquement l'éducation physique à l'école statue sur son côté obligatoire, la définition de son programme, son attribution horaire de trois périodes hebdomadaires, ou encore les enseignant-e-s responsables. Certaines disciplines sont sacrifiées dans le but de punir les élèves. Un-e élève nous explique par exemple « elle punit tout le monde, (...) il y a pas de gym » (1_El6G2E1_EC). D'autres le sont au profit d'autres activités « on va rattraper tout ça dans le cours de dessin (...) on a même pas du tout fait le dessins » (1_El8G3E3_EC). Enfin, le fait de « supprimer sa moins bonne note d'allemand »

(1_EI9E3_EC) fait partie des privilèges accessibles aux élèves dont le comportement a été irréprochable.

Si la loi cadre beaucoup les aspects disciplinaires et liés aux savoirs, les acteur-trice-s mettent beaucoup l'accent sur les aspects liés à la socialisation des élèves. La direction nous explique par exemple « offrir à chaque enfant la possibilité de développer son potentiel, pour donner le meilleur de soi-même (...) c'est ce qu'on apprend avec l'école, il y a tout ce côté social qu'on oublie parfois, l'école c'est un lieu d'apprentissages scolaires, mais c'est aussi un lieu où on apprend à vivre ensemble » (1_Dir_ESD). Un-e enseignant-e souligne également « on amenait l'élève plutôt à la compétence et non pas rien qu'à l'acquis du savoir » (1_Ens7_ESD), à l'instar de son ou sa collègue qui explique « un des buts premiers c'est déjà d'apporter certaines connaissances de base (...) l'écriture, la lecture, pour qu'ils puissent se débrouiller dans la vie (...) ça, ça serait sur le plan des connaissances, mais je pense qu'un but aussi important c'est la socialisation, comprendre notre vie en société, essayer de créer au sein de la classe une mini-société » (1_Ens10_ESD). En outre, l'établissement a mis en place une commission afin de travailler sur les compétences transversales qui propose « chaque mois des pistes de réflexions » (1_Ens7_ESD), une autre se penchant sur le vivre ensemble. Un-e enseignant-e reprend point par point les compétences transversales du PER et nous explique à quel point celles-ci sont intégrées dans sa pratique quotidienne (1_Ens9_ESD). Dans cette perspective, un document disponible sur le site de l'État du Valais indique « instruction et éducation vont de pair » (p. 1)¹⁵⁸. Le projet d'établissement met également en parallèle les stratégies, attitudes, comportement et compétences avec les contenus, connaissances, programmes et branches principales (document interne). En outre, la charte indique que « l'école permet à l'élève d'acquérir des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être » (document interne).

Les élèves évoquent souvent des disciplines telles que « le dessin ou bien le bricolage » (1_EI6G3E4_EC), « les arts (...), les ACM (...) le dessin » (1_EI8G2E1_EC) comme étant leurs disciplines favorites. Un-e élève explique « j'adore l'anglais » (1_EI9E5_EC). À contrario un-e élève nous explique « c'est (...) ennuyeux, maths, français, allemand » (1_EI8G1E2_EC). Un-e élève relève une forme d'hostilité face aux élèves qui apprécient le travail scolaire « il y a des personnes dans l'école qui sont intelligentes, mais après il y a des autres personnes qui sont pas plus intelligents mais ils aiment pas les personnes qui sont intelligentes, après ils tapent, mais ils ont rien fait, ils font juste le travail d'école » (1_EI8G3E1_EC). Les élèves font en outre une très nette différence entre travailler et jouer, à l'image de cet-te élève qui explique que « travailler, c'est le truc le plus nul du monde » (1_EI8G2E2_EC), et qui propose à la place de « s'amuser (...), moi je préfère m'amuser au lieu de travailler » (1_EI8G2E2_EC), ou de cet-te élève « travailler, c'est tout ce qu'on fait, sauf à la récréation » (1_EI8G3E1_EC). Notons que la récréation est, très distinctement au reste de la journée, considérée comme un moment de jeu et de socialisation différent du reste de la journée « la seule partie à l'école où tu travailles pas, c'est quand tu joues à la récré » (1_EI8G3E1_EC), « On a une pause, du coup ça nous fait du bien de prendre l'air avec nos amis, parler » (1_EI9E2_EC). Dans cette même veine, lors de nos entretiens, un groupe d'élèves nous explique la répartition informelle de leur cour de récréation, et un-e élève nous décrit « cinq mètres sur cinq mètres, ouais, bon dix mètres sur dix mètres » (1_EI8G1E4_EC) ce à quoi un-e de ses camarades répond « on va pas pinailler, on est pas en maths » (1_EI8G1E3_EC). L'enseignant-e d'une autre classe souligne toutefois l'importance des transferts « je travaille beaucoup avec le transfert, si j'apprends cela, à quoi ça me sert pour plus tard » (1_Ens7_ESD).

Outre les approches disciplinaires, certaines thématiques plus complexes sont abordées au sein de l'établissement. La direction nous indique avoir « certaines recommandations du Département, et on

¹⁵⁸ Pour voir le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.1.Climat_scolaire_Introduction.pdf/3ce79baa-5010-498f-8630-2584f5beb697

a des acteurs externes qui nous sont proposés ou recommandés, ou qui sont parfois obligatoire, par exemple l'intervention du SIPE¹⁵⁹ (...) sinon chaque école a une marge de manœuvre pour organiser les choses pis c'est nous qui choisissons les intervenants » (1_Dir_ESD). Il s'agit par exemple du développement durable « dans le cadre des sciences on parle développement durable » (1_Dir_ESD). La LEP définit l'une des missions de l'école comme étant celle de « respecter son environnement » (Art. 2), ce que confirme l'article 23 de l'OPSO qui invite le personnel enseignant à « adopter un comportement responsable dans le domaine du développement durable et de la protection de l'environnement ». Les enjeux et objectifs de l'éducation au développement durable sont décrits dans un document disponible sur le site de l'État du Valais¹⁶⁰. Des actions sont mises en place dans les classes, comme nous l'expliquent ces élèves « des fois (...) c'est un peu dégeulasse, on doit aller ramasser des papiers, c'est trop dégeulasse quand il pleut » (1_El6G1E1_EC). Malgré un certain dégoût, les élèves reconnaissent toutefois l'utilité d'une telle action « moi une fois, j'étais à (nom de station de ski) pis il y avait ça de papiers, tout ça, pis je me suis dit que j'avais pas envie que ça soit comme ça dans la cour de récré » (1_El6G3E5_EC). L'éducation à la santé et à la santé dentaire est notamment dispensée par des intervenant-e-s externes tel-le-s que l'infirmier-ère scolaire, l'hygiéniste dentaire, le ou la dentiste scolaire ou le SIPE pour l'éducation sexuelle. La direction explique « la promotion à la santé (...) avec l'infirmière scolaire qui passe, il y a une prévention autour de la sexualité, des abus sexuels, donc là c'est un organisme qui s'appelle le SIPE » (1_Dir_ESD). Des élèves nous parlent encore d'une action de vente de pommes pour la récréation « on payait cinq francs pour toute l'année pis on avait une pomme gratuite chaque fois » (1_El10E4_EC), ainsi que de certaines consignes quant à leurs encas de pause « on a pas le droit de manger des trucs trop sucrés (...) la dame des dents elle a dit » (1_El10E4_EC). Un document à disposition sur le site de l'État du Valais invite toutefois les enseignant-e-s à faire des liens entre l'éducation en santé sexuelle et les autres objectifs du programme scolaire, tout en précisant que « l'éducation en santé sexuelle se veut holistique, c'est-à-dire qu'elle donne aux enfants et aux adolescent-e-s une information objective qui ne se limite pas à la prévention des risques liés à la sexualité et ne privilégie pas une manière de se protéger. Par ailleurs, elle aide les enfants et les adolescent-e-s à développer des aptitudes, des habiletés et des compétences essentielles qui leur permettront de déterminer personnellement leur sexualité et leurs relations pendant les étapes de leur développement » (p. 2)¹⁶¹. La prévention routière est donnée par la police communale. Un-e enseignant-e ajoute toutefois « on la poursuit parce qu'on fait des déplacements en ville en vélo ou en trottinette donc c'est quand même aussi un travail de longue haleine » (1_Ens10_ESD). Un Arrêté concernant l'éducation routière à l'école précise son caractère obligatoire, ainsi que ses objectifs qui visent « à donner aux jeunes les connaissances de base, à créer et à développer chez eux les comportements propres à prévenir les dangers de la route et à sauvegarder l'environnement » (Art. 2). Les MITICS¹⁶² sont encore évoqués par une enseignant-e, avec les difficultés y reliées « le plus difficile, c'est vraiment la demande au niveau MITICS, personnellement, pour moi, c'est encore l'endroit où je bloque et je sais pas vraiment quoi en faire en fait, parce que le problème qu'on a c'est qu'on a quatre ordinateurs, vingt et un élèves, dans un monde incroyable on aurait une tablette chacun » (1_Ens10_ESD). Leur importance est toutefois soulignée par la direction

¹⁵⁹ Sexualité, Information, Prévention, Education, la SIPE est une fédération notamment en charge de l'éducation à la santé sexuelle dans le canton du Valais. <https://www.sipe-vs.ch/fr/homepage.html>

¹⁶⁰ Pour voir le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611578/14_Développement_durable.pdf/0667df72-b378-4019-b896-11982cf0a652

¹⁶¹ Pour voir le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611375/5.Education_sexuelle_prevention_SIDA_IST.pdf/95fabd0d-9860-46cd-ad4e-b7cc2aa47770

¹⁶² Médias, Images et Technologies de l'information et de la communication (MITIC), objectif de la Formation Générale dans le PER.

« on a essayé de mettre l'accent sur l'éducation aux médias et aux nouvelles technologies parce qu'on a eu quelques problèmes avec ça cette année » (1_Dir_ESD), en évoquant notamment une collaboration avec l'organisme Action Innocence.

Un-e enseignant-e explique faire des liens entre ces thématiques et des autres « c'est de nouveau à travers d'autres cours, pis chaque qu'on peut en parler, là l'alimentation par exemple (...) citoyenneté c'est en faisant un cours d'histoire ou un cours de géo plutôt, mais même autrement, s'il y a une dispute, comment on règle, comment on fait, (...) mais c'est rien d'officiel » (1_Ens8_ESD). On le voit, ces thématiques sont soit intégrées dans une discipline, soit abordés à la croisée de plusieurs disciplines, lorsqu'elles ne sont pas directement dispensées par des intervenant-e-s externes ou spécialisé-e-s. Un-e enseignant-e explique en effet « on a pas mal d'intervenants » (1_Ens6_ESD). Cette configuration implique que l'enseignant-e s'investi peu dans ces thématiques, et explique « si ça vient, j'en parle avec eux, sinon c'est vrai que je vais pas forcément chercher à aller chercher ce qu'ils en pensent » (1_Ens6_ESD). Son ou sa collègue partage ce point de vue « c'est des interventions, nous on peut rappeler, avoir une continuité, ça c'est pas forcément simple on va dire » (1_Ens10_ESD). Notons que les sciences humaines, et notamment la géographie, et la religion sont évoquées pour aborder les droits de l'enfant. Un-e enseignant-e explique en effet avoir fait le lien avec un cours de géographie qu'il ou elle venait de proposer à ses élèves (1_Ens8_ESD), alors que, nous l'avons vu ci-dessus, d'autres enseignant-e-s formulent un lien clair entre les droits de l'enfant et la religion, à l'instar de cet-te enseignant-e qui parle de l'éducation formelle aux droits de l'enfant « en religion (...) ça se collerait pas mal bien (...) je trouve ça irait bien là-dedans ». Un-e enseignant-e explique « sortir un peu du cadre, dézoomer, pis se dire ben voilà, il y a pas que les maths, le français, il y a des choses plus, plus larges, avec des valeurs plus larges » (1_Ens9_ESD), formulant dès lors une nette distinction entre la thématique des droits de l'enfant et les disciplines scolaires, dans leur essence et dans leur insertion dans les injonctions scolaires.

Nous l'avons vu dans la définition des rôles des élèves et des enseignant-e-s, mais les enseignant-e-s sont identifié-e-s comme détenteur-trice-s du savoir, et les élèves comme apprenant-e-s dans la plupart de nos échanges. Un groupe d'élèves nous parle par exemple de situations d'entraides « les élèves, (...) ils viennent là juste pour se croire prof, ils comprennent rien, même eux » (1_EI8G1E2_EC). Un autre groupe de cette même classe nous explique « ils expliquent mais ils peuvent pas vraiment bien expliquer, c'est une hypothèse, quand ils expliquent quelque chose moi je comprends pas » (1_EI8G3E4_EC) avant d'expliquer préférer lorsque les explications sont fournies par l'enseignant-e. Les élèves plus âgé-e-s reconnaissent toutefois les compétences explicatives de leurs camarades « il peut t'aider (...) il peut mieux savoir, genre si tu comprends pas et qu'il arrive mieux à t'expliquer » (1_EI9E1_EC), « pis des fois, peut-être le prof il explique d'une manière tu comprends pas, et pis il y en a un qui vient t'aider pis tu comprends plus sa manière » (1_EI9E5_EC).

8.3.2. Cas 2

Dans la loi cantonale, les objectifs de l'école sont formulés ainsi « elle vise à faire acquérir à l'élève des connaissances et des compétences, à développer et à exercer ses facultés intellectuelles, manuelles, créatrices et physiques, à former son jugement et sa personnalité et à lui permettre, par la connaissance de soi-même et du monde qui l'entoure ainsi que par le respect des autres, de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique » (Art. 5 LEO). L'article 6 de la LEO reconnaît les objectifs du plan d'étude, en précisant que « la discipline éthique et cultures religieuses » est « dispensée aux élèves de l'école obligatoire ». La RLEO ajoute que cet enseignement doit se faire « dans le respect des convictions de chacun » et qu'il est « associé à une autre discipline selon les objectifs du plan d'étude » (Art. 4). Une attribution horaire par discipline est définie par le Canton. Dans son article 71, alinéa 2, la LEO met toutefois l'accent sur certaines disciplines « l'apprentissage de la langue française orale et écrite et celui des mathématiques sont prioritaires par le temps dévolu à ces disciplines dans la grille horaire. Par ailleurs, le français fait l'objet d'une attention particulière dans toutes les disciplines ». Dans cette perspective, en 3 et 4H, 15 périodes sur les 28 à dispositions sont prévues pour ces deux

disciplines, dont 10 pour le français, alors que seulement deux périodes hebdomadaires sont allouées à la musique ou aux arts visuels (DFJC & DGEO, 2019). Un-e enseignant-e confirme cette injonction en expliquant aborder ces disciplines en tant que telles alors que les autres sont plus abordées dans une perspective interdisciplinaire « alors français maths, c'est français maths » (2_Ens3_ESD). Un-e enseignant-e explique également laisser moins de liberté à ses élèves dans ces disciplines « peut-être moins en français et maths, mais ça arrive en CE¹⁶³ ; en dessin, en gym par exemple énormément, parce que là je pars beaucoup de leurs envies, en dessin aussi, en chant (...). Français maths on a une telle montagne à gravir » (2_Ens4_ESD). L'évaluation régulière de « toutes les disciplines figurant à la grille horaire » est imposée par l'article 107 de la LEO, alors que « la conduite de l'élève donne lieu à un apprentissage et à une appréciation spécifique indépendante de l'évaluation du travail scolaire » (Art. 118 LEO). Les évaluations permettent de « dresser des bilans des connaissances et compétences acquises » (DFJC, 2020). Toutefois, cette directive statue plus spécifiquement sur l'évaluations des acquis de connaissances que de compétences. Des épreuves cantonales de références sont prévues par le Département qui définit les degrés et les disciplines concernés (Art. 96 RLEO). En l'occurrence, les épreuves cantonales de références s'organisent en 4, 6 et 8H en français, mathématiques dès la 6H et allemand à partir de la 8H. Un-e enseignant-e met un point d'honneur sur les objectifs de ces épreuves dans son enseignement « en quatrième, ils ont les ECR, donc il faut qu'on soit au point avec l'expression orale, et compréhension écrite, donc on va s'exercer » (2_Ens3_ESD). L'atteinte des objectifs en français et en mathématiques constitue une condition de promotion en 5H (DFJC, 2020). La promotion de la 6H à la 7H se base quant à elle sur l'ensemble des disciplines évaluées (français, mathématiques, allemand, géographie, histoire et sciences de la nature, arts visuels, musique et activités créatrices et manuelles). Toutefois, les disciplines sont regroupées en deux groupes dans lesquels les élèves doivent avoir la moyenne de 4 au minimum. Les arts visuels, la musique et les activités créatrices et manuelles constituent l'un de ces groupes, et les autres disciplines forment l'autre groupe (DFJC & DGEO, 2019b). Légalement, certaines disciplines se voient encore attribuer des salles spécifiques, il s'agit, au degré primaire, des salles d'ACT-ACM et de sport (Annexe 2 du Règlement sur les constructions scolaires primaires et secondaires). Chaque discipline au sein d'un établissement se voit attribuer un-e ou plusieurs chef-fe-s de file, qui ont notamment pour tâche « d'assurer la gestion du matériel spécifique à la discipline, ainsi que son budget ; de présider à l'élaboration des épreuves communes et d'examens dans l'établissement ; de contribuer à la formation continue à l'intérieur de l'établissement et de collaborer avec les chefs de file des autres disciplines » (Art 35, RLEO).

Le savoir visé pour chaque degré est défini dans le PER. À l'école enfantine, le français, les mathématiques, la connaissance de l'environnement, les arts et corps et mouvement correspondent aux apprentissages fondamentaux visés (DFJC & DGEO, 2019). Ceux-ci s'articulent toutefois autour d'une perspective principale qui est celle de la socialisation des élèves, qui sont invité-e-s à entrer petit à petit dans les apprentissages scolaires en apprenant à apprendre et en construisant des savoirs disciplinaires (DFJC & DGEO, 2019). Un-e élève nous dit « l'école c'est comme ma poche, c'est aussi comme un sac à dos, tu mets tous les calculs dans un sac à dos » (2_EI3E6_EC). Lorsqu'ils et elles évoquent ce qu'ils et elles préfèrent à l'école, les élèves abordent « le bricolage » (2_EI1G1E2_EC), « jouer au Kaplas » (2_EI1G1E3_EC). Au cycle 1, les disciplines géographie, histoire, éthique et cultures religieuses et sciences de la nature sont regroupées sous la dénomination « Connaissance de l'environnement ». En outre, 15 périodes annuelles doivent être allouées à la discipline éthique et cultures religieuses (Grille horaire du premier cycle primaire). Au cycle 2, l'allemand et l'anglais viennent s'ajouter à la grille horaire (Grille horaire du deuxième cycle primaire), à hauteur respectivement de 3 et de 2 périodes hebdomadaires en 7-8H, alors que l'allemand est enseigné 2 périodes par semaines en 5-6H. Les objectifs suivent ainsi une perspective évolutive des apprentissages qui n'est, aux dires de cet-te enseignant-e, pas toujours respectée dans les manuels scolaires « les

¹⁶³ Connaissances de l'environnement.

moyens de géographie (...) on les aime pas trop parce qu'ils sont très tournés sur les sujets socio-économiques et politiques, (...) pis ça part du principe que les enfants connaissent l'Europe, il y a pas de géographie physique dans ces moyens » (2_Ens4_ESD). À noter que c'est dans ce manuel que figurent les droits de l'enfant. Les disciplines éthique et cultures religieuses sont, d'après un document mis à disposition par l'établissement, « associées respectivement à ceux de l'histoire et de la géographie selon des modalités précisées dans les documents présentant les grilles horaires » (document interne). Un-e enseignant-e explique avoir certaines limites avec l'éducation religieuse « dans le programme d'histoire biblique, il y a des histoires de la bible, mais je me dis pourquoi des enfants de sept huit ans, leur parler de tel et tel qui devait épouser telle et telle et pis non, on lui fait épouser une autre, et pis non, mais au secours, mais d'où ça sort cette histoire, d'où ça parle aux enfants, (...) donc moi c'est tous les jours, on s'écoute l'un l'autre, on respecte, moi je suis très mal à l'aise avec tout ça quoi, je préfère le vivre ensemble que l'histoire biblique » (2_Ens3_ESD). Les élèves évoquent certaines disciplines sacrifiées par leur enseignant-e afin de les sanctionner « la dernière fois, ce qui était pas cool pour toute la classe, c'est qu'en fait il y en a qui parlaient dans la colonne pis le prof il a dit allez, vous retournez en classe, on aura pas de gym » (2_El4E3_EC).

Plusieurs formes d'« éducations à », approches thématiques, sont abordées et dépassent le strict cadre disciplinaire. Certains enjeux liés à l'aménagement des savoirs et aux objectifs interdisciplinaires en découlent. Cependant, certaines thématiques peuvent s'insérer dans une discipline comme l'explique cet-te enseignant-e qui parle de la manière d'aborder les droits de l'enfant avec ses élèves dans le contexte de l'histoire « là on est en train de parler des grandes découvertes, quand ils s'imaginent les conditions pour le voyage, qu'il y avait (...) aussi des enfants à bord (...) c'est tout des questionnements, pas seulement aujourd'hui sur la planète mais aussi dans le temps, comment ça a évolué, se dire qu'aujourd'hui ils ont le droit d'aller à l'école » (2_Ens5_ESD). Un-e enseignant-e, en parlant des « éducations à » en général explique « c'est pas mal dispatché, comme on a pas tous les cours, alors éducation à la santé, ben ça serait quelque chose de sympa si on pouvait combiner ça avec la gym, ou combiner ça avec les sciences, mais c'est à chaque fois des enseignants différents, donc c'est assez difficile à avoir un suivi (...) on a le projet de récréation saine qui est assuré par notre groupe santé, une fois par mois à peu près (...) ce serait des chouettes amorces pour parler de l'alimentation, mais je vois pas où caser ça (...) si j'avais les sciences je pourrais déjà un peu plus ouvrir et pis en profiter » (2_Ens5_ESD). Un-e enseignant-e nous explique « c'est pas une obligation, ça c'est l'établissement qui choisit de nous organiser » (2_Ens5_ESD). La LS indique que « pour des activités qui ne figurent pas à la grille horaire, le service compétent peut engager des chargés de cours par contrat » (Art. 74b). Un-e enseignant-e explique « tout ce qui est animation extérieure, je le fais quand il y a l'animation pis j'en parle un peu autour, voilà, mais pas plus qu'autrement » (2_Ens1_ESD).

Les savoirs disciplinaires sont toutefois en parallèle d'autres apprentissages favorisés à l'école Un-e enseignant-e explique « pour moi c'est beaucoup les compétences transversales, se connaître soi-même, plus que le reste, dans le fond, c'est presque un prétexte pour apprendre tout ça, mais ils l'apprennent, ils arrivent à compter, ils se débrouillent, ils écrivent, mais la finalité pour moi, elle est là, savoir aussi dans quoi ils aiment s'exprimer, où est-ce qu'ils ont de la facilité pour après, ben moi c'est quand je crée que je me sens bien (...) c'est plus dans se connaître soi-même et apprendre à vivre avec les autres » (2_Ens2_ESD). Cet-te enseignant-e explique l'insertion des compétences transversales dans toute activité « il y a des petits moments spécifiques mais c'est vraiment en fonction du besoin, c'est ça qui est génial en 1-2, c'est qu'on est tellement, il y a tellement de libertés, tout est sujet à apprendre en fait, un bricolage a des dizaines d'objectifs qu'on peut trouver dans n'importe quoi » (2_Ens2_ESD). Son ou sa collègue explique le but de l'école « c'est la découverte du vivre ensemble, les règles, pis après il y a tout ce qui est scolaire, (...) en 5-6 c'est vraiment que les bases, calcul, rédaction, règles de français, c'est vraiment, il y a rien à jeter quasiment dans notre programme, c'est vraiment les bases de ce qu'on doit savoir pour vivre ensemble, que ce soit au niveau comportement, que ce soit au niveau matières scolaires » (2_Ens4_ESD). Un-e enseignant-e souligne encore le lien entre l'estime de soi et les apprentissages « je me dis qu'il faut qu'il se rende compte qu'il peut lire, parce qu'il y a beaucoup de peurs avec la lecture », avant d'ajouter « ils ont pas encore

assimilé le fait qu'ils lisent, (...) c'est se faire confiance (...), c'est tout un apprentissage » (2_Ens3_ESD). De manière générale, cet-te enseignant-e aborde beaucoup les compétences transversales, sociales et individuelles que ses élèves de 1-2H peuvent développer. Les lettres et les chiffres sont toutefois également un enjeu fondamental pour cet-te enseignant-e. En outre, les enseignant-e-s sont unanimes, les compétences transversales sont abordées au quotidien « c'est difficile à dire si je fais telle et telle compétence transversale à tel et tel moment mais je sais que je vais le faire pas mal de fois au courant de l'année de toute façon » (2_Ens5_ESD). Un-e élève évoque fièrement le bilan que son enseignant-e a rendu à ses parents en évoquant à la fois ses connaissances et ses compétences « elle a dit que je travaillais très bien, j'écoutais bien, que je faisais pas de bêtises et aussi que j'aidais bien ma chenille » (2_EI2E3_EC).

Plusieurs formes d'« éducations à » sont notamment mises en place plus ou moins explicitement dans le cadre de cet établissement. L'éducation routière notamment mise en place avec l'intervention de la police. Toutefois, cet-te enseignant-e s'appuie sur le quotidien de sa classe pour compléter ces enseignements, comme le relatent ces élèves « une fois on a fait un circuit » (2_EI1G1E2_EC) « qui était énorme » (2_EI1G1E3_EC) (...) « Et c'était un circuit de voiture, après on a fait des flèches, des panneaux interdiction » (2_EI1G1E2_EC). L'enseignant-e de ces élèves nous en parle également « on a apporté des choses en plus pour le circuit de voitures, on s'est dit qu'on pourrait faire des flèches par terre, qu'on pourrait faire des panneaux de signalisation, je me réjouis de voir s'ils vont le mettre en pratique ou si ça va être complètement abandonné » (2_Ens1_ESD). Le trajet entre la maison et l'école constitue un contexte d'apprentissage des normes routières, et le Pédibus¹⁶⁴ est notamment identifié comme un outil intéressant dans cette perspective, puisqu'« il permet à l'enfant d'apprendre les règles de sécurité qui lui permettront plus tard de se déplacer seul à pied » (Document interne). En lien avec l'éducation au développement durable, l'établissement propose à ses élèves des « animations sur le thème des déchets », une « journée de l'eau » (document interne). Ces enjeux sont également abordés par un-e enseignant-e qui explique « on est parti sur la pollution, le droit des enfants d'avoir une terre en bonne santé, après ils jettent plein de papiers par terre, et pis ça change quand même rien, (...) tant qu'on les oblige pas, l'éducation a ses limites quoi » (2_Ens3_ESD). L'enseignant-e sensibilise ses élèves aux questions des déchets « je leur explique que le petit emballage de la paille du Caprisun, c'est du plastique et ça s'envole et ça va sur les montagnes » (2_Ens3_ESD). Cet-te enseignant-e a notamment mis en place une intervention sur les pratiques de zéro déchet « il y a une maman d'élève qui utilise peu de plastique alors elle va venir s'exprimer » (2_Ens3_ESD). De plus, en lien avec l'éducation à la santé cet-te enseignant-e de 3H indique proposer des repas en commun dans la classe, en cuisinant des légumes que la classe a fait pousser dans son jardin privé (2_Ens3_ESD). L'éducation à la santé et à la santé dentaire est organisée au sein de l'établissement. L'infirmier-ère « participe à la mise en place d'une sensibilisation de promotion à la santé faite au travers d'actions de prévention diverses, principalement basées sur l'hygiène alimentaire, les dépendances, les maladies IST, le Sida et la violence » (document interne). La présence de l'infirmier-ère scolaire permet aux élèves qui en ont besoin de s'informer plus individuellement des enjeux liés à la santé. L'éducation à la santé est complétée par des enseignant-e-s qui mettent en place différents projets comme les « récréations saines » (2_Ens1_ESD). En outre l'éducation sexuelle qui s'inscrit dans différentes rubriques de la formation générale telles que Santé et bien-être, vivre ensemble et exercice de la démocratie et interdépendances, tout en s'intégrant dans les objectifs disciplinaires des sciences humaines et sociales, corps et mouvement, mathématiques et sciences de la nature et arts (DFJC, 2019) vise à développer des connaissances physiques, intellectuelles, affectives et sociales tout en développant chez les élèves des compétences liées à l'esprit critique, la prise de décisions responsable et d'attitude citoyenne (DFJC, 2019). L'éducation sexuelle est donnée par la

¹⁶⁴ Le Pédibus est un système d'accompagnement des enfants par un adulte. Les déplacements se réalisent à pieds, généralement sous la supervision d'un parent d'élève. Plusieurs cantons, et notamment les cantons romands, proposent ce système.

fondation PROFA¹⁶⁵. Enfin un-e enseignant-e aborde l'éducation à la citoyenneté en précisant que les droits de l'enfant y étaient rattachés (2_Ens5_ESD), en expliquant ensuite aborder les droits de l'enfant notamment dans le contexte de l'histoire « là on est en train de parler des grandes découvertes, quand ils s'imaginent les conditions pour le voyage, qu'il y avait (...) aussi des enfants à bord (...) c'est tout des questionnements, pas seulement aujourd'hui sur la planète mais aussi dans le temps, comment ça a évolué, se dire qu'aujourd'hui ils ont le droit d'aller à l'école » (2_Ens5_ESD). D'autres thématiques comme les médias sont abordées « on a eu une prévention Action Innocence, ils sont venus deux périodes en classe parler de tout ce qui est thématique cyberharcèlement, réseaux sociaux » (2_Ens5_ESD). Un-e enseignant-e souligne en effet « tout ce qui est animation extérieure, je le fais quand il y a l'animation, pis j'en parle un peu autour, mais pas plus qu'autrement » (2_Ens1_ESD). Son ou sa collègue abonde dans son sens en expliquant « ce serait des chouettes amorces pour parler de l'alimentation, mais je vois pas où caser ça » (2_Ens5_ESD). L'enseignant-e apprécie ces interventions externes « parce que c'est un professionnel qui vient (...) quand c'est la police, c'est le policier qui est là, c'est le statut par rapport aux enfants » (2_Ens1_ESD). Un-e enseignant-e note toutefois « c'est pas mal dispatché, comme on a pas tous les cours, alors éducation à la santé, ben ce serait quelque chose de sympa si on pouvait combiner ça avec la gym, ou combiner ça avec les sciences, mais c'est à chaque fois des enseignants différents, donc c'est assez difficile à avoir un suivi » (2_Ens5_ESD).

Les enseignant-e-s sont généralement considéré-e-s comme les sachant-e-s et les élèves comme les apprenant-e-s. Un-e enseignant-e explique toutefois que ses élèves maîtrisent certaines thématiques qu'il ou elle ne maîtrise pas « on a un espèce de jeu avec un robot programmé, moi j'avais jamais essayé, alors je fais avec eux pis je me trompe, je dis voyez, je me suis trompée » (2_Ens3_ESD), même s'il ou elle ajoute plus tard « je leur dis ce que je vous explique c'est pour vous, moi je le sais déjà, parce que parfois ils croient que je sais pas, t'as une maîtresse de luxe, une maîtresse qui sait lire et compter » (2_Ens3_ESD). Dans cette perspective, un-e enseignant-e explique laisser le temps à disposition de ses élèves qui souhaitent présenter des thématiques à leurs camarades « en ce moment ils aiment bien faire des présentations, des mini exposés (...) on leur donne cinq minutes, pis on entraîne le questionnement, est-ce que c'est compréhensible, est-ce que j'ai mes réponses, mes questions, on est un petit peu dans l'oral, (...) c'est au programme du français (...) il y a des élèves qui savent des choses que leurs parents ou leurs grands-frères leur grande sœur ont montré, pis ils ont envie d'aller plus loin » (2_Ens4_ESD).

8.3.3. Cas 3

La loi sur l'instruction publique du canton du Valais stipule dans son article 2, al.2 que « La priorité est accordée aux branches principales ». L'école obéit à cette injonction en focalisant certains moments ou certaines activités sur le français et les mathématiques alors que certains outils évaluatifs sont particulièrement mis en place afin de rendre compte des acquisitions dans ces deux disciplines (voir section 8.4.3). Les enseignant-e-s reviennent également sur l'importance de « savoir compter, lire, écrire » pour leurs élèves et de la nécessité « d'amener d'une façon ou d'une autre » ces thématiques aux élèves (3_Ens12_ESD). Des pratiques rituelles par exemple, comme l'écriture quotidienne de l'agenda ou le travail autour d'un journal de l'école, permettent d'aborder ces différents apprentissages de manière implicite et contextualisée (notes de terrain).

Toutefois, outre ces enjeux disciplinaires, l'approche adoptée face au savoir se veut plutôt globale et intégrée. « Pour moi, c'est pas du tout apprendre tous les trucs, non, on est plus du tout là-dedans, tu vois, toutes les rivières de Suisse, de machin » (3_Ens34_ESD). Les apprentissages et le savoir abordé s'articulent dès lors surtout autour des intérêts des élèves, « on se met à la place d'un enfant de quatre ans, il arrive ici, lui ce qu'il veut c'est retrouver son copain, et pis oh non, il doit s'asseoir là, et pis on va lui imposer une histoire sur le dragon (...) mais... il a pas demandé, alors peut être que oui, parce

¹⁶⁵ Pour plus d'informations, voir <https://www.profa.ch>

qu'elle va être super pis il va être capté (...) c'est quand même notre rôle de l'intéresser (...) mais lui, ce qu'il préférerait peut-être c'est sauter dans la flaque pis comprendre pourquoi aujourd'hui il pleut (...) mais c'est peut-être parce qu'on a le temps » (3_Ens34_ESD). Cette approche va dans le sens décrit dans un document interne à l'école « Nous pensons que le tâtonnement expérimental est à la base de tous les apprentissages : la libre découverte, par les enfants, des grandes lois du langage et de la grammaire, des mathématiques, des sciences. Pour y arriver, l'enseignant doit inciter à beaucoup expérimenter, observer, comparer, imaginer des théories, vérifier » (documentation interne). L'intérêt des élèves est ainsi au cœur des apprentissages. Les enseignant-e-s indiquent en effet que « l'important, c'est qu'ils en acquièrent (des savoirs) pis qu'ils sachent comment en acquérir (...) sur la masse de savoirs qu'il y a maintenant, savoir faire le tri, savoir être critique par rapport à ce que tu vois » (3_Ens12_ESD), soulignant par là un accent au moins autant orienté sur les compétences transversales que sur les savoirs en tant que tels. Un document interne de l'école évoque par exemple le fait que l'enseignant-e doit être « attentif aux processus cognitifs de l'enfant plutôt qu'au résultat qu'il atteint, l'important est la recherche et non le résultat » (documentation interne). Des compétences telles que la communication, la créativité, l'envie d'apprendre, la curiosité, l'esprit critique, la confiance en soi, les compétences sociales ou encore la coopération sont notamment ressorties comme fondamentales lors d'un échange informel avec la direction. En outre, et malgré les injonctions disciplinaires évoquées au début de cette section, les enseignant-e-s ne reconnaissent pas de hiérarchie entre les différents savoirs que les élèves peuvent acquérir au cours d'une journée d'école, comme en témoigne cet extrait d'entretien « après j'essaie de pas trop faire non plus la différence parce que pour moi, s'ils apprennent à grimper à un arbre c'est tout aussi important » (3_Ens12_ESD). Les élèves les plus jeunes, au cours d'un échange de classe observé lors de nos observations de terrain, identifient également la panoplie de « choses qu'on apprend à l'école », puisqu'ils et elles évoquent aussi bien le fait de lire et d'écrire que de « boucher les bobos », de développer des compétences kinesthésiques ou encore « faire des dinosaures en pâte à modeler » (notes de terrain). L'école a ainsi l'ambition d'être « une école ouverte sur la vie, les gens, le monde et les autres, sur ceux qui ne sont ni élèves, ni enseignants, mais qui savent des choses dans leur domaine et qui veulent les partager » (documentation interne), reconnaissant la pluralité des savoirs et leur pertinence. L'enseignant-e reconnaît que cette liberté face aux apprentissages et aux méthodes est possible « Comme on a pas beaucoup de contraintes, tu vois, on peut vraiment faire à notre feeling, donc on peut aller plus vite » (3_Ens34_ESD). Il n'empêche néanmoins pas que ce-tte même enseignant-e ressente la pression liée à la réalisation du PER induite notamment par le retour dans le système public en fin du cycle 1 « je me mets encore la pression, mais je sens que (...) ça vient, faire à ma manière et pis que finalement tout s'imbrique » (3_Ens34_ESD). Son ou sa collègue renchérit dans le même sens « j'ai bossé quand même pas mal d'années, je sais que mes élèves ils ont eu ce qu'il fallait à la fin de l'année donc t'as un peu le plan en tête, j'sais plus ou moins les grosses lacunes qui peut il y avoir, il y a des moments je suis hyper entrain de dire ah purée, ça j'ai pas encore abordé, pis d'autres périodes où je me dis mais en fait de toute façon ils vont les acquérir » (3_Ens12_ESD).

Nous reviendrons dans la section 9.2.3 sur le rôle de l'enseignant-e, mais notons ici que chaque individu, enseignant-e-s comme élèves, est reconnu-e au sein de l'école comme détenteur-trice de savoir et que chacun-e est en mesure de transmettre du savoir à autrui, comme le décrit ce-tte enseignant-e « moi je les (les élèves) laisse s'expliquer, se présenter quelque chose que quelqu'un a compris, donc comme ça ils voient aussi qu'il y a pas que moi qui leur donne ces choses un peu plus cognitives, un peu scolaires (...) ils voient que ça va ça vient quoi les connaissances, ils peuvent se les échanger » (3_Ens34_ESD), insistant ainsi sur l'importance de la co-construction de savoirs entre les pair-e-s. Un document interne indique que dans les principes fondateurs de l'école, « l'enfant possède en germination à l'intérieur de lui toutes les compétences à acquérir, et qu'il nous suffit de les stimuler pour qu'elles s'épanouissent » (document interne).

Enfin, un travail sur les émotions et leur identification fait également partie des approches régulières mises en place dans l'école, par exemple à travers les discussions matinales permettant à chaque élève d'identifier son émotion du moment, et tout au long de la journée (notes de terrain). L'influence

négligence du stress sur les apprentissages et le bien-être des élèves fait également partie des éléments récurrents dans les discours des enseignant-e-s, la nature étant par exemple identifiée dans un document interne comme permettant « d'apaiser la conscience par le corps » (document interne). « Les élèves sont libres de s'exprimer, d'écouter leur ressenti et de donner leur avis. Bien au-delà des acquis nécessaires comme la lecture, l'écriture ou la maîtrise des nombres, se trouve une compétence plus importante encore, qui tient à la qualité de relation que chacun entretient avec lui-même, avec les autres et avec la vie » (documentation interne).

8.3.4. Cas 4

Comme précisé dans un document interne, l'école est « soucieuse des besoins autant que des savoirs ». Les savoirs sont ainsi placés dans une perspective globale et constitutifs de l'acte éducatif sans pour autant en être au centre. Au contraire, « la personne dans son entier » (document interne) et son développement sont à la base des missions de l'école. Un-e enseignant-e évoque l'influence de Freinet sur le fonctionnement de l'école en soulignant sa volonté de « mettre l'enfant au milieu, alors qu'à l'école publique on met les cahiers au milieu, on met les livres au milieu » (4_Ens56_ESD). Dès lors, « les apprentissages se font par la recherche, l'expérimentation et les mises en situation » (document interne) et, si certaines disciplines profitent d'enseignements spécifiques, la pédagogie mise en place dans cette école s'appuie sur la pédagogie par projets, prêtant notamment attention aux intérêts des élèves, impliquant dès lors une certaine fluidité quant aux savoirs mobilisés.

Les disciplines dites « instrumentales » suivent des programmes « équivalents aux programmes de l'État » (document interne), alors que les autres disciplines s'adaptent aux projets abordés, en visant « un maximum d'ouverture culturelle et intellectuelle » (document interne). Un-e des enseignant-e explique « c'est égal comment on fait, pour arriver finalement, tout est progressif, alors ce qu'ils mettent là, est-ce qu'on commence euh par voir le canton ou par voir... ben nous on a commencé par le Japon » (4_Ens56_ESD). Son ou sa collègue met en évidence le lien entre les projets et la vie, en expliquant « tout est tellement lié (...) ça les prépare à la vie, aussi à faire les réflexions » (5_Ens78_ESD). Cet-te même enseignant-e explique « chacun trouve son truc, après on a divisé le thème, ils ont pu choisir » (4_Ens78_ESD). Dès lors, « les plans d'étude sont individuels » (document interne). Les enseignant-e-s confirment cette flexibilité au rythme de l'élève en interrogeant « pis pourquoi on doit lire à six ou sept ans ? » (4_Ens56_ESD). « Une grande place est faite au développement de l'expression orale, écrite et artistique » (document interne). Des disciplines telles que le cirque, le théâtre, la musique, ou encore les travaux manuels ont dès lors une place au programme au même titre que les langues, les mathématiques ou les sciences humaines. Les élèves apprécient, du moins partiellement, ces enseignements « moi j'aime le cirque, mais les trucs que j'aime pas, c'est plutôt l'échauffement » (4_EI1E2_EC). De plus, les élèves indiquent apprécier la liberté qui leur est donnée, notamment lors des travaux manuels « nous on a des travaux manuels, et là-bas (à l'école publique) on dit vous dessinez cette pomme, tous ! mais ici on peut faire ce qu'on veut » (4_EI2E3_EC).

Enfin, une grande place est accordée aux compétences sociales des élèves et à leurs représentations d'eux et d'elles-mêmes, comme évoqué par les enseignant-e-s : « Il faut qu'il soit convaincu d'être quelqu'un de bien, qu'il accepte ses erreurs ou ses faiblesses, qu'il ose être authentique, lui-même, et qu'il sait se respecter, se faire respecter, et (...) respecter les autres, pour moi c'est pas le scolaire » (4_Ens56_ESD). En effet, selon cet-te enseignant-e « quelqu'un qui est bien, qui sait à quoi il est utile, qui est positif en soi-même, il va réussir quelque part, mais peut-être pas dans les études ». Nous l'entendons à travers cet extrait, l'erreur et l'incompréhension sont considérées positivement et accueillies sans jugement, l'enseignant-e insiste notamment sur la possibilité pour ses élèves de « pouvoir dire j'ai pas compris, ce qui est presque pas autorisé aujourd'hui, on se fout de ta gueule si tu dis j'ai pas compris » (4_Ens56_ESD). Le fait de ne pas conserver les fiches une fois que les élèves ont compris leurs éventuelles difficultés, de rechercher et de parfois souligner les forces et les

faiblesses de chacun-e, ou encore de ne pas stigmatiser l'erreur vont également dans ce sens (notes de terrain).

De plus, le savoir n'est pas l'apanage des enseignant-e-s puisqu'ils et elles en partagent sa détention avec les élèves ainsi qu'avec des spécialistes de domaines spécifiques. Les différents exemples illustrant la délégation de certains enseignements ou la réorientation d'un-e élève vers un-e autre élève considéré-e par l'enseignant-e comme compétent-e témoignent de cette conception du savoir partagé entre les différent-e-s acteur-trice-s.

Les élèves accordent beaucoup d'importance au sens de leurs apprentissages, comme en témoigne cet exemple issu du récit des cours d'allemand que cet-te élève recevait dans le système public « ben moi à l'école publique c'était aussi assez chiant parce qu'en fait on apprenait aussi des mots, mais ça disait rien en fait » (4_El1E5_EC), « on apprenait que des trucs qu'on avait pas besoin de savoir, on apprenait confiture, beurre, lait, des trucs comme ça (...) tu dis mais quand ça va me servir ces mots » (4_El1E3_EC). Ils et elles évaluent les méthodes pédagogiques et leur effets « quand on faisait l'allemand à notre école, notre prof elle nous donnait toujours les mêmes mots, pis on apprenait rien du tout, c'était horrible » (4_El1E3_EC), à son ou sa camarade de rétorquer « j'avais genre dix petites cartes avec des longues phrases dessus et je devais les apprendre, à l'écrit et à l'oral et ben en allemand c'est hyper compliqué à apprendre parce que c'est énorme, et du coup j'arrivais pas à les apprendre, mais ici, (...) je sais énormément de mots que je savais pas l'année passée (...) j'aime beaucoup cette méthode d'allemand » (4_El1E4_EC).

Il est toutefois intéressant de souligner que les élèves qualifient certaines activités comme « extrascolaire », à l'image de l'explication de cet-te élève « ouais, mais moi je trouve que c'est trop de trucs extrascolaires, parce que pour une école, c'est bien que ça soit pas trop feuilles, euh vraiment école quoi, stricte, mais je trouve qu'il y a quand même trop de l'extrascolaire en fait » avant de définir l'extrascolaire comme suit « c'est genre on fait des activités assez souvent, genre on doit faire la cuisine » (4_El1E4_EC). La cuisine engendre différents et nombreux apprentissages et compétences, ce que les élèves reconnaissent aussi en partie, et notamment les aspects liés au fait de savoir faire à manger et de se responsabiliser. Un-e autre élève qualifie d'extrascolaire les activités liées à la pédagogie par projet « pis en fait, on fait des thèmes comme ça, ça part souvent dans des trucs un peu extrascolaires, où on fait pas tellement de travail, euh français, comme ça, pis du coup c'est assez intéressant » (4_El2E1_EC).

8.3.5. Observations transversales

Le savoir que l'école a pour mission de développer est multiple. Nous avons déjà abordé les objectifs d'instruction, d'éducation et de socialisation dans la section 3.1. Dans cette section, nous avons précisé la nature de ces différents enjeux et abordé la relation aux savoirs qu'ont nos différent-e-s répondant-e-s.

Dans la loi valaisanne, des connaissances et des compétences sont visées, notamment à travers le développement de facultés intellectuelles, sociales, créatrices, physiques, et spirituelles mais aussi le développement de sa personnalité et de ses capacités de jugement. Le cas vaudois rejoint sensiblement les mêmes tendances, puisque la loi attribue à l'école la mission de développer chez les élèves leurs facultés intellectuelles, manuelles, créatrices et physiques, tout en formant leur jugement et leur personnalité. Dès lors, connaissances et compétences transversales cohabitent dans les injonctions officielles, qui induisent toutefois une évolution au gré des degrés des objectifs visés. Si dans les petits degrés ce sont surtout des enjeux de socialisation et des stratégies de travail qui sont visées afin de consolider les apprentissages fondamentaux de la langue de scolarisation, le cycle 2 se concentre plus spécifiquement sur l'acquisition de connaissances, compétences, aptitudes, comportements répondant aux outils fondamentaux du savoir à maîtriser. L'attention glisse alors de l'élève au savoir au centre de l'action pédagogique (Houssaye, 2014). Dans ce cadre, l'attribution horaire définie pour chaque discipline permet de rendre compte d'une certaine hiérarchisation des

savoirs avec en pole position aussi bien en Valais que dans le canton de Vaud, le français, puis les mathématiques, alors que les arts visuels ou la musique sont en queue de peloton avec au maximum deux périodes par semaines. Pourtant, les élèves témoignent d'une grande affection pour ces disciplines. Cette différence de traitement des différentes disciplines se retrouve également à travers les ECR qui se consacrent uniquement au français, aux mathématiques et à l'allemand. En outre, les enseignant-e-s semblent rejoindre ce point de vue en expliquant aborder le français et les mathématiques de manière plus prioritaire et moins flexible que les autres disciplines. À l'inverse, d'autres disciplines reçoivent une considération moindre, et pouvant plus facilement être remplacées au profit d'activités alternatives. Des enseignant-e-s nous parlent par exemple du dessin, de la musique, de l'éducation physique, de la géographie, ou encore de l'allemand, même si l'allemand est, dans les injonctions et les dispositifs cantonaux, considéré comme prioritaire. Ce constat rejoint celui de Lemay (2000) qui évoque la nature élitiste et arbitraire d'une sélection disciplinaire hiérarchisée, excluant de fait d'autres apprentissages. Toutefois, Lenoir (2020) observe l'importance du français – ou du moins de la langue d'enseignement – et des mathématiques *per se* pour appréhender le réel, tendance qui se retrouve dans la hiérarchisation des disciplines dans le système scolaire romand. En outre, Cohen-Azria, Lahanier-Reuter et Reuter (2013) expliquent que le français et les mathématiques sont les disciplines les plus distinctement identifiées par les élèves. De plus, des enseignant-e-s spécialistes peuvent être identifié-e-s pour certaines disciplines telles que la religion, les ACM, l'éducation physique, la musique ou encore les langues étrangères. Une spécificité inhérente au système valaisan réside dans l'éducation religieuse, élaborée conjointement avec les Églises reconnues du canton. Si le canton de Vaud prévoit un enseignement à l'éthique et à la culture religieuse, cette tâche incombe uniquement à l'école. Cet enseignement est identifié par certain-e-s enseignant-e-s comme propice pour aborder les valeurs. En parallèle, dans les deux cas, plusieurs « éducations à », telles que l'éducation à la santé, l'éducation sexuelle, l'éducation au développement durable, l'éducation routière ou encore l'éducation aux médias sont également abordées de manière ponctuelle et souvent à travers des interventions ou des actions spécifiques, mais également intégrées à d'autres disciplines telles que l'histoire ou la géographie. Le cloisonnement disciplinaire constitue toutefois une limite pour aborder ces thématiques pour certain-e-s enseignant-e-s n'étant pas en charge des disciplines propices à leur évocation, ce qui témoigne du poids de la forme scolaire, par essence disciplinaire, sur les thématiques requérant un traitement interdisciplinaire (Barthes & Alpe, 2016 ; Louviot, 2020). De plus, l'intervention de spécialistes dans le cadre de ces enseignements désinvestit les enseignant-e-s qui ne les considèrent pas comme objets de leurs enseignements. À côté des enjeux disciplinaires et des connaissances, les répondant-e-s valaisan-ne-s et vaudois-es insistent également sur l'importance de la socialisation et des compétences transversales, qui sont toutefois moins explicitement définies par la loi et les injonctions. Leur évocation se manifeste principalement en lien avec le quotidien de la classe en fonction des besoins du *hic et nunc* et de la sensibilité des enseignant-e-s. Le vivre ensemble et le développement des potentiels de chaque enfant sont considérés comme fondamentaux dans la tâche de l'école. Hofstetter et Schneuwly (2018) indiquent que la disciplinarisation des savoirs offre un espace pour que les élèves puissent « s'exercer, expérimenter, tâtonner, s'entraîner, calculer et recalculer » (p. 40), provoquant par là une rupture avec la culture de l'immédiateté. Nous l'observons en effet, si les enjeux disciplinaires, leur dotation horaire, le matériel spécifique leur étant attribué ou encore leur hiérarchisation permettent d'être pris en considération *per se* et détachés de toute contextualisation, les compétences transversales sont, dans les cas 1 et 2 beaucoup moins institutionnalisées et mobilisées en fonction de la fluctuation des besoins du groupe. Cette différence, entre savoirs et compétences, peut notamment s'expliquer, selon Rey (1996) par la nature observable et objectivable des savoirs face au côté invisible des compétences, ou encore par la vérité qui découle des savoirs face à une potentielle efficacité des compétences. Les élèves relèvent une nette différence entre le travail scolaire, parfois dévalorisé par le groupe de pair-e-s et le jeu. Les élèves perçoivent la récréation comme fondamentale aux activités de socialisation. Dans les cas 1 et 2, le savoir et l'acquisition de connaissances, très normalisés, sont au cœur du processus éducatif visant à conduire tou-te-s les élèves à l'acquisition du même savoir institutionnalisé.

Le rapport au savoir dans les cas 3 et 4 diffère sensiblement des cas 1 et 2. En effet, si des temps consacrés à l'entraînement de connaissances disciplinaires sont définis dans les deux cas, et notamment consacrés aux disciplines ancillaires, les enseignant-e-s des cas 3 et 4 expliquent favoriser le développement de compétences permettant de développer les savoirs en lien avec les intérêts et des besoins des élèves. Dès lors, plus qu'une approche par disciplines, c'est, dans les deux cas, des approches par thématiques ou par projets qui sont adoptées, permettant de mettre au service d'un cadre contextuel défini les savoirs des élèves et leur acquisition. La nature dans le cas 3 et les projets dans le cas 4 sont les principales sources d'inspiration à l'origine de l'élaboration de ces savoirs qui se détachent dès lors d'une appartenance disciplinaire caractéristique et cadrée. Les connaissances sont un prétexte au développement de compétences permettant à leur tour le développement de nouvelles connaissances et les élèves sont invité-e-s à adopter et à habiter ces différentes compétences. Les connaissances et leurs disciplines d'appartenances ne sont pas hiérarchisées. D'ailleurs, les élèves, et ce principalement dans le cas 3, nous parlent peu de disciplines mais plutôt d'activités. Cohen-Azira, Lahanier-Reuter et Reuter (2013) définissent le concept de conscience disciplinaire, qui illustre la conception qu'ont les élèves des différentes disciplines scolaires, reconnaissent la même propension des élèves à évoquer des activités plutôt que des disciplines dans les pédagogies alternatives, et plus spécifiquement dans la pédagogie Freinet, qui s'organise plus autour d'activités que de disciplines à proprement parler. Le cas 4 quant à lui, à travers l'intervention d'enseignant-e-s spécialistes, est contraint à une disciplinarisation plus importante. Toutefois, les disciplines concernées ne sont pas les mêmes que dans le système public et les disciplines ne sont pas hiérarchisées. Les disciplines artistiques et manuelles y ont dès lors un statut autant important et reconnu que les disciplines dites instrumentales, et les plans d'études sont individualisés en fonction des élèves. Dans ces deux cas, l'enfant est au centre plutôt que le savoir.

Concernant la détention du savoir, le cas 1 reconnaît principalement les enseignant-e-s comme détenteur-trice-s prioritaires du savoir et les élèves comme apprenant-e-s. Toutefois, des situations d'entraide peuvent être mises en place, reconnaissant ainsi une certaine forme de détention du savoir de la part des élèves. Dans le cas 2, si la tendance est identique, un-e enseignant-e nous a rapporté partager ses limites avec ses élèves même si sa posture de sachant-e est régulièrement rappelée aux élèves. Dans le cas 3 la détention du savoir est partagée entre enseignant-e-s et élèves, mais également avec différents types de spécialistes et d'acteur-trice-s externes, favorisant ainsi la reconnaissance de savoirs pluriels. La même configuration est observée dans le cas 4.

8.4. Processus d'évaluation

8.4.1. Cas 1

La LEP explique concernant l'évaluation, qu'il s'agit d'« un instrument pédagogique qui permet à l'élève de se mesurer aux objectifs fixés dans le plan d'études. Un bilan des connaissances et des compétences permet de décider de la promotion et de l'orientation de l'élève. Les parents en sont informés régulièrement. Le Conseil d'État édicte une ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves. Celle-ci précise les buts de l'évaluation, les disciplines et domaines évalués, les conditions de promotion, le redoublement et la communication des résultats » (Art. 39 LEP). La LEP précise encore les conditions de promotion « durant les trois premières années du premier cycle, en principe, la promotion est automatique. (...) Pour le passage au deuxième cycle, une évaluation bilan est organisée par le Département » (Art. 40). Les enseignant-e-s ont la mission d'« évaluer et appuyer par des mesures appropriées leur développement (des élèves) et leurs apprentissages » (Art. 30, al. 3, let. b, LPSO). L'Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire précise notamment les points suivants : « toute évaluation prend en compte les objectifs et compétences d'apprentissage du plan d'étude. L'évaluation prend en considération l'ensemble des composantes d'une discipline. Les principes d'égalité de traitement et de transparence doivent être garantis » (Art. 4), « des épreuves cantonales certificatives ont lieu à la fin de chaque cycle (4^e, 8^e et 11^e années de programme). Ces épreuves sont organisées par le Département. Au cycle 1, les épreuves cantonales

certificatives de fin de cycle compte pour 10 pourcents dans le calcul de la moyenne annuelle des disciplines évaluées. Aux cycles 2 et 3, les épreuves cantonales certificatives de fin de cycle comptent pour 20 pourcents dans le calcul de la moyenne annuelle des disciplines évaluées » (Art. 8). La loi précise également le statut de l'évaluation du comportement de l'élève « l'appréciation de l'attitude de l'élève prend notamment en compte l'attitude face au travail, aux apprentissages et la volonté de progresser (soin, rigueur, assiduité), le comportement général, personnel et social au sein de l'école. Cette appréciation est globale et elle est formulée par le titulaire après consultation des enseignants intervenant auprès de l'élève. Communiquée régulièrement aux parents, (...) cette application est une aide à la progression de l'élève » (Art. 9). Enfin, et relativement à la thématique qui nous intéresse, et notamment à certaines approches pédagogiques, l'évaluation des travaux de groupes se voit imposer certaines obligations « du fait des outils disponibles, l'évaluation des travaux réalisés exclusivement hors du temps scolaire ne font l'objet que d'appréciations. Si les travaux de groupe sont évalués, ils sont notés individuellement, l'apport de chaque élève étant identifiable » (Art. 13).

Les élèves évoquent peu, dans nos données, le système évaluatif, si ce n'est pour aborder la concentration et le temps nécessaires à la réalisation d'une épreuve, sur lesquelles leur enseignant-e peut avoir une influence en interrompant ponctuellement « la maîtresse elle dit fais attention à la majuscule, après on oublie la réponse » (1_EI8G2E2_EC), ou définitivement la classe « elle dit au milieu des examens, quand on est super concentrés ah ben vous avez fini, vous me donnez les feuilles et pis on a pas le temps de finir » (1_EI7E2_EC). Un autre groupe d'élèves évoque l'importance d'avoir de bonnes notes pour le futur « il faut aussi que les gens qui travaillent pas, ben on leur dise de travailler parce que sinon ils trouveront pas de travail, un examen par exemple d'histoire, ils feront une mauvaise note, pis ils feront que de redoubler s'ils travaillent pas » (1_EI10E5_EC).

Les enseignant-e-s, quant à eux et elles, évoquent leurs pratiques évaluatives, notamment en matière de collaboration entre enseignant-e-s « on échange volontiers (...) quand on a quelque chose, une évaluation qui est prête, ou on le fait ensemble ou on s'échange, on en discute » (1_Ens6_ESD).

Un-e enseignant-e évoque également l'enjeu des évaluations et notamment du contexte légal les encadrant, dans sa pratique « je pense que le plan d'étude romand ça va encore, mais c'est plutôt l'État du Valais qui nous laisse pas assez de place, dans le sens où il faut toujours évaluer ses élèves, il y a un bulletin intermédiaire, six semaines après il y a le premier semestre, maintenant les évaluations c'est des évaluations sommatives, sur les branches qu'on enseigne à l'école, et pis du coup on est toujours un peu stressés » (1_Ens8_ESD), en précisant plus tard « c'est plutôt l'État du Valais qui nous met des barrières avec ces évaluations et ces choses-là, (...) on est obligés de faire ces notes, c'est aussi la direction qui nous demande, mais alors d'un côté euh on dit c'est bien, c'est super, faites des travaux de groupes, faites des projets, pis d'un autre côté ils nous disent mettez une moyenne de maths après six semaines d'école » (1_Ens8_ESD). Un-e autre enseignant-e explique adapter ce qu'il ou elle aborde avec ses élèves en fonction de l'intérêt de ces dernier-ère-s, en précisant toutefois « si je vois que ça va pas du tout, je liquide quoi, sauf si c'est vraiment un thème qui risque de sortir aux examens de 8H » (1_Ens9_ESD), en ajoutant « moi je suis persuadée que ça peut leur amener de toute façon si je choisis pas le programme, ça va leur amener quelque chose, mais moi j'ai toujours le souci de me dire mais est-ce que je les pénalise pas pour ces examens, je me stresse pour ça » (1_Ens9_ESD). Cet-te enseignant-e explique encore l'utilité des notes « j'suis déjà pas pour les notes, pour ce genre de trucs, après ils marchent au pas avec ça quoi, mais de nouveau, faudrait tout revoir depuis le début, on peut pas du jour au lendemain dire ben il y a plus de notes quoi, ça serait le chaos » (1_Ens9_ESD).

8.4.2. Cas 2

D'un point de vue cantonal, les évaluations sont régies par la LEO, complétée par une directive composée d'une cinquantaine de pages, le *Cadre général de l'évaluation : Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves* (DFJC, 2020) portant explicitement sur leur organisation. Les articles de lois relatifs y sont commentés et détaillés. Dans ce document figurent ainsi plusieurs informations concernant l'évaluation. Nous ne détaillerons pas ici

tous les aspects liés à l'évaluation, notre travail ne s'y intéressant que de manière périphérique, mais soulignerons toutefois quelques points que nous considérons comme pertinents dans le cadre de notre recherche. Relativement aux responsabilités, c'est au Département de fixer « le cadre général de l'évaluation du travail des élèves » (Art. 16, al. 3, LEO). L'article 106 de la LEO précise les buts de l'évaluation qui « vise à conduire l'enseignement dans le but de permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs du plan d'études, guider l'élève dans ses apprentissages, dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises, en vue des décisions de promotion, d'orientation dans les niveaux et les voies ou de certification, informer les élèves et leurs parents de la progression des apprentissages ». La LEO indique encore les modalités de l'évaluation « tout au long de la scolarité obligatoire, le travail des élèves est régulièrement évalué par les enseignants dans toutes les disciplines figurant à la grille horaire. Cette évaluation se réfère aux objectifs d'apprentissage et se fonde sur des critères explicites » (Art. 107), ainsi que les conditions de promotion (Art. 108) et de communication des résultats aux parents, aux élèves et à l'école (Art. 109). En outre, une évaluation du système scolaire permet notamment de fournir aux enseignant-e-s des points de repères externes afin de s'auto-évaluer et de s'adapter aux exigences cantonales et intercantionales (Art. 111). Des épreuves communes et des épreuves cantonales de références (ECR) sont encore prévues par la LEO, notamment dans le sens de cette évaluation du système scolaire « l'évaluation du système s'effectue notamment au moyen d'épreuves communes passées par tout ou partie des élèves au cours de leur scolarité. Ces épreuves peuvent être de portée cantonale, intercantonale ou internationale. Le département détermine les classes et disciplines concernées par les ECR. Dans le canton de Vaud, ce sont les élèves de 4^e, 6^e, et 8^e qui y sont soumis-es, progressivement sur le français, auquel sont ensuite ajoutées les mathématiques, et qui sont finalement complétées par l'allemand. Il fixe les modalités de passation des épreuves, de communication de leurs résultats et de leur prise en compte dans les procédures de décision concernant les élèves. Les ECR sont élaborées par le département » (Art. 113). Le barème de ces évaluations est fixé par la DGEO. Toutefois, la RLEO indique que « chaque enseignant met en place les démarches pédagogiques nécessaires aux apprentissages des élèves dans le cadre du plan d'étude et évalue régulièrement leur progression » (Art. 78, al. 1) tout en précisant que « les décisions concernant la promotion, l'orientation dans les voies et les niveaux, le passage d'une voie ou d'un niveau à l'autre ainsi que la certification de l'élève sont prises par le conseil de direction » (Art. 78, al. 2). Dans cette perspective, les décisions de promotions interviennent à des moments bien précis de la scolarité. « Au degré primaire, les décisions de promotion interviennent au terme de la 4^{ème}, de la 6^{ème} et de la 8^{ème} année » (Art. 81, al. 1), impliquant que l'élève qui n'est pas promu redouble l'année de programme qu'il vient d'effectuer (Art. 81, al. 3). La RLEO précise encore que « les appréciations spécifiques du comportement de l'élève sont communiquées aux parents sous la forme de commentaires oraux ou écrits. En fonction des besoins, elles donnent lieu à des entretiens favorisant la collaboration entre l'enseignant-e et les parents en matière éducative (Art. 80).

Dans la directive *Cadre général de l'évaluation : Procédures et dispositions légales et réglementaires en matière d'évaluation* (DFJC, 2020), un tableau fixe le « nombre minimum de travaux significatifs au premier semestre » ainsi que « par année » en fonction du degré et du nombre de périodes attribuées à une discipline. Ce nombre peut aller d'un travail significatif semestriel minimum pour les disciplines auxquelles sont dédiées 2 périodes en 3^e et 4^e année, à 3 pour les disciplines auxquelles sont dédiées 5 périodes et plus de la 5^e à la 8^e année (p. 11). Il y est précisé « chacun de ces travaux doit porter au moins sur un objectif d'apprentissage avec une ou plusieurs de ses composantes ayant fait l'objet d'un enseignement. Les travaux significatifs permettent de vérifier si l'élève est capable de mobiliser les ressources et les connaissances acquises pour résoudre des situations complexes » (p. 11). Toutefois, « il est possible de prendre en compte une série de travaux qui vérifient uniquement l'acquisition de connaissances ou de techniques spécifiques. Cet ensemble de travaux est assimilé à un travail significatif. (...) Le nombre de travaux composant un de ces travaux assimilés doit être compris dans les limites suivantes : 3 au minimum et 10 au maximum » (p. 11). Le document précise encore que « les décisions qui découlent de l'évaluation respectent (...) le principe de proportionnalité » et « pour favoriser un climat de confiance entre l'enseignant et l'élève, ainsi qu'entre l'école et la famille, les

résultats de l'évaluation sommative du travail de l'élève et les décisions qui en découlent doivent pouvoir être motivés. Les critères sur lesquels ces résultats et ces décisions reposent sont par conséquent explicites » (p. 7). Dans cette perspective « chaque enseignant informe ses élèves du moment où se déroulera une activité d'évaluation sommative, de sa nature, des apprentissages ou objectifs sur lesquels elle va porter et des critères d'évaluation. Les barèmes sont réguliers tant au-dessus qu'au-dessous du seuil de suffisance » (p. 12). De plus « les commentaires et remarques utilisés pour situer et qualifier les apprentissages en cours doivent être clairs, cohérents, respectueux de l'élève et compréhensibles de chacun. Ils visent à entretenir un climat de confiance et contiennent des indications favorisant l'amélioration des apprentissages de l'enfant » (p. 12). De plus, « l'appréciation du comportement est distincte de l'évaluation du travail scolaire réalisé par l'élève. Dans l'appréciation du comportement de l'élève, il convient de distinguer d'une part la manière dont l'élève aborde le travail scolaire, et d'autre part la manière dont il respecte les règles de vie de l'école » (p. 14). En outre, « au sein de l'établissement, sous la responsabilité du conseil de direction, les enseignants coordonnent le nombre, la fréquence et la répartition des travaux par une concertation entre collègues d'un même cycle ou d'une même année » (p. 11). Il figure encore dans cette directive les différentes modalités d'évaluation, allant de l'observation pour les petits degrés à l'évaluation notée pour les plus grands degrés.

Au sein de ce document, certains droits des élèves sont identifiés, comme dans ce paragraphe « l'évaluation doit respecter les principes de transparence et d'égalité de traitement entre les élèves afin de répondre à l'exigence d'impartialité. Les élèves et les parents sont clairement informés des conditions et des résultats de l'évaluation (...). Toutefois, la confidentialité des informations qui relèvent de la sphère privée, comme des résultats personnels de l'élève, est respectée » (DFJC, 2020, p. 7).

Dans les pratiques de l'établissement, les élèves évoquent l'évaluation sous différents angles, les un-e-s faisant référence au bilan réunissant leur enseignant-e et leurs parents « lundi, quand on avait le rendez-vous, elle a dit que je travaillais très bien, j'écoutais bien et aussi que je faisais pas de bêtises et aussi que j'aidais bien ma chenille¹⁶⁶ » (2_EI1E3_EC), les autres aux conditions d'évaluation « pour le test il va pas tricher parce qu'il osera pas tricher » (2_EI4E2_EC), « pour le TS aujourd'hui, elle disait si tu me donnes la réponse je te donne des bonbons, moi j'ai dit mais moi c'est pas les bonbons qui m'intéressent, pis après elle regardait comme ça par-dessus le classeur » (2_EI4E3_EC). La durée de certains travaux, et notamment d'un travail de groupe a également été abordée par les élèves « il y avait beaucoup de trucs qu'on avait pas fait, beaucoup d'objectifs, en plus c'est un peu de la triche de faire des périodes de plus parce qu'on avait cinq périodes précises, et comme certains paniquent à la dernière période, ben du coup on a moins bien travaillé, c'est que les autres classes elles ont fait exactement cinq périodes et pas plus » (2_EI5E3_EC).

Les enseignant-e-s évoquent des pratiques différentes en fonction du degré d'enseignement. Cet-te enseignant-e de 1-2H nous explique par exemple « je sais qu'ils progressent, je sais qu'ils apprennent des choses, pis de temps en temps on fait un petit pointage, pis on dit il y a quand même de l'acquis » (2_Ens1_ESD). Un-e de ses collègue explique « je me réjouis (...) qu'on dise on évalue ça pendant qu'ils sont en travail, ah ben lui je vois qu'il a réussi, toc, plutôt que de tout faire pour arriver au moment où je vais observer ça (...) je trouve que ça perd son sens, et c'est cette liberté là qu'on a en 1-2H en fait, ici on a le droit d'observer » (2_Ens2_ESD), en ajoutant plus tard « ça enlève toute la compétition (...) ça donne du sens à tout ce qu'ils font en fait parce que d'avoir fait vingt fois le son ou pis de le refaire une fois pour qu'on puisse mettre une note dessus, du moment que je sais lire un texte où il y a du ou, ben je sais le ou et pis ils arrivent pas tous au même moment au même endroit, pis tant pis, pis tant mieux aussi, parce que pendant que les autres auront appris ce son ou que lui n'aura pas eu, ben lui il

¹⁶⁶ Les chenilles sont les élèves de 1H. Dans le cas présent, l'élève fait référence au système de tutorat mis en place à travers un binôme établi entre un-e élève de 1H et un-e élève de 2H.

est parti dans les nombres, ou il a enfin réussi à exprimer ses émotions avec ses copains, ça serait un peu l'école de mes rêves » (2_Ens2_ESD). Un-e enseignant-e de 3-4H applique en quelque sorte ce fonctionnement avec ses élèves pour l'évaluation de la lecture « ça se fait de manière volontaire, c'est-à-dire c'est eux qui viennent me dire je suis prêt, donc il y en a qui sont hyper loin et d'autres pas loin du tout » (2_Ens3_ESD). Cet-te enseignant-e précise toutefois l'enjeu de son degré « en quatrième, les ECR, il faut qu'on soit au point avec l'expression orale, compréhension à l'oral, et compréhension écrite, donc on va s'exercer (...) alors ça on fait beeeeeeeaucoup de fois la même chose » (2_Ens3_ESD). Un-e enseignant-e de 5-6H évoque également ces Épreuves Cantonales de Référence « on part avec des enfants qui savent encore juste l'alphabète, ils ont vu juste un verbe, pis en deux ans ils doivent écrire un conte, enfin c'est ce qu'on nous a demandé l'année dernière aux ECR ; un conte donc au passé, passé imparfait, passé composé, éventuellement passé simple, avec un dialogue si possible au présent » (2_Ens4_ESD). Dans cette perspective, un-e enseignant-e souligne le côté normatif de l'école « on est quand même dans un système très normatif où il faut poser des notes, il faut poser des étiquettes, il faut que tout le monde ait vu tout un panel de choses » (2_Ens5_ESD). Il ou elle complète plus tard « c'est très contraignant, c'est extrêmement normatif, et pis je trouve que ça a un message assez négatif qu'on leur donne, et c'est très difficile de sortir de ça parce qu'on est obligés de le faire, moi en tant qu'enseignante (...) je dois avoir tant de notes par semestre, et voilà, je le fais, c'est mon travail, c'est mon mandat, et après il y a les parents qui sont derrière, pour qui ça a beaucoup d'importance, parce qu'ils veulent voir leur enfant réussir, et comment est-ce qu'on leur montre que leur enfant réussit, avec des notes, mais on leur montre pas du tout ce qu'apprend leur enfant, quelles sont ses forces, quelles sont ses compétences, vers quoi il va pouvoir se diriger, qu'est-ce qu'il pourrait développer » (2_Ens5_ESD).

Les enseignant-e-s expliquent encore collaborer dans la rédaction des évaluations « on collabore (...) comme ça on peut s'échanger des évaluations » (2_Ens4_ESD). Une telle circulation représente une sorte de validation du travail des enseignant-e-s « l'assurance de ce qu'on a fait, ce qu'on a fait il a été validé par trois autres personnes, donc c'est aussi agréable de savoir que le test a été testé par les autres et qu'on peut sans trop de soucis le présenter aux élèves, c'est rassurant » (2_Ens5_ESD). Cette collaboration peut toutefois avoir une influence sur les pratiques quotidiennes « des fois ça met une pression un peu plus élevée (...) parce que forcément une enseignante qui veut voir tout le programme, ben elle va vouloir qu'on ait un rythme un peu plus soutenu, et les tests vont arriver plus rapidement que ce qu'on aimerait » (2_Ens5_ESD) avant d'ajouter « il y a cette pression du programme, comme on fait les mêmes tests, on doit voir en grande partie les mêmes choses en classe, donc il y a pas une liberté totale » (2_Ens5_ESD). Un-e enseignant-e souligne encore les retombées administratives qui découlent du processus d'évaluation et de communication des résultats, à ses yeux chronophage « on doit inscrire les notes à la semaine, et en même temps on doit les inscrire à la fin de l'agenda sous un tableau, et en même temps on doit ouvrir le logiciel et encore les inscrire pour qu'on ait un registre informatisé, comme ça au département ils ont en direct tous les résultats, donc on a quatre saisies pour chaque moindre, même les petites notes, les petits contrôles de rien du tout, on a aussi un tableau pour les petites notes de rien du tout » (2_Ens4_ESD).

8.4.3. Cas 3

Les élèves de cette école ne sont pas soumi-e-s à des évaluations formelles à l'exception des évaluations cantonales à la fin du cycle pour les élèves de 4H. En revanche, si les élèves sont invité-e-s à réaliser les examens cantonaux, l'école n'est pas contrainte à soumettre les résultats au Département¹⁶⁷ compte tenu de son statut d'école privée. La volonté de faire passer ces évaluations aux élèves est surtout pédagogique en ce sens que « c'est bien pour eux aussi, parce qu'il faut qu'ils apprennent à gérer le stress. C'est surtout ça que je dois leur apprendre » (3_Ens34_ESD). Ce-tte même

¹⁶⁷ Le Département fait référence au Département Economie et Formation du canton du Valais qui se charge de la scolarité dans le canton et qui en assure un bon déroulement à travers son Service de l'Enseignement.

enseignant-e précise toutefois « même si pour moi c'est complètement absurde puisqu'on sait que le stress neurologiquement bloque la communication entre les deux hémisphères du cerveau (...) On est bien obligés de s'adapter après, parce qu'il y a un retour, c'est ça, il y a une partie qu'on fait pour qu'ils soient pas mal à l'aise après » avant de confier que « s'ils (les élèves) étaient là jusqu'à la 11H ou même jusqu'à la 8H, je ne pense pas que je ferais d'évaluations, mais là je suis bien obligé parce que l'autre fois ils lisent la consigne, les premières fois qu'on a fait "Mais c'est qui Julien ?". Eux ils vont poser des questions... tellement logiques (...) Donc en fait tu vois, c'est un langage en fait ces évaluations, c'est vraiment un formatage, je suis bien obligé de les préparer ». Ces évaluations ne sont néanmoins pas notées mais accessibles aux parents souhaitant les consulter. Les enseignant-e-s reconnaissent l'absence de contraintes comme bénéfiques. « Je n'ai pas cette contrainte, ce poids de l'échéance où je dois avoir tant d'évaluations à telle date » (3_Ens34_ESD), ce qui permet à cet-te enseignant-e de travailler de la manière qui lui convient et de s'attacher plus aux rythmes et intérêts des élèves qu'à un programme strictement préétabli.

Les enseignant-e-s s'appuient sur ce qu'ils et elles appellent des « cahiers à grandir » pour observer la progression des élèves. Il s'agit d'un portfolio dans lequel sont indiqués les objectifs acquis par l'élève. Ce portfolio rassemble surtout les objectifs plus disciplinaires concernant les apprentissages en français et en mathématiques. L'absence d'évaluation sur papier est considérée par les enseignant-e-s comme bénéfique afin de ne pas fixer les erreurs mais de se concentrer plutôt sur la progression, les erreurs étant considérées comme des « tremplins pour aller vers le savoir » (document interne). Les élèves choisissent eux et elles-mêmes de se manifester pour tester leurs acquis, leur permettant ainsi de respecter leurs propres rythmes et de s'approprier leur projet de formation. L'évaluation se fait dans un moment de duo (enseignant-e et élève) ou de trio (enseignant-e et deux élèves) nommés « moments en kangourou » (voir section 7.3.3). L'un-e des enseignant-e-s souligne que les évaluations sont « pratiquement toujours (...) formative(s) » puisque les apprentissages sont dans un premier temps exercés « sur un support ou avec du matériel (...) et une fois que c'est acquis ça va dans le portfolio » (3_Ens12_ESD). Un autre outil, le cahier de développement personnel rassemble des thématiques comme « apprendre à apprendre, techniques de mémorisation, forces et défis personnels » (3_Ens34_ESD) qui permettent d'identifier certaines compétences et de les améliorer chez chacun-e des élèves.

Cette organisation permet « à la fin du semestre, (de rencontrer) les parents en entretien individuel (et de poser) un bilan écrit, comme ça on (les enseignant-e-s) a vraiment une concentration de tout » (3_Ens12_ESD). L'observation à tout moment de la journée constitue en outre un outil important dans la rédaction de ces rapports, même si elle n'est pas identique pour les différent-e-s enseignant-e-s. Alors que l'un-e explique « Je les observe vivre et puis ça me donne plein d'observations, comme ça je les ai puis je ne peux pas tout le temps les noter (...). C'est un truc émotionnel, instinctif (...) et puis après c'est facile pour moi de faire des rapports. Je n'ai pas besoin forcément d'aller rechercher des choses parce que je les connais ! (...) C'est tout le temps les antennes » (3_Ens34_ESD) sa ou son collègue renchérit « C'est drôle parce que moi je fonctionne pas du tout comme ça parce que j'ai aucune mémoire, moi je dois noter tout. (...) j'observe pour être le plus objectif possible. (...) Il y a des fois aussi des choses qui sont contraires à ce que je pensais de cet enfant, il y a aussi certaines choses que je vérifie chez tout le monde » (3_Ens12_ESD).

L'école fonctionne donc sans notes, sauf à la demande des élèves qui en demandent parfois, « parce qu'ils voient aussi les grands frères et tout ça fonctionner » (3_Ens34_ESD). Cette absence de notes est notamment justifiée par le fait que « nous pensons que si nous habituons l'enfant à réaliser des performances pour obtenir de bonnes notes, des récompenses et la satisfaction d'autrui, alors nous l'éloignons de sa responsabilité individuelle. Au contraire, l'enfant qui travaille pour et par lui-même se sent "maître" de ses actes » (Document interne).

8.4.4. Cas 4

Les évaluations sont peu présentes dans cette école, compte tenu que « les élèves travaillent par contrat personnel, en fonction de leurs capacités et de leur orientation progressive » (document interne). L'évolution des élèves se fait « sans sélection ni redoublements » (document interne). Toutefois, si l'enseignant-e des plus jeunes identifie chez un-e élève quelques difficultés, la décision peut être prise de maintenir cet-te élève dans le groupe classe des plus jeunes une année supplémentaire. Lors de nos récoltes de données, nous avons par exemple observé un-e élève de treize ans qui n'avait pas passé dans la classe des élèves plus âgé-e-s. Son enseignant-e explique « si j'ai gardé une fille de treize ans, c'est quand même parce qu'elle avait des problèmes » (4_Ens56_ESD). Toutefois, si un-e élève présente des facilités particulières, il ou elle peut passer dans la classe des plus âgé-e-s de manière anticipée « C'est pas (prénom d'élève) que je vais garder jusqu'à treize ans, je pense qu'à onze ans je vais l'éjecter chez (prénom Ens78) » (4_Ens56_ESD).

L'auto-évaluation est très présente dans le fonctionnement de l'école, non seulement à travers les systèmes d'auto-corrections mis en place dans le matériel mis à disposition des élèves, mais également par la présence des élèves lors des séances d'évaluation entre les enseignant-e-s et les parents. Au cours de ces séances, l'élève est notamment inclus-e dans des discussions autour de son « attitude dans le travail », du « niveau des acquisitions » ainsi que dans la définition des « objectifs de l'élève, immédiats et à long terme » (document interne).

L'école « pratique une évaluation essentiellement formative, sans notes ni mentions » (document interne). L'enseignant-e considère que « c'est pas les papiers qui comptent, c'est pas les bonnes notes qui comptent chez l'enfant, c'est qu'est-ce que tu es, qui tu es, et qu'est-ce qu'on t'a fait découvrir en toi-même ou qu'est-ce qu'on t'a cassé dès le départ » (4_Ens56_ESD). Si des récompenses peuvent être envisagées, comme lorsque les élèves reçoivent une petite monnaie lorsqu'ils et elles ne font pas de fautes lors du « contrôle de voc » (4_EI2E3_EC), les élèves ne sont ainsi soumis ni à des évaluations ni à un système de notation. L'exception est faite de la cuisine. Les enseignant-e-s et élèves ayant dégusté le plat du cuisinier ou de la cuisinière du jour sont invité-e-s à lui attribuer des points et, « si on a moins de vingt-cinq points, on doit refaire une fois » (4_EI2E1_EC).

En outre, les enseignant-e-s rédigent un « bilan final, c'est, pour un élève, ça fait un document de sept-huit pages, (...) tout le parcours depuis qu'ils sont arrivés, comment ils ont évolué socialement, attitudes dans le travail, dans les branches, donc chaque enseignant, dans son rapport sur les branches, puis après conclusion au final, appréciations générales, puis aussi notre jugement, quel niveau, à quoi ils sont capables » (4_Ens78_ESD). Ce bilan permet d'orienter l'élève dans la voie la plus propice aux yeux des enseignant-e-s suite aux années passées aux côtés de l'élève.

Historiquement, les élèves étaient soumis-e-s à des évaluations régulières de la part de l'État, comme nous le relate cet-te enseignant-e « les premières années, le directeur est venu tous les trois mois pour tester les élèves, et puis l'équipe de l'époque a réussi à les convaincre que c'était justement contraire à ce qu'on voulait faire, c'était pas possible, parce que tu peux pas mesurer ce qu'on fait, et puis finalement ils ont eu confiance, aujourd'hui ils savent qu'on fonctionne bien » (4_Ens56_ESD). L'évaluation des élèves sous cette forme a dès lors cessé. Toutefois, « maintenant on a un petit peu un autre problème, c'est qu'il y a plusieurs écoles privées dans le canton (...) alors ils veulent maintenant introduire un test pour les enfants qui viennent des écoles privées pour aller au lycée, alors c'est un petit peu dommage pour nous parce que même ici le directeur il dit mais vos élèves sont toujours bien préparés et tout (...) ils voient tout simplement que les élèves qui quittent (l'école) réussissent » (4_Ens56_ESD). Cette possibilité est évoquée dans l'Arrêté concernant le contrôle de l'enseignement privé du 19 février 1986 qui indique que « lorsqu'il passe de l'enseignement privé à l'enseignement public, l'enfant est soumis à une évaluation de ses connaissances scolaires pour déterminer son intégration » (Art. 6).

L'enseignant-e de la classe des élèves les plus âgé-e-s les met en outre parfois en situation d'évaluation « de temps en temps il y a des petits... ouais, tests si tu veux, euh en janvier on passe le test aux plus

grands, donc les dernières années, pis là on prend des tests par exemple des anciens tests pour aller dans un lycée, ou raccordement ou technicum (...) pour voir leur savoir d'un test qui n'est pas fait pour nous, et en même temps je prépare des plus petits tests de pointage pour les plus jeunes, donc il y a une ambiance de tests, vraiment sérieux, silence, tout le monde travaille, mais il n'y a pas de notes. Après eux ils veulent, si j'étais à l'école publique ça serait quoi, alors on fait référence, oui, ça serait ça, mais tout en ajoutant que c'est beaucoup plus sévère ça que faire une note à l'école publique, parce que là c'est un thème, tu te prépares, tu tries ça et tu fais un TE là-dessus, ici ils savent pas du tout qu'est-ce que c'est dans le test, et là c'est le vrai savoir, donc ils ont pas pu driller, c'est pas juste ils ont mis dans la tête, ça reste deux jours pour le TE, ça suffit et pis après loin (...) et avec ça je sais qu'est-ce qui manque chez un ou l'autre » (4_Ens78_ESD).

8.4.5. Observations transversales

En termes d'évaluation, les lois cantonales définissent clairement le cadre d'action des écoles publiques. L'évaluation est considérée comme un instrument pédagogique permettant de comparer le niveau de l'élève et les objectifs définis dans le plan d'étude afin de le ou la guider dans leur réalisation. Elle est notamment mise au service de la promotion et de l'orientation des élèves (Valais). Le canton de Vaud précise même le nombre de travaux à réaliser pour chaque discipline. Dans les deux cantons, la promotion est automatique entre la 1H et la 3H et c'est uniquement au terme de la 4H qu'un redoublement peut avoir lieu. En outre, des épreuves cantonales de référence en français, mathématiques et allemand sont organisées durant la 4H, la 6H (uniquement pour le canton de Vaud) et la 8H dans les deux cantons et ont un poids important dans la moyenne annuelle des élèves. Les lois cantonales vaudoises et valaisannes cadrent également l'évaluation du comportement de l'élève. Notons une particularité inhérente au contexte valaisan dans lequel les travaux de groupes doivent pouvoir être évalués individuellement en fonction de l'apport de chaque élève. Les évaluations présentent dès lors un fort enjeu lié à la notation et la promotion des élèves et assument un rôle sommatif, comme le décrit Merle (2018).

En pratique, les évaluations sont uniformisées pour tou-te-s les élèves d'une classe, voire au regard de certains accords entre enseignant-e-s pour plusieurs classes, avec quelques allègements pour quelques élèves identifié-e-s comme présentant des besoins particuliers et profitant d'un allègement pédagogique. Dans le cas 1, plusieurs élèves nous parlent des limites de cette unicité d'évaluations qui résident notamment dans le temps à disposition ou les interruptions de leur enseignant-e afin de préciser des consignes. On retrouve dans ces différents aveux la tension relevée par Lemay (2000) du double statut de l'enseignant-e : aide et évaluateur-trice normatif-ve. Les enseignant-e-s des cas 1 et 2 quant à eux et elles soulèvent le caractère hautement contraignant des évaluations et des obligations qui les définissent. Les innovations pédagogiques sont dès lors mises en équilibre face aux contraintes qui en découlent et le poids des évaluations le remporte. Les enseignant-e-s expliquent restreindre leurs initiatives pédagogiques afin d'être sûr-e-s de pouvoir mener à bien les évaluations disciplinaires à leur charge. Ce même enjeu pèse sur les thématiques et la manière de les aborder. Si le sujet risque d'être évalué dans les évaluations cantonales de référence, les enseignant-e-s expliquent adopter des postures beaucoup plus directives, s'inspirant moins des intérêts des élèves, afin d'être certain-e-s de remplir les objectifs cantonaux. Un-e enseignant-e du cas 2 nuance toutefois ce regard en expliquant que les pratiques évaluatives évoluent au fil des degrés et que les deux premières années de scolarisation notamment sont moins sujettes aux contraintes évaluatives que les degrés suivants, l'évaluation pouvant être réalisée à travers l'observation *in situ* du travail de l'élève plutôt qu'à travers un processus uniformisé. De manière générale, les enseignant-e-s portent un regard plutôt critique sur les évaluations et soulignent leur côté normatif et catégorisant, leur caractère compétitif ou encore le stress qu'elles engendrent en s'y soumettant toutefois à contre cœur. Ces observations rejoignent les enjeux formulés par Moinet (2018) et les travaux de PASI Nancy-Metz (2013) en ce sens que les évaluations présentent des enjeux sur le bien-être des élèves. En outre, l'effet sur les pratiques enseignantes présentées par Yerly (2017) se retrouvent dans nos données puisque les enseignant-e-s adaptent leurs enseignements en fonction des évaluations, et notamment des évaluations sommatives

externes et alignent leurs enseignements sur les contenus attendus. Dès lors, les évaluations ne sont pas considérées comme sources d'idées nouvelles par les enseignant-e-s (Yerly, 2017).

Les écoles privées de nos cas 3 et 4 ne sont pas soumises aux mêmes enjeux évaluatifs que le système public. Dès lors, dans les deux cas, les élèves ne sont pas soumis-e-s à des évaluations formelles et unifiées. Dans le cas 3 néanmoins, les évaluations cantonales de références de 4H sont proposées aux élèves, mais leur résultat n'est pas rendu au Département. Les enseignant-e-s tiennent toutefois à la réalisation de cette évaluation, considérant qu'elle apprend aux élèves à gérer le stress, les familiarise aux codes inhérents à l'évaluation et notamment au côté désincarné des consignes, dans une perspective de transition avec le système public auquel seront renvoyé-e-s les élèves à partir de la 5H. Cette absence de contraintes est identifiée par les enseignant-e-s comme favorable pour s'adapter au rythme et aux intérêts des élèves. Toutefois, si un processus d'évaluation formelle n'est pas institué dans ces deux cas, les enseignant-e-s observent beaucoup leurs élèves afin de pouvoir évaluer leur niveau et rendre compte des points nécessitant un renforcement. Le cas 3 met en place un système d'évaluation basé sur l'initiative des élèves qui s'adressent à leur enseignant-e pour valider un des objectifs de leur portfolio, servant à visualiser la progression de l'élève. Dans le cas 4, les élèves travaillent sur la base d'un contrat personnel liant l'élève à son enseignant-e. La scolarité des élèves se fait sans degré et sans redoublement. En outre, l'utilisation de matériel propice à l'auto-évaluation permet aux élèves de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses sans que la démarche ne soit institutionnalisée ou partagée. Dans certains cas, notamment liés à des apprentissages disciplinaires comme le vocabulaire, de petites récompenses peuvent toutefois être distribuées aux élèves faisant le moins d'erreurs. L'exception, dans le cas 4, réside dans l'évaluation de la réalisation culinaire de l'élève, où des points lui sont attribués avec le risque d'être contraint-e de reconduire l'exercice si un certain nombre de points n'est pas atteint. Enfin, les élèves les plus âgé-e-s réalisent ponctuellement les tests d'entrée dans certaines écoles du canton afin de leur faire prendre conscience de leurs connaissances et de leurs compétences et les familiariser à une ambiance de test. Dans ces deux cas, l'évaluation est caractérisée de formative plutôt que de sommative. Dans ce fonctionnement sans notes, l'approche par compétences, l'auto-évaluation ou encore l'évaluation par portfolio se retrouvent au cœur des pratiques, et le processus évaluatif se matérialise principalement à travers les observations des enseignant-e-s. Aussi, les enjeux évoqués quant au processus évaluatif sont mis en place dans les écoles privées observées et se jouent dans une relation de confiance et de bienveillance entre les enseignant-e-s et les élèves.

Nous le voyons, si dans les quatre cas des processus évaluatifs peuvent être relevés, ceux-ci ne s'apparent pas à la même forme d'évaluation et n'ont pas le même but. Dans le cas du système privé, très normé, les évaluations sont principalement sommatives, alors qu'elles ont une portée formative dans le système privé, libre d'organiser à sa guise ces pratiques. Les enjeux qui en découlent en termes de pratiques, de relation, d'apprentissages et d'organisation ne sont dès lors pas les mêmes. Si le savoir et les connaissances unifiées pour tou-te-s les élèves sont mis au cœur des évaluations du système public, ce sont les compétences et les progrès de l'élève qui sont favorisés dans le système privé, même si certains exemples témoignent d'une porosité entre ces pratiques. Les dispositifs évaluatifs reconnus dans la forme scolaire (Perrenoud, 1998) et visant à la sélection des élèves se muent alors en dispositifs centrés sur les compétences et les apprentissages eux-mêmes et ont l'ambition d'accompagner les élèves dans leurs transitions dans le système public. Il en découle une moins grande pression sur les enseignant-e-s et les élèves et une plus grande marge de manœuvre dans les enseignements et les pratiques.

8.5. Règles et règlements

Dans le code de déontologie de la SER figure que l'enseignant-e « participe à l'élaboration des règles de son établissement et contribue à les faire respecter ».

8.5.1. Cas 1

La LEP indique que « chaque élève (...) se soumet aux règles émises par l'école » (Art. 65, al. 1). Toutefois, le canton dispose d'un règlement spécifique en lien avec la question des règlements et des sanctions y relatives, il s'agit du Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire. Celui-ci indique les rôles de chaque acteur-trice. Il y figure notamment que « les enseignants sont responsables de la discipline dans leur classe, ils collaborent à son maintien dans le cadre de l'école et interviennent au besoin, sur le chemin de l'école, pour aider au bon comportement des élèves » (Art. 2), « les enseignants apportent leur concours au maintien de la discipline à l'école. Leur autorité s'exerce sur tous les élèves de l'école » (Art. 14). Cette discipline doit être « positive et librement consentie » (Art. 2). Les élèves, de leur côté « font preuve en toute circonstance de respect tant envers les responsables de l'école, les enseignants et le personnel de l'école, qu'envers leurs camarades. Ils s'abstiennent de toute violence physique ou verbale. Ils respectent les règles de discipline et de conduite prévue par la charte de l'école. Ils sont responsables des locaux et du matériel mis à leur disposition. (...) Les élèves prennent une part active à la vie de l'école et s'engagent à assumer les responsabilités adaptées à leur âge, avec sérieux et régularité » sous peine d'être sanctionné-e-s (Art. 4). En outre « pour favoriser le bon fonctionnement de l'institution et promouvoir de bonnes relations élèves/élèves et élèves/enseignants, les écoles peuvent élaborer des chartes de comportement » (Art. 2, al. 3). Le règlement précise toutefois les interdictions. L'article 8 établi « dans le cadre de l'école, il est formellement interdit de consommer ou de détenir de l'alcool ; de fumer ; de notamment détenir, vendre, distribuer ou consommer des stupéfiants au sens des dispositions spécifiques ; de détenir ou de distribuer des publications dont le contenu est prohibé par les dispositions spécifiques en la matière ; de détenir des objets et des produits dangereux ; d'utiliser un téléphone portable en classe. La violation de ces interdictions est toujours motif de sanction ». Ce texte précise encore dans son article 6 que « les élèves doivent avoir une tenue propre et décente, adaptée au cadre scolaire et conforme aux instructions données par l'école ». La fréquentation des cours, les congés individuels, les absences, l'attitude des parents y sont également définis. Le règlement susmentionné aborde aussi les sanctions encourues par l'élève. L'article 15 indique en effet « on prononce contre l'élève qui se rend coupable de négligence, d'indiscipline, de faute de comportement et d'insubordination, les sanctions disciplinaires. Les sanctions infligées aux élèves sont proportionnelles à l'infraction commise. Les sanctions qui peuvent être infligées aux élèves sont les suivantes : Par les enseignants l'entretien disciplinaire avec l'élève, la remontrance, des travaux utiles compensatoires de durée raisonnable (travaux scolaires ou travaux d'intérêt général pour l'école ne présentant pas de dangers pour l'élève) (...). Des retenues sous surveillance, de durée raisonnable et adaptées à l'âge des enfants (...), l'expulsion d'une heure de cours, dans ce cas l'élève ne doit pas quitter l'école et doit être sous surveillance. (...) Par la commission scolaire ou la direction d'école : l'avertissement, l'exclusion temporaire d'une durée maximum d'une semaine hors de la classe, mais dans l'école et sous sa responsabilité. Par la commission scolaire : le transfert dans une autre classe/école, en cas d'infraction grave ou répétée et en dernier recours, sans préjudice financier pour les parents ». Cet article précise encore dans son alinéa 4 que « les punitions collectives, injurieuses ou humiliantes, de même que les mauvais traitements sont interdits ». En outre, « le droit d'être entendu doit pouvoir être exercé » (Art. 20).

Outre ces textes de loi, le site du canton du Valais met à disposition un document abordant spécifiquement la question des chartes et règlements d'établissement. Ce document précise par exemple la nature et l'ambition de ces textes « La charte, les règlements, les sanctions sont un ensemble de repères qui organisent la vie en collectivité de tous, élèves ou enseignants, pour permettre à chacun de trouver sa place en tant que sujet, acteur et citoyen. La charte est une convention sur des valeurs communes et partagées. Elle est un ensemble de résolutions et de réflexions que les enseignants proposent à leurs élèves afin qu'ils puissent analyser leur comportement et viser à l'améliorer. Le règlement d'établissement est un ensemble de prescriptions sur les droits et devoirs concrets et applicables au sein de l'établissement scolaire. L'objet du règlement est de fixer les règles d'organisation qu'aucun autre texte n'a définies et qu'il incombe à chaque établissement de

préciser. Il doit encore déterminer les conditions dans lesquelles les droits et les obligations s'exercent au sein de l'établissement. La sanction est une conséquence de la non-observation d'une règle. Elles font partie intégrante du règlement. À cet égard, il convient de se référer aux bases légales en vigueur (Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire du 7 juillet 2004). Les règles de vie sont construites au sein de la classe et sont en cohérence avec la charte et le règlement de l'établissement » (p. 2)¹⁶⁸. Ce document aborde en outre explicitement le lien entre le règlement scolaire et les droits de l'enfant, en ce sens qu'il permet aux élèves de « connaître les droits et devoirs de l'enfant » (p. 3) Ce document précise encore que le règlement permet de « définir clairement les règles de fonctionnement ainsi que les droits et les obligations de chacun de ses membres » (p. 4), tout en précisant que le règlement « ne peut en aucune façon se réduire (...) à un énoncé de dispositions relatives aux obligations des seuls élèves, et au régime des punitions et des sanctions les concernant », puisque le règlement doit également indiquer « les modalités de respect de leurs obligations, mais également les modalités d'exercice de leurs droits » (p. 4). Enfin, « tous les acteurs de la communauté éducative » doivent être, d'après ce texte, impliqué-e-s dans l'élaboration, la réactualisation et application du règlement. En outre « chacun des membres doit être convaincu à la fois de l'intangibilité de ses dispositions et de la nécessité d'adhérer à des règles préalablement définies de manière collective » (p. 4). La CDE doit inspirer, tout comme d'autres principes tels que le respect mutuel, la tolérance, la neutralité, l'égalité, la protection, ou encore l'assiduité et la ponctualité, la rédaction de tout règlement, invité à assumer, outre une ambition normative, une dimension éducative et informative. Le règlement « participe à la formation à la citoyenneté des élèves et facilite les rapports entre les acteurs de la communauté éducative » (p. 5). Le règlement doit notamment statuer sur « les heures d'entrées et de sortie, les modalités retenues pour l'attente des transports scolaires devant l'établissement ou encore les déplacements des élèves » (p. 5), ainsi que l'usage des locaux, les conditions d'accès, les espaces communs, les modalités de surveillance des élèves, les conditions d'affichage, les modalités de contrôle des absences et des retards etc. tout en les insérant dans le contexte local de chaque établissement. Des éléments tels que l'absentéisme volontaire, la consommation de stupéfiants, d'alcool ou de tabac, la violence sont identifiés comme des éléments à interdire formellement au sein du règlement d'établissement, alors que les sanctions et les punitions doivent y être explicitées. Enfin, les modalités de modification du règlement doivent y figurer explicitement, et « ce travail doit être réalisé au sein des instances participatives de l'établissement » (p. 9), y compris à travers le conseil des délégué-e-s.

Dans cette perspective, un document fourni par l'établissement afin d'informer les parents indique que « l'école est un milieu de vie important pour l'élève. Il y apprend les valeurs démocratiques, les règles de l'État de droit, le sens de la solidarité, de l'entraide et de la tolérance. L'école se veut un lieu où chacun se sent en sécurité et apprend à nouer des relations sociales et harmonieuses. L'élève et les autres partenaires doivent pouvoir s'y exprimer librement tout en observant des règles collectives favorisant le respect et la convivialité » (document interne). Un autre document indique que les élèves, « avec l'aide de leurs parents et des enseignants respectent les règles de l'école, les enseignants, les personnes travaillant au sein de l'établissement et leurs camarades ainsi que tout ce qui est mis à leur disposition ; ont une tenue propre et décente précisée par le règlement d'école ; s'appliquent et s'impliquent dans leur rôle d'élève ainsi que dans leurs apprentissages de socialisation » (document interne). Ce même document engage également les enseignant-e-s, qui « sont responsable de la discipline dans leur classe et interviennent, au besoin, dans le périmètre scolaire, également pour les élèves de l'établissement. Le cas échéant ils prononcent des sanctions disciplinaires prévues par le règlement » (document interne).

¹⁶⁸ Pour voir le document complet :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.2.Chartes_et_règlements.pdf/81e1e9c4-7a92-4559-91a9-02ee6a789d4e

Au sein de l'établissement, le règlement s'appuie sur le cadre proposé par la charte de l'établissement qui définit notamment le rôle de l'école envers les élèves, leurs familles et le personnel enseignant ainsi que les valeurs principales de l'établissement, à savoir le respect, la considération, la justice, les valeurs démocratiques, la solidarité, l'entraide, la tolérance, la sécurité, les relations interpersonnelles de qualité, la coopération entre les partenaires, la confiance, la non-discrimination (document interne). La direction précise « la direction (...) nous sommes garants des valeurs de cette charte, pis toutes les activités qui sont menées s'inscrivent là-dedans » (1_Dir_ESD). Le règlement d'établissement est défini ainsi dans un document à destination des parents « le règlement d'école fixe les règles de la vie quotidienne pour bien vivre tous ensemble à l'école. Chaque personne a des droits et des devoirs, toutes les personnes qui se trouvent dans ou aux abords de l'école ont l'obligation d'observer le règlement » (document interne). Le règlement est imprimé dans l'agenda des élèves. Il précise que « chaque élève obéit à tou-te-s les enseignant-e-s, et chaque enseignant-e fait respecter les consignes à tou-te-s les élèves » et que « la liste des sanctions n'est pas exhaustive. En cas de récidives ou de manquements graves, d'autres sanctions peuvent être appliquées » (document interne). La direction nous informe « l'année passée on a re-réfléchi sur le règlement d'école, parce que c'est un règlement qui avait été élaboré justement avec les élèves, avec les enseignants, avec les parents, mais qui avait je pense une quinzaine d'années, et puis (...) bon, il avait subi des améliorations régulières, mais il avait plus été vraiment élaboré par les enfants » (1_Dir_ESD). Un-e enseignant-e voit le règlement comme un outil « il y a une urgence, donc j'ai un outil (...), puiser dans ces règles, on parle toujours de la même chose, pas compliqué, je lève la main, enfin bref, des choses basiques, le respect, et pis j'ai tout qui correspond ici, alors c'est écrit » (1_Ens7_ESD). Cet-te enseignant-e indique encore « et une petite anecdote, chaque année ils (les élèves) demandent des choses, des punitions plus sévères, c'est très intéressant » (1_Ens7_ESD). Concrètement, la mise en place du règlement se déroule de manière différente en fonction des classes « chaque enseignant bien sûr a sa manière de fonctionner » (1_Ens7_ESD).

En termes de contenu, un lien clair est formulé entre le règlement, la charte de l'établissement, et les droits de l'enfant « on a un agenda scolaire dans lequel on fait un petit résumé d'une dizaine de droits de l'enfant, et puis ces droits ils sont en lien bien sûr avec la charte de l'école (...) et puis ils sont en lien avec le règlement, qui est articulé en trois colonnes, avec des droits, des devoirs et pis des conséquences si les devoirs ne sont pas respectés » (1_Dir_ESD). Cette volonté de formuler un lien entre les droits de l'enfant et le règlement était à l'initiative de sa création, comme nous l'explique cet-te enseignant-e qui a participé à sa rédaction « on est partis des droits de l'enfant, et chaque enseignant avait une petite réflexion à conduire (...) un droit qu'on mettait un peu en valeur (...) tout est imbriqué » (1_Ens7_ESD). Un-e enseignant-e témoigne du lien entre le règlement et les droits de l'enfant « il y a plein de choses qui sont tirées de là (des droits de l'enfant), nos règlements sont tirés de là, les règles à l'école (...) à la classe, tout est un peu construit autour de ça » (1_Ens6_ESD). Il ou elle rajoute plus tard échanger avec ses collègues autour de ces questions « on parle surtout des droits dans le sens lié au règlement de classe, quand on se voit pour discuter de ça, quelles règles on met en place, (...) est-ce qu'ils ont le droit ou pas de faire ça, mais pourquoi on leur interdirait, c'est plus dans ce sens-là (...) on énonce pas les droits de l'enfant » (1_Ens6_ESD). En outre, ce lien semble également être fait, de manière inconsciente par les élèves « généralement on leur dit qu'est-ce que vous avez le droit de faire en classe, alors euh ils partent vite dans ce qu'ils ont pas le droit, et nous on est là non, mais qu'est-ce que vous avez le droit » (1_Ens6_ESD).

Le règlement de l'établissement statue beaucoup sur le comportement attendu de la part de l'enfant. Il y figure notamment le « droit à une éducation et à une instruction gratuite et respectueuse » de la personnalité de l'enfant, qui implique pour l'élève le fait de « travailler à l'école, faire ce qui est demandé, respecter les horaires, justifier (s)es retards et (s)es absences, arriver à l'école avec (s)on matériel et (s)on travail fait, respecter les enseignants ». Les conséquences en cas de non-respect de ces devoirs englobent le rattrapage du travail non-effectué, la réalisation d'un travail supplémentaire, la mise en place d'heures d'arrêt, la rencontre avec la direction, l'exclusion de certaines activités de la classe, ou encore un comportement réparateur envers la personne lésée. La possibilité d'informer les

parents est également formulée. Nous avons observé une situation dans laquelle l'enseignant-e demandait à ses élèves de lui rendre un travail, en précisant « il en manque, celui qui ne me l'a pas rendue aura une punition » avant de dire à un-e élève retardataire « il faut que je te menace pour que tu me rendes ta fiche ? » (notes de terrain).

Certaines règles, notamment liées à la gestion du corps sont formulées. Elles sont contextualisées dans le cadre du règlement comme correspondant notamment au droit de pouvoir travailler dans de bonnes conditions, ce qui implique pour l'élève de « circuler calmement dans les bâtiments scolaires, respecter les affaires des autres, lever la main pour parler, écouter quand quelqu'un parle, travailler en silence ou en chuchotant, être en possession de tout le matériel nécessaire à (s)on travail » (document interne). Le non-respect de ces règles peut entraîner des mesures invitant l'élève à réfléchir au respect des consignes, la confiscation du matériel dérangeant, la présentation d'excuses à la ou aux personne(s) lésée(s), l'isolement ou le fait de devoir rattraper le travail non effectué. Nous avons par exemple observé dans une classe un-e enseignant-e demandant à ses élèves de se figer en constatant qu'il y avait trop de bruit, ou, dans une autre classe, les élèves recevant la consigne de se tenir debout derrière leur bureau avec un doigt sur les lèvres après avoir rangé leur place afin de pouvoir quitter la classe (notes de terrain). Celles-ci peuvent ne pas plaire à tou-te-s les élèves « parler sans lever la main, parce que c'est quand même énervant de lever, de rester comme ça » (1_EI8G2E2_EC). D'autres élèves commentent ces règles « des fois, on est (...) comme scotchés à une chaise » (1_EI7E2_EC), « moi je suis comme si j'avais des menottes et scotché sur une chaise parce que j'ai pas le droit de me lever » (1_EI7E5_EC), et expliquent, en parlant de leur enseignant-e « elle dit vous avez interdiction de vous lever » (1_EI7E2_EC). Nous avons encore observé la demande formulée par un-e enseignant-e pour que ses élèves se lèvent à notre arrivée dans la classe (notes de terrain). Un document à l'attention des parents précise toutefois que les enfants ont besoin « de bouger : courir, grimper, sauter, (l')enfant a un besoin vital de bouger au quotidien. Il doit profiter d'activités à l'extérieur, même si la météo n'est pas très favorable » (document interne). Certaines consignes, sont également abordées par les élèves qui les considèrent comme proches des règles. Par exemple, ces élèves qui expliquent les moments de détente proposés par leur enseignant-e au cours desquels leur posture est règlementée « on doit être comme ça » (1_EI7E4_EC), « deux mains, deux mains, un pouce » (1_EI7E5_EC), ce qui ne convient pas à tout le monde « moi je me calme pas, ça me stress » (1_EI7E5_EC), « oui, c'est crétin » (1_EI7E2_EC).

Certaines règles impliquent également les mouvements des élèves en dehors de la classe, notamment à l'entrée et à la sortie du bâtiment. Le règlement aborde notamment ces devoirs sous l'angle de la sécurité apportée aux élèves. Ceux et celles-ci doivent alors « respecter les autres, être prudent-e, respecter les consignes sur le chemin de l'école (...), ne pas (s)e mettre (s)oi-même ou les autres en danger, avertir un adulte si quelqu'un est en danger, ne pas amener d'objet dangereux à l'école, (...), obéir aux ordres des patrouilleurs scolaires » (document interne), sous peine d'être retenu-e, dénoncé-e, accompagné-e, ou de voir leurs objets être confisqués. En outre, des patrouilleur-euse-s « qui ne font pas correctement leur travail (...) seront démis de leur fonction un certain temps » (document interne). L'accès à la cour de récréation ainsi que les règles en découlant apparaissent dans le règlement, en précisant notamment que les élèves doivent « respecter les autres et jouer à l'endroit imparti à ma classe (...), ne pas sortir de la cour pendant les récréations », « me mettre en rang lorsque la cloche sonne » ou encore « obéir aux personnes qui surveillent » (document interne) au risque de devoir nettoyer la cour, présenter des excuses, nettoyer ou encore « rester à côté des surveillants » (document interne). Nous avons notamment observé qu'à la fin de la récréation, les élèves se mettent en ligne devant la porte en attendant que leur enseignant-e vienne les chercher (notes de terrain). Ces règles ne sont toutefois pas les mêmes pour toutes les classes. Des élèves expliquent par exemple « c'est bizarre, parce qu'à la récré, quand on sort, on est obligés d'attendre (...) que la maîtresse elle nous dise le signal » (1_EI7E5_EC), « le signal pour partir » (1_EI7E4_EC), « mais les 3H ils peuvent sortir direct » (1_EI7E5_EC) « et nous on attend, comme ça, tout seuls » (1_EI7E2_EC), « ils ont le droit dès qu'ils sont prêts, ils peuvent aller à la récré, et pis nous c'est pas tellement la même chose même si on est plus grands » (1_EI7E3_EC). En outre, une règle indique que « les parents sont priés de ne pas envoyer trop tôt leur enfant dans la cour » (document interne). L'accès aux équipements communs est

précisé, impliquant de la part des élèves un usage respectueux et convenable sous peine de devoir remplacer le matériel, ou d'en être privé-e d'accès. L'accès aux toilettes, qui se fait en fonction des consignes de la classe et dans la propreté y est abordé, avec comme conséquence le fait de devoir nettoyer. Des règles figurent encore à propos de la responsabilité qu'ont les élèves quant au maintien du matériel et des locaux. Enfin, des règles liées au transport public mis en place pour les élèves en ayant besoin apparaissent. Les moyens de locomotion des autres élèves, et les dispositions prises en fonction du moyen de transport sont abordées, en précisant par exemple que l'élève doit « laisser (s)a trottinette près des vélos ou la plier dès l'entrée de la cour, ranger (s)es rollers et (s)on skate dans un sac dès l'entrée de la cour » ou encore « ne pas circuler dans la cour avec (s)on moyen de locomotion » sous peine de voir son moyen de locomotion être confisqué (document interne).

Le silence est également une règle récurrente. Des élèves expliquent « on peut jamais (...) parler un peu comme on fait à la maison » (1_EI7E3_EC), en précisant qu'en cas de bruit, leur enseignant-e leur « crie dessus » (1_EI7E5_EC). Un-e élève raconte « moi, le problème c'est que je suis à côté de personnes qui ont beaucoup d'humour, et pis ben vu que moi j'en ai (...) du coup moi j'rigole, et pis je commence à faire des trucs (...) et pis ben je me fais engueuler » (1_EI9E3_EC). D'autres élèves donnent du sens à cet aspect du règlement « on doit lever la main parce que sinon il y a tout le monde qui parle en même temps, ça va faire beaucoup de bruit, après ça va faire un peu mal aux oreilles » (1_EI10E1_EC). Dans les couloirs le silence est également de mise « dans les couloirs, on a pas le droit de chuchoter, on doit se taire » (1_EI6G2E5_EC), même si un-e élève nuance « normalement on a le droit de chuchoter mais avec cette maîtresse elle veut pas » (1_EI6G2E4_EC). Les élèves comprennent toutefois ces règles « parce que si on parle fort, ben s'il y a peut-être des classes qui sont au travail » (1_EI6G241_EC). Dans un autre bâtiment, les élèves relatent la même règle et les difficultés qui en découlent, « faire silence dans les corridors » (1_EI8G3E3_EC) « j'aime pas les règles qu'on doit pas parler dans le vestiaire, parce que moi, pas parler, c'est impossible, on me dit parle pas, je parle avec mes voisins » (1_EI8G1E2_EC). Les élèves ont pourtant le droit « à la parole, de (s)'exprimer, qu'on (les) croie, d'avoir des copains », ce qui implique les devoirs suivants « parler poliment, éviter les mots et les gestes vulgaires, éviter de blesser les autres verbalement ou physiquement, respecter les personnes qui (les)'entourent (camarades, enseignant-e-s, concierges), saluer les personnes que je rencontre dans l'école, tenir la porte pour la personne qui me suit », qui peuvent, en cas de non-respect, déboucher sur la rédaction d'excuses, de réflexions, voire d'isolement (document interne). D'autres consignes ne pouvant pas directement être rattachées au règlement sont formulées. Des élèves nous expliquent par exemple « tu te souviens elle a dit i-n-t-e-r-di-t à lancer les boules de neige » (1_EI7E2_EC), « Non, elle avait pas dit ça, elle a dit ce qui part de ta main ne blesse pas le copain » (1_EI7E3_EC).

Des règles liées à l'inclusion et à la sécurité des élèves y figurent, impliquant « le droit (sans moqueries) à un soutien particulier si j'ai des difficultés, de demander de l'aide, de parler à quelqu'un en cas de souci important, de faire des erreurs, d'être défendu-e ». Il découle de cet axe de droits les devoirs suivants « écouter les explications et essayer de comprendre par moi-même, demander de nouvelles explications si je n'ai toujours pas compris ; respecter ceux qui ont des difficultés ; m'informer de ce que j'ai manqué en classe pendant mon absence, profiter de mes erreurs pour progresser ; dire la vérité » (document interne). Le risque de ne plus être cru-e et le fait de présenter des excuses en cas de moqueries en sont les conséquences d'un non-respect. Un autre droit est celui « au respect, d'être différent-e », ce qui implique le devoir de « respecter l'avis des autres et accepter des choix différents du mien » sous peine de devoir présenter des excuses. Ces règles évoquent également une certaine posture face au travail et peuvent être mises en lien avec cet autre extrait du règlement qui aborde le droit « à une certaine autonomie » qui implique que les élèves restent « rigoureux-se, précis-e, sérieux-se, concentré-e, discipliné-e et tranquille » et qu'ils et elles terminent leur « travail dans le temps imparti », sous peine d'être isolé-e-s, aidé par un-e camarade ou l'enseignant-e ou tenu-e de rattraper le temps perdu. Nous observons affichée sur la porte d'une salle de classe la règle « j'ai le droit de me tromper » (notes de terrain).

Des règles concernant les absences, et les procédures à suivre pour les annoncer y figurent, ainsi que l'accès à des activités sportives et culturelles, créatrices et technologiques.

Les règles de classes sont moins denses et résument souvent en quelques points les règles de l'établissement, à l'image d'une classe de 5H dans laquelle les règles sont « la classe est un lieu de travail, obéissance, respect » (notes de terrain). L'enseignant-e précise encore « respect c'est manque de respect envers moi, il y a aussi entre eux (...) ou bien s'ils ont pas respecté une règle que j'ai dite au début du cours, par exemple si j'ai dit maintenant vous chuchotez pis qu'il y en a un qui parle tout fort, ben ça va être là-dedans, des fois ils ont de la peine à différencier respect pis classe est un lieu de travail, alors classe est un lieu de travail, c'est plutôt est-ce que je suis à mon affaire, est-ce que je fais ce qu'on me demande, est-ce que je suis pas en train de faire autre chose » (1_Ens9_ESD). Notons que dans les classes, les règlements sont parfois affichés, d'autres fois non (notes de terrain). Les élèves abordent plusieurs types de règles. Premièrement les règles en lien avec le respect « on a le droit de se faire respecter » (1_El6G2E1_EC), qui se déclinent par l'absence de violence « pas faire des bagarres » (1_El8G3E3_EC) « on doit pas (...) dire des gros mots » (1_El6G2E5_EC); la non-discrimination « on a pas le droit de se moquer des gens qui ont pas la même couleur de peau que nous » (1_El10E4_EC); la considération d'autrui « chacun est capable et a de la valeur » (1_El8G2E3_EC); et la pluralité des points de vue « le droit d'avoir chacun son opinion » (1_El8G2E1_EC). Deuxièmement, les règles en lien avec la posture de l'élève dans le groupe classe, notamment à propos de la prise de parole « lever la main pour parler » (1_El6G3E4_EC); de l'absence de bruit « on a le droit d'écouter » (1_El6G1E3_EC), « le silence » (1_El8G2E1_EC), « on a pas le droit de parler quand la maîtresse elle parle » (1_El6G1E2_EC); de l'absence de mouvements « on peut pas se lever de la chaise » (1_El8G2E4_EC); de l'erreur « on a le droit de se tromper » (1_El6G1E5_EC); du travail « on a le droit de travailler » (1_El6G1E4_EC), « faut travailler, faut pas rien faire » (1_El10E4_EC), « quand la prof nous dit de faire quelque chose, (...) si on a des questions on a le droit de lever la main et de dire nos propositions » (1_El10E4_EC); ainsi que de l'entraide « on a le droit d'aider » (1_El10E3_EC). D'autres points, sont encore abordés, comme « le droit d'aller aux toilettes » (1_El8G2E2_EC). Les élèves nous expliquent encore « faut respecter les règles de la classe parce que sinon, après, on a une punition » (1_El10E1_EC). Un-e élève résume « mais surtout les trucs qu'il y a dans toutes les écoles » (1_El8G1E4_EC). Un-e élève précise encore « les règles, la maîtresse elle les a même affichées » (1_El8G1E4_EC). Un-e élève parle de l'importance des règles pour son bien-être « moi je me sens pas très bien à l'école parce que quand je lève la main, il y a tout le monde qui me coupe la parole » (1_El8G2E1_EC). Les élèves évoquent en outre la différence de traitement entre eux et elles et les élèves plus jeunes « c'est pas du tout juste, (...) il commence à nous taper, après on va dire à la prof, elle dit oui, mais réglez le problème (...) c'est comme si les petits avaient le droit et pis les grands devaient se débrouiller » (1_El8G1E4_EC). Leur enseignant-e explique les règles affichées dans sa classe « les règles, elles sont là, les règles en orange clair, pis en orange foncé c'est des choses que j'ai rajouté, à la base c'est orange clair, il y en a quatre hein, mais on peut en fait mettre toutes les règles qu'on veut derrière » (1_Ens8_ESD). Ces élèves sont satisfaits du nombre de règles en vigueur dans la classe, l'un-e d'entre eux et elles précise « après, s'il y a trop de règles, tu peux presque rien faire » (1_El10E4_EC). Un-e enseignant-e nous explique les règles affichées dans sa classe « je lève le doigt pour prendre la parole, je parle en je (...) moi je mets le minimum » (1_Ens7_ESD), en rappelant le lien entre ces règles et le projet d'établissement « c'est puisé ici, dans notre projet d'établissement, c'est la même phrase, ils les connaissent depuis l'école infantine (...), c'est inclus » (1_Ens7_ESD). Un-e autre enseignant-e explique sa manière de concevoir la discipline « des fois, je veux que ça soit souligné comme ça, si c'est pas souligné ils refont tout, ou il manque un prénom, je dis une fois, deux fois, pis après je fais copier le prénom trente fois, mais j'ai besoin que ça soit cadré. Des fois on est dans les couloirs, je demande de chuchoter, ou des fois quand on doit se taire parce que c'est pendant les heures, il y en a un qui parle, ben on recommence, je leur fait monter les escaliers, ils recommencent jusqu'à ce qu'ils se taisent, des fois je me dis mais stop, pis après je dis non, tiens bon, parce que je veux juste les préparer à faire, que ce soit pour des petites choses comme ça, pour le respect des autres, pour le respect des femmes de ménages (...) je les prépare à (...) pour être adultes, avoir des

manières quoi, une certaine éducation » (1_Ens9_ESD). La rédaction des règles implique plus ou moins les élèves en fonction des enseignant-e-s, comme nous l'explique cet-te enseignant-e qui partage son temps de travail entre une classe de 1H et 2H et une classe de 4H « chez les grands on en discute (...) après chez les petits j'ai l'impression qu'on accorde plus de temps, vu que c'est vraiment le début, donc on discute avec eux (...) d'ailleurs on a élaboré les règles de classe avec les 2H, donc discuté tous ensemble, mais vraiment l'énoncé, on l'a fait avec les 2H, donc généralement on leur dit qu'est-ce que vous avez le droit de faire en classe, alors ils partent vite dans ce qu'ils ont pas le droit, et nous on est là, non, mais qu'est-ce que vous avez le droit » (1_Ens6_ESD). Un-e autre enseignant-e explique quant à lui oui elle avoir fixé les règles de classe seul-e afin de fixer son statut « non, alors les règles de vie c'est moi qui les donne, parce qu'au début d'année je suis très stricte, je leur dis c'est moi l'enseignante, c'est moi qui décide (...) on discute plutôt des valeurs, qu'est-ce que ça veut dire, le travail, ça veut dire quoi, est-ce que je peux travailler si je me fais embêter par un autre élève, est-ce que s'il y a des moqueries je peux vraiment bien travailler, enfin voilà, obéir mais pourquoi faut obéir, des choses comme ça » (1_Ens8_ESD). Un-e enseignant-e nous explique ne plus rédiger les règles avec ses élèves « il manqu(e) tout le temps une partie par rapport aux règles que nous on aimerait qui soient respectées, du coup j leur présente les règles que j'ai établies en début d'année pis on discute, on discute chacune des règles comme ça elles sont claires (...) je les négocie pas, c'est plus bien la comprendre, l'intégrer (...). C'est vrai que le début c'est assez difficile, pis c'est aussi pour ça que ça m'arrange quand même d'établir les règles, ça me rassure aussi en fait, c'est plus rassurant » (1_Ens10_ESD). Un-e enseignant-e procède ainsi « au début de l'année, j'ai dit ben voilà, on est tous ensemble, vous avez des droits, par contre il faut un capitaine dans le bateau, c'est moi, pis j'ai dit par contre maintenant vous allez me dire ce que vous avez vécu jusqu'à maintenant, quelles seraient les règles pour que ça se passe bien, alors je les ai écrites au tableau, tout ce qu'ils me disaient, par exemple faut pas crier quand on arrive ici, faut pas taper les autres, ou bien il faut éviter d'oublier son sac de gym, pis moi j'avais dans ma tête déjà trois catégories, pis après ben au tableau je les écrivais déjà en trois colonnes, pis je leur ai dit bon, moi, je veux pas faire une affiche avec il ne faut pas ou je dois, du coup on a mis respect, oublis, et pis la classe est un lieu de travail (...) pour pas avoir à tout écrire, pis ça laisse un peu plus de flexibilité » (1_Ens9_ESD).

Lorsque les élèves ne respectent pas les règles au sein de leur classe, différents dispositifs sont mis en place. Une classe nous parle notamment d'un système de points rouges « s'il fait encore une seule bêtise, un point rouge, (...) un point rouge ou soit bureau directeur, (...) si on a les trois points rouges, t'es jeté dehors » (1_El7E5_EC). Leur enseignant-e explique « tout est écrit, droit-devoirs (...) conséquences, donc on discute pas, on calme tout le monde, on a pas de temps, il y a une hiérarchie, il y a aussi donc un protocole, tout est clair » (1_Ens7_ESD), en précisant « premier avertissement, le deuxième chez le directeur, le troisième on peut avoir une exclusion, une amende, punition le mercredi, tout est hiérarchisé, cadré » (1_Ens7_ESD). Un-e autre enseignant-e a mis en place un système de joker, que ses élèves expliquent ainsi « en fait on a des jokers, et pis sur la même armoire il y a des trucs comment on peut récupérer les joker (...), il y a plein de choses, c'est des petits jokers en fonction de notre comportement, s'il y a des bagarres à la récré (...) ils discutent avec les stop on discute et tout ça pis si les deux sont toujours fâchés ben après il enlève un joker, pis au bout d'un moment, comme on a plus de joker, ben on est privés de récré un jour » (1_El6G1E5_EC), ce que complète son ou sa camarade « on a aussi des ronds, une semaine, si on a cinq joker (...) on colle un rond vert, et quatre aussi, trois en orange, (...) deux en orange, un en rouge et zéro en rouge, et pis quand on en a plus on a une punition » (1_El6G1E4_EC). Le nombre de ronds offre des privilèges « on a aussi un système avec une alphabet, si sur une semaine il y a trois ronds colorés en vert ou quatre ronds colorés en vert, ben on peut colorier une lettre » (1_El6G1E5_EC). Des élèves complètent « quand on a toutes les lettres de l'alphabète jusqu'au m, ben on peut tirer un privilège, pis c'est peut-être regarder un Martin Matin » (1_El6G3E4_EC). L'enseignant-e parle d'un autre dispositif « ils vont sur la chaise à grandir, la chaise à réfléchir (...) il faut que t'aïlles réfléchir un petit moment parce qu'il y a quelque chose qui s'est mal passé, donc ils vont s'asseoir, ils ont un petit sablier, pis ils réfléchissent pis là la fin ils doivent venir dire ben voilà, il s'est passé ça, et comment je peux faire

autrement » (1_Ens6_ESD). Il semble qu'avec le temps les élèves s'adaptent aux règles de la classe, comme l'explique cet-te répondant-e « quand on devait venir en 4H j'avais un peu dans les rouges et orange et maintenant j'ai que des verts » (1_El6G1E2_EC). Des situations dans lesquelles les élèves sont exclu-e-s d'un exercice sont également relatées par les élèves, qui expliquent « des fois à la gym elle nous dit d'aller sur le banc parce qu'on est punis de gym parce qu'on a fait trop de bêtises » (1_El6G1E2_EC). D'autres punitions comprennent du travail supplémentaire « c'est recopier je ne coupe pas la parole à la maîtresse » (1_El6G3E1_EC), ce que les élèves trouvent parfois trop léger « moi je trouve que c'est pas assez dur » (1_El6G3E5_EC). Les élèves identifient certaines situations qu'ils et elles considèrent comme injustes « c'est lui qui avait commencé » (1_El6G1E2_EC) « et pis c'est (prénom) qui a enlevé le joker » (1_El6G1E5_EC), « c'est vraiment pas juste (...), c'est toujours celui qui a commencé qui doit enlever le joker, pas le deuxième » (1_El6G1E1_EC), ou encore « elle enlève un joker à tout le monde » (1_El6G1E5_EC), « alors que des gens ont pas fait exprès (...) des fois c'est pas du tout juste » (1_El6G1E4_EC). Leurs camarades confirment « à cause des qui parlent tout le temps, qui font que des bagarres, après la maîtresse elle crie et parfois (...) elle peut pas punir que les gens qui ont fait donc tout le monde se fait punir, ceux qui ont rien fait même » (1_El6G2E3_EC). Les élèves évoquent que dans ces cas, ils et elles risquent par exemple « pas de récréation » ou « pas de gym pour tout le monde, alors qu'il y en a qui ont rien fait » (1_El6G2E1_EC). Des élèves ajoutent encore que ça serait bien « que les enfants, ils apprennent vraiment à faire, à ne plus taper, à ne plus faire les conflits » (1_El6G3E1_EC), « moi j'aime bien quand c'est strict mais j'aime pas trop quand c'est trop strict parce que souvent je trouve que ça fait encore plus de bagarres » (1_El6G3E4_EC). Les élèves de cette classe dont la maîtrise est partagée entre deux enseignant-e-s nous expliquent encore que le système n'est pas appliqué de la même manière entre les deux, notamment en termes d'avertissements avant d'enlever un joker « avec (prénom de l'enseignant-e répondant-e) il y en a zéro, mais avec (prénom de l'autre enseignant-e) il y en a trois » (1_El6G1E4_EC). D'autres élèves de la classe exemplifient cette différence à travers la manière d'imposer le silence dans les couloirs « avec (prénom de l'autre enseignant-e) on a le droit de chuchoter mais avec (prénom de l'enseignant-e répondant-e) c'est silence » (1_El6G2E5_EC). Dans une autre classe, les punitions « c'est des trucs, c'est des paragraphes ou comme ça à écrire, copier » (1_El8G1E3_EC), « et pis il y a un exercice dedans » (1_El8G1E4_EC).

Dans une classe de 7H, un-e élève nous explique « il y a une punition pour ceux qui nous ont pas respectés » (1_El9E3_EC), avant de préciser « c'est la maîtresse, après ça va plus loin, ça peut aller chez le directeur, pis après le directeur, ben normalement ça devrait stopper » (1_El9E3_EC), ce à quoi un-e autre élève réagit « et pis ils peuvent aussi être expulsés de l'école » (1_El9E5_EC). Dans cette classe, un dispositif lié au comportement des élèves est mis en place « on a des cartons (...) on a jaune, orange, rouge (...) rouge c'est punition, orange c'est limite, jaune c'est il faut arrêter, et il y a des numéros qui euh, le un c'est respect » (1_El9E5_EC), « deux c'est oublis et pis trois c'est ben en classes quand tu parles » (1_El9E3_EC), « présence en classe » (1_El9E5_EC). Un-e élève précise encore à propos de son enseignant-e « elle est encore assez gentille parce que des fois elle nous laisse encore des chances, elle dit une fois, après deux fois, pis des fois la troisième elle nous gronde, des fois quand c'est un grand truc elle nous prend direct à la première » (1_El9E3_EC). Dans cette classe, les élèves évoquent les punitions suivantes « des fois elle nous fait faire un exercice, deux exercices sur une feuille volante » (1_El9E1_EC), « des fois elle nous fait recopier une phrase » (1_El9E2_EC), ou encore « une punition dictionnaire » (1_El9E5_EC) qui consiste à recopier un extrait du dictionnaire, « aussi on peut être collés » (1_El9E5_EC), mais nos répondant-e-s n'ont jamais expérimenté cette dernière option. Les élèves précisent encore « on a aussi des bilans (...) c'est le vendredi, (...) il y a trois coches (...) et si on met les trois, en plus, elle avertit les parents qu'il y a eu une punition » (1_El9E5_EC), « on doit faire signer pendant le week end » (1_El9E1_EC). À contrario, lorsque les élèves n'ont pas de coches, ils et elles peuvent avoir des privilèges « des fois on a des privilèges, et les privilèges c'est par exemple des petites cartes où il y a des récompenses, c'est écrit sur la carte, on peut choisir un jeu, on peut changer de place pendant un cours » (1_El9E1_EC), « faire écrire ses devoirs par la maîtresse, supprimer sa moins bonne note d'allemand » (1_El9E3_EC), « et pis aussi il y a la carte, par exemple on reçoit un

carton pis on donne la carte privilège, elle nous met pas de coche » (1_EI9E5_EC). Leur enseignant-e explique « ils ont chacun chacune trois carton, un jaune un orange pis un rouge, ben chaque semaine ils ont ces trois cartons, donc s'il y a un oubli, donc ça dépend, des fois je laisse passer parce que voilà, il y a des situations familiales un peu compliquées, oublier des devoirs il y a pas d'excuses, surtout que je donne les devoirs le vendredi, donc c'est carton, pis ils doivent noter la date, pis ils doivent noter quel numéro c'est, dans quelle catégorie ça se trouve (...) pis ils me donnent un carton, pis à la fin de la semaine en fait il y a un bilan, pis c'est noté le nombre de cartons enlevés, donc s'ils sont arrivés au rouge, ben il y a une punition, pis s'il y a eu zéro cartons ben c'est un bon point, pis au bout de trois semaines où il y a trois bons points ils ont le droit d'avoir une carte privilège, alors c'est au fond de la classe, ils vont chercher, pis ils peuvent changer de place durant un cours, supprimer la moins bonne note d'allemand quand on fait des récitations, ils peuvent choisir un jeu à la gym, faire écrire par la maîtresse, des trucs comme ça » (1_Ens9_ESD). L'enseignant-e précise encore « c'est un système des fois qui a ses limites, parce que ben j'ai un élève, si je fais comme les autres, ben il aurait chaque semaine "classe est un lieu de travail" parce que c'est un super bon élève mais il bavarde, il se ballade, (...) si tout le monde faisait ça, c'était pas possible quoi, alors lui, moi j'ai déjà dit aux parents, j'ai dit moi je vais pas lui faire mettre un carton sinon il serait rouge chaque semaine donc on cherche des techniques alors je nage un peu, pour l'instant il est au fond de la classe (...) mais j'ai essayé plein de choses, je l'ai fait lire une histoire en école infantine (...) pis il m'a dit ah mais c'était dur, ils écoutaient pas, c'était ça que je voulais qu'il voie, alors il s'en est rendu compte, on a fait une monstre discussion, pis deux jours après c'était reparti » (1_Ens9_ESD). L'enseignant-e aborde ensuite les punitions « c'est vraiment rare que je donne, c'est rare qu'ils arrivent au carton rouge, mais c'est arrivé, donc ça dépend de la raison en fait, si toute la semaine c'est souvent des oublis, je leur fait rédiger un qu'est-ce que je peux faire, qu'est-ce que j'ai oublié cette semaine, pis qu'est-ce que je peux faire, ils me proposent des solutions en fait, pis après parmi les solutions qu'ils m'ont proposé, moi j'souligne, pis on colle quelque part, pis à chaque fois la signature de l'élève, ma signature, celui des parents, comme une sorte de contrat quoi, après si c'est euh respect (...) j'vais peut-être mettre un truc réflexif, des fois ça pourra suffire, pis des fois, ça m'arrive (...) de mettre des trucs barbant quoi, tu copies le dictionnaire parce que j'en peux plus quoi (...) pis classe est un lieu de travail ben c'est pareil, ça sera des solutions sur comment je peux me comporter en classe pour pas embêter les autres, et pis ils trouvent tout seuls en général ».

Notre dernière classe de répondant-e-s nous explique « il faut que les punitions soient adaptées » (1_EI10E1_EC), « à ce qu'ils ont fait » (1_EI10E5_EC). Les élèves évoquent le système mis en place dans leur classe « il y a des cartons » (1_EI10E4_EC), « par exemple si on a trois oublis, ben on est collés » (1_EI10E3_EC), « non, si on oublie trois choses, si on a trois oublis, je crois qu'on a un carton » (1_EI10E5_EC), « pis si on fait trois bêtises, il y a deux cartons jaunes, et un carton rouge, pis si on fait trois bêtises en une semaine » (1_EI10E4_EC), « et un carton rouge c'est soit une punition soit on est collés, ça dépend » (1_EI10E3_EC), « si on fait que des bêtises toute la semaine, on va voir le directeur si c'est une très grosse bêtise » (1_EI10E4_EC), « et pis si on a eu zéro carton, on a toujours nos trois cartons, elle met des bonhommes » (1_EI10E3_EC), « et ben on a trois bonhommes, pis si on en a neuf on peut avoir un privilège » (1_EI10E4_EC), « par exemple choisir le jeu à la gym » (1_EI10E1_EC), « choisir sa musique ou choisir les équipes à la gym » (1_EI10E5_EC), « tu peux choisir ton voisin pendant une journée » (1_EI10E4_EC). Les élèves apprécient ce système, ils et elles expliquent « ben si on a pas de cartons, ce qui est cool ben c'est qu'on peut quand même avoir un truc, parce que sinon tout le monde s'en foutrait si on aurait un carton ou pas » (1_EI10E1_EC), « pas avec tout le monde, mais ça marche avec les trois quarts quand même » (1_EI10E4_EC). Des élèves donnent du sens aux règles également dans une perspective future, en expliquant « les gens qui travaillent pas (...) ils trouveront pas de travail, pis un examen, ils arriveront pas à faire, pis ils feront une mauvaise note pis ils feront que de redoubler s'ils travaillent pas » (1_EI10E5_EC). Leur enseignant-e nous explique « j'ai un système de cartons d'avertissement, ils ont deux cartons jaunes, un carton rouge, et pis je note la règle qui a pas été respectée, bon, souvent le carton il tombe quand même après deux trois avertissements oraux, je les compte pas, et pis forcément c'est assez subjectif parce que des fois je

vais demander un carton pour quelque chose que je considère un petit peu plus grave, une bagarre ou des insultes, j'avais pas avertir quoi, et pis le carton rouge c'est plus pour les sanctions (...), suivant la gravité j leur donne une fiche de réflexion à faire, avec les trois règles transgressées, pis ils m'expliquent comment, enfin pourquoi, qu'est-ce qu'il s'est passé en fait, pourquoi j'ai transgressé ces règles, pis comment je peux m'améliorer, si la maîtresse peut m'aider, pis j'fais quittancer par les parents, c'est la première étape, pis après là ça va pour l'instant, normalement ils vont pas trop loin parce qu'ils aiment pas trop ce genre de travail, en plus papa maman ils ont vu, sinon, entre deux, ben j'prends souvent contact avec les parents, c'est quand même souvent plus vite réglé les comportements qui vont mal, j'prends beaucoup de notes sur les élèves qui posent problème, comme ça j'suis vraiment à jour (...) pis au bout de trois fois, j'appelle les parents pour leur expliquer, souvent ça change quand même assez vite » (1_Ens10_ESD).

Les élèves expliquent mettre en place des stratégies afin de contourner le règlement ou au moins la remarque de leur enseignant-e « oh, ils mentent à la prof, ils disent non, c'est eux qui ont commencé, blabla, patati patata » (1_El8G1E4_EC).

Notons encore l'existence de règlements spécifiques, notamment la charte numérique de l'école, qui formule les engagements des élèves quant à leur utilisation des appareils numériques, leur production de contenu numérique ainsi que leur protection numérique. Ceux-ci sont renforcés par l'évocation de l'usage de matériel électronique dans le règlement, et ce même dans leur application en dehors de l'école. C'est notamment le cas de cet extrait issu d'un document à l'attention des familles « les élèves (...) sont interdits d'utilisation de matériel électronique à usage privé dans le périmètre scolaire. Hors périmètre scolaire, les élèves en auront un usage approprié et respectueux envers leurs camarades et le personnel de l'école, notamment dans l'utilisation des réseaux sociaux » (document interne). Un-e élève confirme cette règle en expliquant « si on veut le (son portable) prendre, on est obligés de l'éteindre » (1_El10E5_EC). Un-e élève explique trouver cette règle pertinente « parce qu'après il y en a de ceux qui se vantent qu'ils ont un natel pis les autres ils en ont pas (...), pis après si on va dehors et pis tout le monde est sur le natel, il y en a qui s'amuse pas, parce qu'ils ont pas de natel, pis leurs amis sont sur le natel, ben franchement c'est pas drôle » (1_El10E4_EC).

8.5.2. Cas 2

La loi vaudoise donne quelques informations en lien avec l'élaboration et l'application du règlement de l'établissement. Les rôles des différent-e-s acteur-trice-s y sont notamment précisés. La LEO, dans son article 23, indique par exemple que la Direction générale de l'enseignement obligatoire « adopte le règlement interne des établissements ». De leur côté, la direction et le personnel de l'établissement « établissent à l'intention des élèves et de leurs parents un règlement interne d'établissement qui précise le fonctionnement de l'école et les consignes à respecter. Celui-ci est soumis au conseil d'établissement pour préavis » (Art. 43, LEO). En outre, la conférence des maîtres, dont les missions sont décrites dans l'article 49 LEO, a notamment pour but « d'élaborer un projet de règlement interne d'établissement ». Les « mesures liées au comportement de l'élève, en particulier les absences, les arrivées tardives et les oublis » ainsi que les « sanctions disciplinaires » (Art. 44, al. 2, LEO) font partie des données personnelles que l'établissement scolaire est autorisé à conserver et à traiter en lien avec les élèves. L'élève, quant à lui ou elle « est informé des règles à appliquer et des comportements attendus » (Art. 116, al. 4 LEO). Le Concept 360° indique encore que « l'établissement d'attentes claires, c'est-à-dire : des règles de conduite explicite, perçues comme raisonnables et appliquées de manière cohérente, des routines et procédures, par exemple pour quitter sa place de travail » (DFJC, 2019, p. 8) favorisent une gestion de classe positive. Dans cette perspective, le document précise encore qu'« un climat de justice est favorisé par l'existence de règles de classe et d'établissement claires et connues de tous, appliquées de manière cohérente, juste et équitable » (p. 12). Le recours à « des renforcements positifs et à une réflexion approfondie sur la nature et l'utilisation de sanctions proportionnées » est conseillé, tout en soulignant que « ces dernières doivent être respectueuses de la dignité de l'élève et ne peuvent être prononcées qu'à titre individuel. Elles doivent aussi avoir une

valeur éducative, un rapport avec les infractions commises et viser en principe leur réparation » (p. 12).

La loi notifie également certains points à aborder dans le règlement d'établissement. La LEO, dans son article 117, alinéa 2, aborde le conseil des élèves et indique que « le règlement interne de l'établissement précise (...) les classes concernées (par le conseil des élèves), le mode d'élection des membres des conseils et des modalités de leurs délibérations ». En outre, de nombreux points figurent quant aux mesures qui découlent d'un irrespect du règlement. L'article 120 indique « lorsqu'il enfreint les règles de discipline ou les instructions de l'enseignant, l'élève est passible des sanctions disciplinaires prévues dans la présente loi. L'âge, le degré de développement, la gravité de l'infraction commise, ainsi que le contexte social et familial de l'élève sont pris en considération dans le choix, la durée et les modalités d'exécution de la sanction. Les sanctions doivent être respectueuses de la dignité de l'élève. Elles ne peuvent être prononcées qu'à titre individuel ». Les articles suivants abordent les différents degrés de sanctions, allant de la réprimande (Art. 121) qui est appliquée en cas d'infraction légère à la discipline et qui « peut être adressée à l'élève par l'enseignant ou par un membre du conseil de direction » à la suspension et au renvoi (Art. 124) qui englobent la suspension temporaire établie, selon la durée, par l'enseignant-e, le conseil de direction, ou le département pour une suspension de plus de deux semaines ou un renvoi définitif. Dans le cas d'une suspension temporaire, celle-ci « peut être assortie de travaux scolaires ou de travaux en faveur de l'école » (al. 3). Entre ces deux extrémités figurent encore les travaux supplémentaires (Art. 112) qui consistent en travaux scolaires supplémentaires ou en travaux en faveur de l'école. Dans le premier cas, les travaux peuvent être effectués en classe ou à domicile et doivent être contrôlés par l'enseignant-e. Les travaux en faveur de l'école concernent uniquement les élèves de secondaire. En outre, l'alinéa 5 précise que « l'élève qui ne s'acquitte pas de la tâche imposée dans le délai qui lui a été imparti peut voir sa sanction aggravée ». Des périodes d'arrêt peuvent également être envisagées (Art. 123), et ce dès le deuxième cycle. Les arrêts sont prononcés par l'enseignant-e ou par la direction lorsqu'ils s'étendent entre quatre et douze périodes. Les arrêts sont surveillés et « s'accompagnent de travaux scolaires que l'élève doit accomplir » (al. 2), qui seront ensuite contrôlés. La procédure à suivre est la suivante « l'autorité appelée à prononcer une sanction établit les faits avant toute décision. Elle entend personnellement l'élève. En fonction de la gravité des actes commis, les parents sont informés ou entendus. Une sanction ne peut être prononcée par l'autorité ou être exécutée dans le cadre scolaire que si l'infraction a été commise alors que l'élève était placé sous la responsabilité de l'école. Les décisions sont communiquées à l'élève et à ses parents. La réprimande, les travaux supplémentaires scolaires ou non scolaires (...) sont sans recours. Les décisions de suspension temporaire et de renvoi sont communiquées par écrit aux parents qui peuvent s'y opposer par voie de recours » (Art. 126). La loi précise encore, dans son article 127, que « L'autorité qui a prononcé une sanction peut suspendre partiellement ou totalement son exécution si celle-ci ne lui paraît pas nécessaire pour éviter que l'élève en commette d'autres infractions. (...) Elle peut également renoncer à une sanction si l'élève a moins de 10 ans, s'il a réparé dans la mesure de ses moyens ou s'il a fourni un effort particulier pour s'amender ». La RLEO, quant à elle, précise les comportements justifiant une sanction dans son article 104. Dès lors, « des sanctions disciplinaires peuvent être infligées pour toute infraction aux règles en vigueur, notamment en cas de : oublis répétés, devoirs non faits, arrivées tardives, absences injustifiées, tricherie ou plagiat, indiscipline, insolence, consommation de tabac, alcool, stupéfiants, vandalisme, actes de violence, atteinte à la dignité d'autrui ». De plus, l'article 105 (RLEO) évoque la nature des travaux supplémentaires qui « ont une valeur éducative. Ils sont en rapport avec les infractions commises et visent en principe leur réparation. Le conseil de direction décide les modalités de leur exécution ». Les modalités liées aux arrêts et suspension y sont également définies dans l'article 106 qui indique « les arrêts sont surveillés par un enseignant désigné par le directeur. Ils ont lieu en dehors des heures de classe ou, dans les cas graves, le samedi. La mise à l'écart de l'élève, hors de la classe, lors d'une suspension temporaire doit être exceptionnelle. Le cas échéant, l'enseignant s'assure que l'élève ne reste pas sans surveillance ». Enfin, la RLEO précise encore « lorsque les réprimandes,

les travaux supplémentaires ou les arrêts infligés par l'enseignant ou le conseil de direction restent sans effet, le directeur convoque les parents » (Art. 107).

Dans l'établissement, un document indique « un cadre est donné aux élèves afin d'instaurer un climat favorable à l'apprentissage. Ces règles visent à améliorer le respect entre élèves et entre enfants et adultes. La tâche éducative se fera de manière plus efficace grâce à la collaboration des parents. Les élèves participent à la gestion de la classe en entretenant convenablement les locaux scolaires et en prenant soin du matériel qui leur est confié » (document interne). Il est en outre précisé qu'« un règlement interne à l'établissement est distribué chaque année à tous les élèves de la 3^e à la 7^e et 9^e année, aux classes de développement et aux classes d'accueil » (document interne). La direction nous parle de la rédaction du règlement de l'école « non, il a pas été fait avec les élèves, par contre ils le reçoivent à chaque rentrée scolaire, et vous savez ce qui est bien, il y a le règlement pour les élèves, mais ils ont aussi le règlement pour les enseignants, ils savent aussi que ben voilà, les enseignants on est tenus de faire ça, ça, ça » (2_Dir_ESD). Le règlement « s'applique sur tous les sites de l'établissement scolaire, dans les limites du périmètre fixé (...) et durant le temps scolaire défini par les horaires de cours. Par extension, il s'applique aussi aux déplacements entre les bâtiments, aux cours facultatifs et aux activités scolaires collectives hors bâtiment scolaire. Dans tous les cas, l'élève se conforme aux instructions données par l'adulte responsable » (document interne). Il s'organise en plusieurs parties comprenant le comportement attendu en général, lors des déplacements, par rapport aux horaires, aux lieux et au matériel ; puis définit le conseil des élèves. Pour chaque règle, les sanctions encourues sont précisées. Compte tenu que les règles en lien avec le conseil des élèves sont déjà abordées dans la section 11.1.2, nous nous pencherons ici plus en profondeur sur les règles liées au comportement de l'élève. Plusieurs règles, ont à voir avec la gestion du corps des élèves, et sont intégrées par ces dernier-ère-s, à l'image des explications de ces élèves « il fait n'importe quoi » (2_El1G1E3_EC), « par exemple il se couche comme ça et on a pas le droit » (2_El1G1E3_EC), « on doit rester comme ça (montre une position assise) » (2_El1G1E1_EC). Dans le cas présent, les élèves expliquent ces règles ainsi « ça sert à être plus calme, pas toucher les autres, faire n'importe quoi » (2_El1G1E4_EC). Des élèves de la même classe expliquent encore « on peut pas courir, mais on peut marcher » (2_El1G2E4_EC). Nous avons notamment observé des élèves se lever à notre départ (notes de terrain). Dans le règlement, il ne figure toutefois pas de règles explicites à ce propos, ces dernières figurent plutôt dans les règlements de classe. La consommation ou détention de substances telles que le tabac, l'alcool ou la drogue y sont interdites. La tenue est réglementée comme suit « quel que soit l'habillement porté, il doit être propre, décent et en bon état. Les vêtements ne font aucune publicité pour l'alcool, le tabac et la drogue. En outre, ils ne véhiculent aucune incitation à la pornographie et à la violence. Les élèves enlèvent casquette, bonnet ou capuchon à l'entrée du bâtiment puis leur veste en classe » (document interne). Une règle aborde même l'hygiène en indiquant que « chacun se doit d'être propre » et que « par politesse et par souci d'hygiène, personne ne crache dans le périmètre scolaire ». Les déplacements des élèves ainsi que leur investissement des lieux scolaires sont très codifiés dans le règlement de l'établissement, à l'image de cet extrait « Entre les bâtiments, les déplacements se font à pied, selon le cheminement prévu à cet effet et communiqué au début de l'année scolaire. Dans le périmètre scolaire, tout déplacement se fait à pied. L'utilisation d'engins à roulette (...) y est interdite. Pendant l'intercours, s'ils ne doivent pas se rendre dans une autre salle, les élèves restent en salle, aèrent, rangent et préparent le matériel nécessaire au cours suivant. Aucun élève ne quitte la classe sans autorisation des enseignants. Tous les déplacements se font dans l'ordre et le calme. Les bousculades ne sont pas tolérées. (...) (Pour) la récréation (...) les élèves sortent des bâtiments. (...) Les élèves restent dans la zone de récréation définie en début d'année. Les jeux sont autorisés pour autant qu'ils permettent à chacun de profiter pleinement de la récréation sans créer de danger. Il est possible d'accéder aux toilettes en début de récréation » (document interne). Les élèves illustrent la mise en pratique de cette réglementation « elle a pris (...) une corde à sauter pis elle s'est fait gronder parce qu'elle était à la récré » (2_El2E4_EC), « maintenant, (nom de l'enseignant-e) note qui c'est qui va aux toilettes » parce que certain-e-s élèves « empêchent les petits qui essaient d'aller aux toilettes, et maintenant (...) on sera obligés de se faire surveiller » (2_El4E2_EC). Pourtant, il figure

dans le règlement sur les constructions scolaires primaires et secondaires que « un site scolaire comprend l'ensemble des bâtiments affectés à l'usage scolaire (...) dans lequel les élèves peuvent se déplacer de manière autonome au sein d'un périmètre sécurisé » (Art. 2, al. 2). Les élèves doivent encore être ponctuel-le-s, mais ils et elles « ne peuvent quitter une salle de classe que lorsque l'enseignant les a libérés. L'enseignant veille à ce que les élèves puissent être à l'heure pour prendre les transports scolaires » (document interne). En outre, concernant l'accès aux bâtiments, « les élèves sont autorisés à entrer dans un bâtiment lorsque la sonnerie retentit. (...) Une fois à l'intérieur d'un bâtiment, les élèves se déplacent calmement » (document interne). « Les élèves ne restent pas sans surveillance dans un local » et « la récréation est placée sous la surveillance des enseignants désignés à cet effet. Les élèves sortent des bâtiments. Chaque enseignant veille à ce que cela soit respecté. Les élèves restent dans la zone de récréation définie en début d'année. Les jeux sont autorisés pour autant qu'ils permettent à chacun de profiter pleinement de la récréation sans créer de danger. Il est possible d'accéder aux toilettes en début de récréation, ensuite les élèves sortent immédiatement dans le préau ». Ces règles liées aux déplacements sont abordées par les élèves « il faut PAS parler quand on va à la rythmique ou bien à la gym » (2_El1G1E3_EC), afin de ne pas déranger les autres « quand ils sont en travail » (2_El1G1E4_EC). Enfin, les élèves sont responsables de respecter les lieux et le matériel, notamment en jetant leurs déchets dans les poubelles, en prenant soin du matériel, en ne mangeant pas durant les cours et en ne mâchant pas de chewing-gums dans les bâtiments scolaires, en maintenant l'ordre dans leurs affaires et dans les locaux. Les élèves identifient encore quelques règles, comme « on doit pas dépasser les camarades dans la colonne » (2_El1G1E4_EC), « on doit pas bousculer » (2_El1G1E3_EC).

Les relations interindividuelles sont également cadrées dans le règlement, en abordant notamment des points sur le respect « chacun se doit d'adopter une attitude respectueuse des autres. Les comportements indécents ou provocateurs n'ont pas leur place dans l'école », sur le langage « chacun a droit au respect. Chacun a le devoir d'utiliser un langage correct, poli, exempt de vulgarité et de paroles humiliantes » (document interne). Une règle aborde la discrimination et le racisme en indiquant que « tous¹⁶⁹ propos, gestes ou attitudes de rejet ou de mépris à l'égard d'autrui sont interdits. Le respect des différences sous toutes ses formes incombe à chacun » (document interne). En outre, la violence est interdite, puisque « l'école est un lieu incompatible avec toute forme de violence, physique ou verbale » (document interne). Les élèves ont intégré cette règle, en indiquant notamment comme règles « on doit pas taper » (2_El1G1E4_EC).

La posture face au travail scolaire y est encore convenue. En effet, « l'élève est tenu d'apporter le meilleur de lui-même à son travail. Un cours se construit sur la participation active de chacun. L'élève effectue consciencieusement ses devoirs. Les travaux sont présentés sur des supports propres et en bon état, l'écriture en est lisible et la facture correcte. Les textes sont exempts de vulgarité et d'impolitesse » (document interne). Il y est notamment encore précisé que « les documents d'information et d'évaluation renseignent les parents (...), toute falsification est une faute grave » (document interne), et que « les travaux écrits évaluent les acquis des élèves après une phase d'apprentissage. Ils permettent les éventuelles remédiations. Toute forme de tricherie et toute tentative de tricherie sont sanctionnées » (document interne). L'agenda doit être tenu « propre et soigné » (document interne). Ces règles sont bien intégrées par les élèves, notamment en lien avec le silence et le calme. Des élèves nous expliquent « on doit pas rigoler quand la maîtresse nous parle, pas faire le coquin » (2_El1G1E4_EC). Des élèves abordent beaucoup de situations dans lesquelles cette posture n'est pas respectée, à l'image de ce récit « (prénom) il écoute pas du tout la maîtresse » (2_El1G1E1_EC), « il fait n'importe quoi » (2_El1G1E4_EC).

Des règles cadrant les absences et congés et les procédures y reliées sont précisées (document interne). Des règles concernant l'utilisation d'Internet sont également définies, et sont résumées dans

¹⁶⁹ Cette erreur syntaxique apparaît telle qu'elle dans le document cité.

une charte distribuée aux élèves. Enfin, des règles concernant l'utilisation d'appareils électroniques, les objets interdits qui sont des objets « dangereux ou qui perturbent le travail scolaire » ou l'usage des transports publics y sont encore abordées.

Au sein des classes, les règles de classes sont parfois affichées, d'autres fois non. Elles sont généralement plus brèves que le règlement de l'établissement tout en le résumant, et peu précises quant aux sanctions encourues en cas de non-respect. Un-e enseignante nous explique ne pas avoir de règles de classe « je n'ai pas de règles de classe, si c'est une classe qui comme cette année fonctionne bien, je mets pas de règles de classe explicite, par contre si après il y a des problèmes, j'ai eu souvent des classes un peu plus difficiles, là je mets des règles, mais c'est très restrictif comme règles, il y en a trois, la classe est un lieu de travail, j'obéis à la maîtresse et je respecte le matériel et les copains, c'est clair, c'est trois règles et pis point trait » (2_Ens1_ESD). Ses élèves listent les règles suivantes : « on doit pas taper, on doit pas dépasser les camarades dans la colonne, on doit pas rigoler quand la maîtresse elle nous parle, pas faire le coquin » (2_El1G1E4_EC), « pas bousculer (...), il faut PAS parler quand on va à la rythmique ou bien à la gym » (2_El1G1E3_EC). Dans cette classe, en termes d'organisation, « s'il y a pas de concierge, (...) s'ils ont construit quelque chose, ils peuvent laisser » (2_Ens_ESD) le matériel sorti. Dans une autre classe, les élèves nous expliquent quelques règles, comme le fait de devoir lever la main, de ne pas amener à la récréation du matériel de la classe, mais surtout « silence » (2_Ens2El4_EC). En cas de non-respect des règles, les élèves expliquent que leur enseignant-e les gronde. Leur enseignant-e parle en riant des règles de sa classe « je les ai mises là-haut, mais j'en ai même pas parlé (...) je fonctionne vraiment qu'avec ces émotions qu'on déplace (...) mais il y a pas de règles à rappeler, à part lever la main pour essayer de pas se couper la parole, non, c'est quelque chose que j'utilise pas, ça me parle pas avec des tout petits en fait, de les afficher comme ça, je trouve que c'est plus parlant, ou plus ma fibre de dire ben écoute, comment tu t'es sentie quand t'avais le droit parce que tu avais levé la main, tu t'es bien concentrée, pis à côté il a dit la réponse à ta place, comment tu te sens, et ça je trouve beaucoup plus parlant (...) mais je pense qu'aussi, tout d'un coup il y aura une dynamique de classe où je serai obligée d'en venir à ça » (2_Ens2_ESD). Les élèves d'une troisième classe expliquent certaines demandes de leur enseignant-e « elle disait bon, écoutez bien, il faut bien ouvrir les oreilles et fermer la bouche (...) on va faire des fiches de math (...) et celui qui parle il aura une grosse punition » (2_El3E1_EC). Leur enseignant-e nous parle du fonctionnement de sa classe « c'est tous ces comportements répétitifs, il y en a un, il pense un truc, il le dit, non, tu le dis pas, tu le gardes, (...) lui-même il sait que ça va pas, (...) ça c'est fatigant, mais bon, voilà quoi, je rouspète un peu » (2_Ens3_ESD). L'enseignant-e précise encore « je leur dis toujours, si vous vous trompez aucun souci, je vais jamais me fâcher, par contre tu parles tout le temps, tu te lèves pas sans lever la main, alors au bout d'un moment je me fâche, je dis stop » (2_Ens3_ESD). Concernant les règles de classe, l'enseignant-e nous explique « je les écris plus, voilà, c'est l'histoire d'être ensemble, voyez, on est vingt, est-ce qu'on va tous parler en même temps, non, donc on lève la main, et moi j'interroge, et puis des fois je leur dis 1,2,3 vous pouvez tous dire, parce qu'ils ont tellement envie de dire, voilà, ça varie aussi cette histoire de lever la main, autrement ben il y a être poli, il y a écouter, c'est tout simple, des règles de vie en commun, c'est tout, après, trop de règles (...) ça n'a aucun sens, en fait, c'est du bon sens, est-ce que mon comportement est compatible avec vingt autres élèves ou pas (...) lever la main c'est à peu près tout (...) à la récréation pas se taper dessus, pis si jamais il y a un problème on en discute et on écoute tout le monde » (2_Ens3_ESD) en ajoutant plus tard « on parle toujours interdiction de taper, je leur dis aussi qui sème le vent récolte la tempête » (2_Ens3_ESD) et « que le niveau sonore soit pas trop haut » (2_Ens3_ESD). À son sens, ses élèves « comprennent très bien » cette manière de fonctionner. Cet-te enseignant-e explique encore l'importance pour lui ou elle que les élèves identifient ses limites et sa manière de les exprimer « il faut que je sois sûre que le stop soit comme ça, après je peux faire ce que je veux, il peut même il y avoir un monstre boucan dans la classe, je sais que si je dis stop, il y en a peut-être un ou deux qui discutent après, mais il faut avoir une autorité bien en place pour oser faire des choses (...) c'est pour ça que c'est important une autorité ferme » (2_Ens3_ESD). Dans cette perspective, l'intégration progressive des règles par ses élèves est remarquée « je dois beaucoup répéter non, tu lèves la main, non, tu restes

à ta place, on est ensemble, on est dans une petite salle, on est beaucoup (...) c'est beaucoup de choses que je répète suivant les circonstances (...) et pis maintenant je peux avoir des longs moments de silence (...) alors qu'au début d'année, ils vont se lever (...) donc il faut la patience » (2_Ens3_ESD). Un-e élève d'une autre classe nous explique « à la première sonnerie on doit être en classe » (2_El4E3_EC), ce que les élèves trouvent inadapté à leurs besoins « on a même pas le temps, dès que ça sonne, et qu'on est aux toilettes, on a que cinq minutes, et pis le temps d'enlever les basket et tout, en hiver on a le pantalon de ski, donc c'est un peu plus long, pis après si on a besoin d'aller aux toilettes ça fait au moins cinq minutes pis après on a une arrivée tardive » (2_El4E3_EC), ce que confirme son ou sa camarade « moi j'arrivais juste juste quand j'allais aux toilettes » (2_El4E5_EC). Une autre règle évoquée par les élèves est la suivante « quand on va à l'ordinateur on doit cocher chaque semaine si on y va » (2_El4E5_EC). Un-e élève commente « il en rajoute à chaque fois » (2_El4E5_EC) en parlant de son enseignant-e. Leur enseignant-e nous parle du règlement de sa classe affiché au mur « il est décousu, il est moche, tout découpé, parce que moi je m'étais fixé quatre cinq règles vraiment, qui sont inamovibles quasiment, mais le reste, on a vu après, une fois qu'on a fixé ces cinq, après quatre ou cinq semaines après la rentrée, il a fallu en remettre une ou deux autres, et j'en ai enlevé parce que finalement, une règle on a même plus besoin d'en parler au bout de six sept fois, elle est plus prépondérante, c'est mieux d'en avoir pas trop, et pis se focaliser là-dessus que d'en avoir quinze et pis d'en tenir trois, là il y en a déjà trop à mon avis, mais cinq ça serait bien » (2_Ens4_ESD). Dans la dernière classe de notre corpus, les élèves qualifient les règles en vigueur comme « celles de toujours » (2_El5E1_EC), et plus précisément « on doit pas courir, on doit pas crier, on doit lever la main, pour aller aux toilettes je crois que c'est trois, et pour aller boire c'est deux, on doit faire tout le temps nos devoirs, bon ça c'est un peu normal » (2_El5E1_EC), « et il faut pas tricher » (2_El5E2_EC). Les règles affichées dans leur classe sont les suivantes : « Je lève la main pour demander la parole et j'attends d'être interrogé(e), je me tais et j'écoute lorsqu'une autre personne prend la parole (questions, explications, ...), je demande la permission pour me déplacer, je travaille dans le silence pour ne pas déranger les autres élèves, je respecte mon entourage (attitudes, paroles, ...), j'ai toutes mes affaires et je n'emprunte rien (livres, cahiers, stylos, équerre, calculatrice, ...), je prends soin de mes affaires et de celles des autres. Le non-respect de l'une de ces règles entraîne des sanctions (exercices supplémentaires, retenues, arrêts, etc...) » (notes de terrain). L'enseignant-e explique « j'ai pas un cadre très précis, alors les règles de classe, on a les mêmes règles de classe que tous mes collègues, parce que (...) je me voyais pas faire différemment qu'elles, bon, c'est des règles de classe qui me conviennent, par rapport au respect, je lève la main et ci et ça, après on a aussi un règlement de l'établissement qui est quand même assez cadrant, donc je rajoute rien à ça, je trouve que c'est déjà assez. Et puis en classe, je trouve qu'il est plutôt implicite, je me vois pas dire à un élève par exemple qui lève pas la main euh tu respectes pas la règle de classe numéro trois parce que tu lèves pas la main, d'ailleurs elles sont même pas affichées nos règles de classe, c'est terrible (...) maintenant c'est sûr qu'avec une classe qui est un peu plus difficile, ou qu'on doit plus cadrer, là c'est un outil qui a tout son sens de les voir affichées, de vraiment pouvoir montrer, dire, pis avoir des sanctions claires, mais j'ai pas ce besoin là avec cette classe, et je l'ai rarement » (2_Ens5_ESD).

Les sanctions règlementaires vont de la réprimande au renvoi définitif en passant par la remarque écrite, les travaux supplémentaires, les retenues sous surveillance, les heures d'arrêt, la suspension temporaire et l'avertissement de renvoi. Chaque autorité en mesure de formuler ces différentes sanctions est précisée dans un document. La confiscation et la remise en état de matériel constitue également des pistes en cas de non-respect des règles. Différents systèmes sont mis en place dans le fonctionnement des classes afin d'évaluer, et le cas échéant de réprimander, le comportement des élèves. Des élèves nous expliquent par exemple recevoir des gommettes de renforcement « cette journée, on a plus fait les coquins donc on a eu une gommette » (2_El1G1E3_EC), celles-ci servant, à terme, à obtenir une récompense « si j'avais cinq gommettes, j'avais une récompense » (2_El1G2E3_EC). Les récompenses évoquées par les élèves sont les suivantes « on peut choisir » (2_El1G2E3_EC), « c'est où on peut être devant dans la colonne » (2_El1G2E2_EC). Leur enseignant-e peut également se fâcher « en fait, quand la maîtresse elle voit quand on se dit des trucs, elle nous

gronde » (2_El1G1E3_EC). Cette version est confirmée par d'autres élèves de la classe qui expliquent qu'en cas d'irrespect des règles, « la maîtresse elle devient de plus en plus sévère pis elle nous gronde » (2_El1G2E2_EC). Leur enseignant-e explique qu'en cas de débordement « la discussion au début, pis au bout d'un moment c'est la sanction, enfin, la punition c'est être un moment à sa table tranquille, en retrait du jeu, si vraiment ça déborde trop, après c'est le contact avec les parents » (2_Ens1_ESD). Il ou elle reconnaît néanmoins hausser la voix dans certaines situations « c'est vrai que peut être, des fois, quand (...) je gronde un enfant, c'est vrai que peut être que ça impressionne les autres » (2_Ens1_ESD). Il ou elle souligne toutefois « par exemple, s'il y a quelqu'un qui va être un peu méchant avec l'autre (...) je vais essayer d'être très empathique avec celui qui a été blessé (...) pour essayer de montrer l'exemple (...) ça change leur manière, plutôt que de punir celui qui a fait du mal, je vais réconforter l'autre » (2_Ens1_ESD). Un-e autre enseignant-e nous explique « aujourd'hui, il y en a un que j'ai sorti de la classe parce qu'il a (...) dit hé trou du cul, quelque chose comme ça, pis il y en a une, toute affolée qui est venue, il a dit c'est le trou du cul, pis j'ai vu que ça l'avait bouleversée, et pis du coup je savais plus comment faire, je pense que c'est quand je suis démunie que je vais punir (...) c'est des choix qu'on fait sur le vif (...) là ça avait aucun lien, le sortir, mais je savais pas quoi faire, pis je me suis bon, il faut réagir, j'étais pas prête à ça (...) c'était complètement bête, c'était drôle » (2_Ens2_ESD). Sinon, des sanctions en lien direct avec la situation peuvent être prononcées, comme « quitter le jeu parce qu'on lance des objets, (...) s'ils font trop de bruit ensemble, ben on essaye de casser le duo, mais c'est plus dans la discussion » (2_Ens2_ESD). Dans une troisième classe, les élèves abordent l'utilisation de punitions, en les décrivant « par exemple copier cinq fois » (2_El3E6_EC) certaines phrases. Dans d'autres cas, les élèves parlent de réprimandes, en expliquant qu'elles ne sont pas toujours justifiées « des fois, (...) moi je trouve que c'est un peu injuste parce que des fois il me fait un geste pis c'est moi qui me fais gronder » (2_El3E1_EC). Leur enseignant-e se positionne néanmoins très hostilement face aux systèmes d'évaluation du comportement en nous expliquant « je suis absolument CONTRE ces choses où t'as le soleil, après le soleil avec un petit nuage, devant, après le nuage, après l'éclair, parce que, par exemple, cet élève qui parle tout le temps, lui il serait tout le temps dans l'éclair, toutes les semaines, alors il rentre à la maison c'est double peine, qu'est-ce que tu as fait, pourquoi t'as l'éclair, alors moi je dis en classe, on paye ses dettes tout de suite, il se fait gronder, ou alors je lui parle, ou alors je sais pas quoi, c'est en classe que ça se passe, c'est moi qui gère la classe, après, quand je vois les parents je vais expliquer qu'il a de la peine, voilà, mais pas chaque semaine (...) voilà, ça se passe sur le moment, celui qui transgresse pour la x^{ième} fois, je dis non (...) on est en perpétuelle renégociation (...) il y a certains enfants c'est tous les jours, d'autres c'est ok tout de suite, il faut vraiment accepter qu'on peut pas transformer certains enfants (...) et si vraiment il y a des gros problèmes, je vois les parents » (2_Ens3_ESD), et précise encore « actions, conséquences, responsabilités (...) j'ai rien trouvé comme système qui peut remplacer ça (...) c'est vrai que je punis pas, je parle (...) t'as de la peine à lever la main, je t'expliquerai, mais à midi moins le quart, quand ça sonne, alors là ils sont très motivés (...) mais c'est rare que je garde après l'école, faut avoir le gros truc, parce qu'ils ont le droit aussi d'aller manger chez eux » (2_Ens3_ESD). De plus, cet-te enseignant-e explique exemplifier les enjeux d'un potentiel irrespect des règles face à ses élèves « nous on est là des fois pour s'opposer (...) d'ailleurs je leur dis si vous posez tout croisez les bras une première fois, il y en a plein qui le font, Après je dis POSEZ tout, croisez les bras (hausse un peu le ton), et pour finir je dis POSEZ TOUT, CROISEZ LES BRAS (hausse encore plus le ton), je dis choisissez votre maîtresse, à quel moment vous m'entendez, et certains je suis obligée d'aller dans les décibels (...) je leur dis c'est pas parce que je vous aime pas, parce qu'ils confondent aussi gronder et aimer » (2_Ens3_ESD). L'enseignant-e met encore un point d'honneur à avertir ses élèves avant de les sanctionner « une fois j'ai failli sanctionner un élève, pis après j'ai dit non, je t'avais pas averti avant, il faut qu'ils sachent quand même qu'ils sont avertis avant (...) je leur parle aussi de ma patience (...) je leur explique toujours pourquoi je les gronde, et pis des fois quand il y a une sanction, je dis "est-ce que tu sais pourquoi je t'ai mis ça, tu sais pourquoi tu es grondé", alors certains disent "ah non, je sais pas", je dis "ah on est embêtés alors, ça veut dire si tu sais pas, que tu vas recommencer, ça serait quand même bien que tu saches" (...) je suis toujours très claire » (2_Ens3_ESD), en ajoutant ensuite « il faut être cohérent, il faut avoir des valeurs et toujours être pareil face aux enfants, pis se rendre compte que certains, on

va être injuste avec parce qu'ils nous ont juste pompé l'air, alors c'est vrai que des fois je m'auto-corrige » (2_Ens3_ESD). Dans une autre classe, les élèves nous parlent des arrivées tardives, qui découlent sur une amende. Plus généralement, ils et elles parlent d'un système d'évaluation de leur comportement « il a un tableau avec des pincettes que il y a écrit notre nom, et pis le bleu c'est en dessous du jaune, le jaune c'est le mieux, après il y a le vert, tu vas presque à la punition, pis après il y a le brun, t'as une punition, pis le rouge t'as encore plus de punitions » (2_EI4E3_EC). D'autres élèves nuancent les conséquences du rouge « non, t'as une punition et t'appelles aussi les parents je crois » (2_EI4E2_EC), « t'as une heure d'arrêt si t'es au rouge » (2_EI4E5_EC). Les élèves précisent toutefois avoir peu de punitions. Les punitions à réaliser sont « des fiches difficiles » (2_EI4E2_EC), « souvent c'est des trucs à copier, genre ne balance toi pas sur la chaise, et pis il doit le faire dix fois ou vingt fois » (2_EI4E5_EC). Les élèves relatent des situations dans lesquelles leur enseignant-e a averti ou offert une alternative avant de punir les élèves concerné-e-s. Enfin, les élèves évoquent des situations considérées de tricherie, que leur enseignant-e n'aurait pas sanctionné « par exemple, une fois, il y en a un qui avait triché pour les livrets, pis nous on a dit au prof pis le prof il a dit ben de toute façon c'est mieux de tricher que de ne pas savoir » (2_EI4E3_EC), ce qui est considéré comme injuste par ses camarades. Leur enseignant-e nous explique « j'ai un système où il y a des pincettes comme ça, j'ai essayé plein de systèmes de toute façon, il y en a aucun qui est vraiment parfait, mais ça, lorsqu'un élève lève pas la main, ben il a sa pincette, elle descend au bleu, par exemple, pis à la fin de semaine on met un petit rond de couleur dans l'agenda, les parents ils ont le tableau aussi dans l'agenda pis ils voient si l'enfant a bien respecté les règles ou pas, s'il a vraiment pas respecté les règles, il a un travail supplémentaire, une fiche » (2_Ens4_ESD). Les élèves de la dernière classe de notre échantillon nous expliquent que s'ils et elles ne font pas leurs devoirs, ils et elles ont une punition, qu'un-e élève décrit ainsi « on doit copier le devoir trois fois » (2_EI5E1_EC), et qui peut se muter en heures de retenue, ce qu'un-e de ses camarade nuance pour préciser que ces sanctions ne sont effectives qu'avec un-e de leur enseignant-e spécialisé-e¹⁷⁰. Les élèves expliquent encore ne pas trouver les punitions utiles ou pertinentes, contrairement aux règles « les règles oui, mais enfin, par exemple si on fait pas son devoir, on lui dit de le refaire pour le lendemain, on l'aura quand même fait, juste un peu en retard, je trouve que ça sert à rien les punitions, tout ça, les heures d'arrêt » (2_EI5E5_EC). Un-e élève commente l'utilité des règles « parce que lever la main par exemple, des fois, il y a des gens ils lèvent pas la main, du coup ils parlent tous en même temps, pis on se fait gronder (...) pis ben nettoyer le tableau et tout parce que (...) après on doit prendre du temps du cours pour nettoyer » (2_EI5E5_EC). Leur enseignant-e explique « j'avoue que je sanctionne assez peu, je pense que ça rejoint ce côté de plus vouloir discuter pis de comprendre pourquoi il y a eu ce comportement, plutôt que de dire ça tu ne dois pas faire, je n'arrive même pas à trouver un exemple où j'ai puni un élève (...) j'ai eu un élève qui avait tant de devoirs pas fait, et du coup je lui ai donné un devoir supplémentaire, pis bon, à quelque part c'est pas très malin non plus parce que ça lui rajoute du travail » (2_Ens5_ESD). Notons encore que la direction attribue un rôle éducatif aux sanctions, en expliquant par exemple « si je colle une heure d'arrêt, c'est moi qui la donne, comme ça je discute avec l'élève (...) je ne punis pas, au contraire, je trouve que ce sont justement les moments où on peut discuter avec quelqu'un » (2_Dir_ESD).

Enfin, la référence à loi est parfois formulée par les enseignant-e-s à leurs élèves, notamment dans les cas graves, à l'instar de cet-te enseignant-e qui nous explique, en parlant d'une situation de racket « ça, on a parlé à l'enfant en disant euh c'est punissable par la loi » (2_Ens3_ESD).

En lien avec les sanctions, il figure dans un document interne la réticence de la part de la direction d'exclure un élève, en indiquant qu' « il est extrêmement difficile légalement d'exclure un élève (...) et ce n'est pas la solution » en précisant que « les enseignants sont des professionnels, ils font tout ce qui est en leur pouvoir, avec l'appui de la Direction, pour que tout se passe au mieux, pour préserver

¹⁷⁰ Cet-te enseignant-e n'est pas l'enseignant-e titulaire que nous avons rencontré et dont nous rapportons les propos dans ce travail.

les élèves qui vont bien et trouver des solutions adéquates pour les élèves qui vont moins bien » (document interne).

Les élèves expriment à plusieurs reprises la volonté de voir la surveillance de certains lieux (toilettes, certains lieux de la cour de récréation, vestiaires de la gym) ainsi que certaines sanctions renforcées en cas de non-respect des règles (notes de terrain). Nous avons observé de telles demandes au cours du conseil des élèves, ainsi que dans nos entretiens. Nous avons par exemple observé des élèves lors du conseil des délégué-e-s proposer « une heure d'arrêt pour ceux qui restent aux toilettes toute la récré » (notes de terrain), de « mettre un surveillant aux toilettes » (notes de terrain), ou de mettre « plus d'enseignants dans la cour » (notes de terrain). Ce constat fait échos à ces élèves qui nous expliquent « le prof il a commencé aujourd'hui à nous noter qui va aux toilettes parce qu'il y a des grands qui embêtent les petits (2_EI4E3_EC). La direction nous explique aussi « nos délégués proposent que des élèves soient nommés responsables de surveiller et de demander aux élèves qui respectent pas une règle comme jeter un détritux par terre de bien vouloir le faire » (2_Dir_ESD). Nous pouvons encore noter avoir observé des pictogrammes régissant l'utilisation des toilettes (notes de terrain), observation complétée par les élèves qui nous expliquent « des fois il y a des images qu'ils ont pris aux toilettes et pis c'était écrit un petit mot d'arrêter de faire ça » (2_EI4E1_EC).

Les élèves mettent en place certaines stratégies afin de contourner le règlement, à l'image de cet-te élève qui nous raconte, en faisant référence à la règle qui veut que les élèves arrivent à l'heure en cours « aujourd'hui, je sais pas si le prof a oublié, mais j'espère qu'il a oublié parce qu'aujourd'hui, je suis venue juste, vraiment, ça a sonné, j'ai ouvert la porte, j'ai laissé passer (prénom d'un-e camarade) (...), donc après le prof il m'a dit arrivée tardive, mais après moi je me suis vite dépêchée pour qu'il oublie, maintenant je sais pas s'il a oublié » (2_EI4E2_EC).

8.5.3. Cas 3

Si, lors de nos observations de terrain, aucune règle n'est affichée dans l'école¹⁷¹, les enseignant-e-s identifient un « cadre de discipline (...) très léger » qui est « se respecter soi, respecter l'autre, respecter le matériel, respecter les règles » (3_Ens12_ESD). En cas de manquement à ce cadre, les élèves risquent de devoir soit « s'isoler pour se calmer » soit « réparer l'évènement » (3_Ens12_ESD). La conséquence de l'irrespect d'une règle est ainsi toujours liée à la règle en question afin de renforcer l'attribution de sens pour les élèves. « Il est important pour nous que les conséquences du respect ou non de ce cadre soient intrinsèques et donnent du sens à la règle, afin que les enfants la respectent pour vivre dans un cadre serein, et non parce qu'ils sont motivés par une promesse ou une menace, l'idée étant qu'ils respectent le cadre également en notre absence » (document interne). Les enseignant-e-s ne souhaitent pas passer leur temps à surveiller leurs élèves et le respect des règles, et dans cette perspective, il est nécessaire que les règles « aient de la logique et du sens pour eux, et qu'ils les respectent même si on est pas là » (3_Ens12_ESD). De plus, un cadre est défini comme indispensable à la mise en place de la pédagogie de l'école. Un document interne revient en effet sur ce point en indiquant « nous offrons à nos élèves beaucoup de liberté de choix, d'initiatives, de mouvement et d'organisation mais nous le faisons dans un cadre solide, avec des règles claires. Les élèves sont partie prenante de ce cadre en participant à le définir. Nous avons rarement quelque chose à ajouter lorsqu'ils rappellent les règles, car ils les ont faites leurs et en reconnaissent la nécessité » (Document interne). Dans ce sens, si les règles semblent relativement limitées en termes de nombre, les enseignant-e-s soulignent toutefois qu'en cas de problème, notamment lors des conseils, les élèves « entre eux sont hyper strictes, réacs dans les manières de corriger un élève » (3_Ens34_ESD), assurant ainsi une sorte d'auto-surveillance ou d'auto-régulation parmi les élèves. Nous avons en effet pu

¹⁷¹ À noter qu'en 2018, soit un an après la récolte de données, un document de règles de vie et conséquences a été rédigé dans le cadre de l'école. Ce dernier reprend les éléments décrits et observés lors de nos observations en formulant des règles formelles, leurs conséquences positives et les conséquences de leur non-respect.

observer un-e élève rappeler une règle à l'un-e de ses camarade (note de terrain). De plus, si certaines règles sont non-négociables, comme c'est le cas des règles sécuritaires, d'autres peuvent être discutées au conseil et adaptées au besoin.

D'autres règles, plus instantanées peuvent surgir afin de faciliter les apprentissages ou le confort des élèves, comme nous avons pu l'observer durant nos observations de terrain, lorsqu'un-e enseignant-e a demandé aux élèves de ne pas jouer d'instrument dans la classe (notes de terrain). La liberté de mouvement peut également être momentanément restreinte par exemple lorsque les élèves doivent écrire. Nous avons pu observer la demande d'un-e enseignant-e à un-e élève afin qu'il ou elle s'asseye à une table plutôt que de rester allongé-e sur l'herbe (notes de terrain). Toutefois, de manière générale, aucune règle concernant la position des élèves pour travailler n'est formulée, les élèves pouvant aussi bien travailler assis-es que couché-e-s. Des responsabilités (telles que débarrasser la table ou assumer tel ou tel rôle) sont distribuées mais n'ont jamais été évoquées en tant que règles par les différent-e-s répondant-e-s. Nous y reviendrons dès lors dans les enjeux liés à la participation structurelle (voir section 11.1.3).

Ces règles formulées et identifiées par les élèves et les enseignant-e-s s'orientent principalement sur les enjeux sécuritaires et d'investissement de l'espace de la part des élèves « en fait la première règle c'est de pas aller à l'étang tout seul parce qu'on risque de faire des bêtises, de tomber dans l'eau, de se noyer » (3_ELGE1_EC). Ce témoignage laisse entendre que les élèves reconnaissent le sens de la règle puisque celle-ci est immédiatement mise en lien avec son intention, même si un-e autre élève renchérit malicieusement que « l'eau elle est comme ça (montre avec ses doigts un manque de profondeur), j pense qu'on peut pas se noyer » (3_ELGE3_EC). Un-e autre élève considère toutefois que cette règle « sert bien » (3_ELGE4_EC). L'attribution de sens aux règles formulées au sein de l'école se remarque également par rapport aux limites « il y a un portail là-bas et on a pas le droit de le dépasser parce que c'est la route » (3_ELPE5_EC). « Parce que sinon on se fait écraser » (3_ELGE5_EC). Les règles identifiées par les élèves sont ainsi majoritairement liées aux limites spatiales dans lesquelles ils et elles peuvent se mouvoir, même si un-e élève évoque également le respect des animaux voisins qu'il ne « faut pas déranger » (3_ELGE2_EC).

Il convient encore de souligner que les mêmes règles s'appliquent à tou-te-s les acteur-trice-s de l'école, et donc aux enseignant-e-s au même titre qu'aux élèves (note de terrain).

8.5.4. Cas 4

Le respect est au cœur du fonctionnement interrelationnel de l'école. « Le développement (...) du respect de soi et des autres » (document interne) apparaît en effet de manière prépondérante dans les documents officiels ainsi que dans les discours des différent-e-s acteur-trice-s de l'école. Les élèves énumèrent les règles suivantes, et, nous pouvons le constater, outre quelques règles fonctionnelles, arrivent rapidement aux notions de respect « On a pas le droit de fumer, de boire d'alcool, de frapper les autres » (4_EL1E2_EC), « ouais, bon, ça c'est un peu normal » (4_EL1E6_EC), « le respect, parce qu'il faut juste avoir du respect » (4_EL1E4_EC), « ouais, du respect » (4_EL1E2_EC), « ouais » (4_EL1E6_EC), « pour tout, pour le matériel et pour les personnes » (4_EL1E4_EC), « Et pour nous-même aussi » (4_EL1E6_EC). Ils et elles définissent le respect pour autrui de la sorte « pas les insulter, pas les taper, leur parler correctement » (4_EL1E2_EC), « et leur demander si on a besoin de quelque chose, lui dire gentiment, pas du genre euh passe-moi vite tes ciseaux » (4_EL1E5_EC). L'autre groupe d'élèves identifie les règles suivantes « pas trop faire de bruit » (4_EL2E4_EC), « de respecter les autres » (4_EL2E3_EC), « de pas se moquer » (4_EL2E5_EC), revenant encore sur la notion de respect. Un-e enseignant-e confirme qu'effectivement, le respect est une règle de base dans l'école, et que la communication permet de renforcer ce respect « on regarde aussi pourquoi c'est arrivé, pourquoi quelqu'un était poussé au bout pour dire quelque chose qui était vraiment blessant pour l'autre, comment on aurait pu éviter, et comment on peut réparer, On essaie, jamais punitions pour punir quelqu'un mais plutôt réparer, parce que ça a fait mal aux autres, pis, ils trouvent des solutions justes » (4_Ens78_ESD). Un exemple pour illustrer le type de réparations imaginé par les élèves est évoqué,

lorsqu'un-e élève a renversé de l'eau en arrosant les plantes sur un soumain réalisé avec soin par l'un-e de ses camarades, qui lui a demandé de refaire. « C'est pas une punition, mais tout simplement rétablir les choses » (4_Ens78_ESD).

Les élèves expliquent « si on casse un truc, ben c'est pas grave mais on doit le repayer quoi » (4_El1E3_EC) avant de préciser qu'ils ou elles sont puni-e-s en fonction de « la grandeur de la chose » (4_El1E5_EC), avant d'illustrer « il y a pas très longtemps, il y a quelqu'un qui faisait beaucoup trop de bruit quand on jouait, il pouvait plus faire des activités de jeux jusqu'au douze février » (4_El1E3_EC). Les élèves considèrent ce genre de sanctions adaptées « je trouve ça correct » (4_El1E1_EC), « oui, quand même » (4_El1E3_EC), « ben oui c'est correct parce que ma fois quand on fait une punition ou qu'un est trop excités pis vraiment quand il y a quelqu'un qui dit de nous calmer, on se calme pas, ben j'avoue on doit l'assumer quoi (...) mais si euh on l'assume pas pis tout d'un coup après on se dit qu'on s'en fout, après de toute façon on va recontinuer, ben là ça peut être plus grave » (4_El1E5_EC). Un-e autre élève complète « moi je trouve que les punitions elles sont correctes, et pis du coup ça nous fait réfléchir » avant de noter un contraste avec le système public « il y a des punitions, enfin (...) à l'école publique il y avait des punitions euh presque sans raisons, ou euh très grosses à propos de l'acte, que ici ben tu fais quelque chose euh les punitions elles sont bien correctes à propos de ce que tu as fait » (4_El1E1_EC). Un-e autre élève raconte son expérience de l'école publique « dans ma classe, il y en avait un il parlait presque tout le temps, pis les punitions c'est genre conjuguer un verbe à tous les temps pour trois jours, plus les devoirs, hein, pis il en a pas reçu que trois quatre hein, à tous les temps » (4_El1E4_EC), ce à quoi un-e autre élève rétorque « c'est sans raison (...), pis c'est juste euh t'as quand même le droit de parler, dans ta vie » (4_El1E3_EC). D'autres élèves expliquent « c'est vrai qu'à l'école publique, quand il y a une punition, celui qui se fait chopper en premier, il va essayer de balancer les autres pour rejeter la faute sur les autres et se faire moins engueuler » (4_El2E1_EC).

Les enseignant-e-s, de leur côté, parlent d'autorité « j'avais une autorité naturelle » (4_Ens56_ESD), confirmée par les élèves « ben (prénom Ens56) et (prénom Ens78) ont de l'autorité, et du coup ben ça fait beaucoup, hein » (4_El1E4_EC) et qui semble suffisante à organiser la classe « je sais pas comment mais les enfants savent quand c'est, ils disent toujours quand tu nous regardes avec tes yeux, il y a pas besoin d'autre chose (...) il semble que j'aie un regard qui dit clairement c'est terminé quoi, pis bon, s'il faut je pète un câble hein, mais souvent je dis aux enfants écoutez, là c'était trop quoi » (4_Ens56_ESD). Les élèves confirment cet état de fait en expliquant « ben on se fait un peu gronder, sinon on a pas vraiment de punitions » (4_El2E1_EC). L'enseignant-e explique toutefois revenir avec ses élèves sur les situations lors desquelles il ou elle s'emporte « je suis désolée, j'ai pété un câble, mais, oui on analyse pourquoi, qu'est-ce que vous pensez qui m'a rendue dans cet état-là, bon, ça peut être la fatigue, ça peut être le mal à la tête, mais ça peut aussi tout simplement être la goutte qui a fait déborder le vase, et donc voilà, ils savent, et pis bon, s'il faut mettre des barrières, je les mets aussi, j'ai déjà renvoyé des enfants une journée à la maison, mais c'est vraiment pour marquer que là t'as dépassé toutes les limites quoi, et pis je crois aussi, les enfants savent si je dis, attention, c'est la dernière fois, ils savent que c'est la dernière fois, donc (...) j'vais pas dire dix fois c'est la dernière fois, il faut jamais menacer un enfant avec quelque chose qu'on ne peut pas réaliser, parce qu'il est plus malin que nous » (4_Ens56_ESD). Nous observons lors de nos observations très peu d'interactions autour de la discipline ou du comportement des élèves entre l'enseignant-e et sa classe (notes de terrain).

Plus concrètement, un document indique quelques règles inhérentes à chacun-e des acteur-trice-s intégré-e-s dans l'école dans les termes suivants : « Ce que nous demandons aux enfants : une fréquentation régulière de l'école ; une avance régulière après une période d'adaptation fixée de cas en cas ; le respect des règles de l'école, fixées par le Conseil d'école et par les enseignants. Ce que nous demandons aux parents : une contribution proportionnelle à leur revenu ; leur participation à toutes les réunions mensuelles parents-enseignants ; une collaboration aux travaux d'infrastructure (un samedi matin par trimestre ; la préparation d'un repas pour les élèves qui mangent sur place à midi (une fois par trimestre pour une douzaine de convives » (document interne). En outre, le pouvoir est

explicitement séparé en deux entités, à savoir le pouvoir législatif qui est détenu par l' « Assemblée générale parents-enseignants (mensuelle) et le Conseil d'école élèves-enseignants (hebdomadaire) » (document interne) et exécutif appliqué par le « Groupe exécutif » assumant la direction et composé des délégué-e-s des parents, des délégué-e-s des enseignant-e-s et des administrateur-trice-s ; ainsi que par le colloque pédagogique en charge de la responsabilité pédagogique réunissant les enseignant-e-s et les délégué-e-s du Groupe exécutif (document interne). Enfin, des groupes de travail réunissent parents et administrateur-trice-s autour de questions telles que l'entretien et les travaux, la gestion financière, l'écologie, le réseau de soutien, la recherche de fonds et l'organisation de manifestations (document interne). Nous pouvons noter toutefois qu'aucun pouvoir judiciaire n'est défini dans ce document. Il semble que ce pouvoir soit partagé entre le Conseil d'école, les enseignant-e-s et les élèves entre eux.

8.5.5. Observations transversales

Les règlements, et plus spécifiquement le système de sanction qui en découle est cadré juridiquement dans le canton de Vaud et dans le canton du Valais. La loi spécifie qui peut attribuer quelle sanction pour quelle raison. Néanmoins, la responsabilité de la discipline de classe revient aux enseignant-e-s, qui ont, plus largement, une autorité sur tou-te-s les enfants de l'école. Les enseignant-e-s sont en outre invité-e-s à montrer l'exemple à leurs élèves. De plus, malgré la volonté que les élèves consentent et adhèrent aux règles en vigueur dans leur école, ceux et celles-ci sont toutefois sommé-e-s de s'y soumettre. Quelques grandes lignes liées au règlement de l'école et adressées aux élèves figurent dans la loi, comme la non-violence, le respect du matériel ou le respect envers autrui, l'interdiction de consommer ou de distribuer de l'alcool, du tabac ou de la drogue ainsi que du matériel prohibé et des objets dangereux. La loi valaisanne précise encore que la tenue des élèves doit être propre et décente. Le canton de Vaud ajoute à cette liste les modalités liées au conseil des élèves. En outre, dans les deux cantons, des sanctions allant de l'entretien disciplinaire (Valais) ou la réprimande (Vaud) à l'exclusion y figurent avec la mention que celles-ci doivent être proportionnelles. Le canton de Vaud précise que les caractéristiques individuelles et environnementales liées à l'élève doivent être évaluées afin de définir la sanction en sus de la gravité de l'infraction, induisant une notion de cas par cas qui ne se retrouve pas dans les législations valaisannes. Un-e enseignant-e vaudois-e indique toutefois l'importance d'être cohérent-e, « toujours pareil » (2_Ens3) et juste avec les élèves dans les pratiques disciplinaires. Dans les deux cas, l'enfant doit être entendu-e avant d'être sanctionné-e et les parents peuvent être informé-e-s et entendu-e-s en fonction de la gravité de l'infraction. La loi vaudoise insiste sur la nature éducative des sanctions.

Au sein des établissements, plus particulièrement, les cas 1 et 2 disposent de règlements d'établissement et, dans la majorité des cas, de règles de classe. Les règlements d'établissements divergent notablement entre les deux cas, notamment quant à leur formulation. Dans le cas 1, le règlement s'inspire directement de la charte de l'établissement et est formulé en trois colonnes : les droits, les devoirs qui y sont reliés et les conséquences qui découlent de leur non-respect. Dès lors, en termes de contenu, le règlement est clairement en lien avec les droits de l'enfant et son élaboration s'en est inspirée. Toutefois, comme le souligne Merle (2012), les droits de l'enfant y ont une place relativement abstraite, contrairement aux obligations qui, elles, sont très détaillées. Le règlement est imprimé dans l'agenda des élèves. Les enseignant-e-s identifient le règlement comme un outil qui permet d'éviter l'arbitraire puisque « tout est écrit » (1_Ens_ESD), même si certain-e-s élèves relèvent des situations d'injustices et que d'autres enseignant-e-s reconnaissent adapter leur réaction non seulement à la situation mais également à l'élève induisant dès lors une part de subjectivité dans l'application des règles. Notons encore que le règlement de l'école a été discuté avec les élèves dans le cadre du conseil des délégués l'année précédant notre récolte de données. Plus précisément, le règlement rassemble des règles définissant le comportement attendu de la part des élèves dans leur relation avec le travail et l'organisation scolaire aussi bien qu'avec autrui ainsi que dans leurs déplacements et de leur appropriation de l'espace. Des contraintes comme l'injonction au silence ou la manière de prendre la parole y figurent également. Pour chaque règle non respectée, des sanctions

graduées sont proposées en fonction de la gravité et de la fréquence d'occurrence. Dans le cas 2, le règlement est organisé par grandes thématiques rassemblant le comportement attendu de l'élève de manière générale, avec autrui, face au travail et face à l'organisation scolaire dans la classe et dans les locaux scolaires, ainsi que l'organisation du conseil des élèves. À chaque fois, la règle est édictée, et suivie des différentes conséquences qui découlent de son irrespect en fonction de la gravité des actes. La rédaction du règlement d'établissement n'a pas été influencée par les élèves.

Dans les classes de nos deux cas, l'application ou même l'existence du règlement diffère en fonction des enseignant-e-s et, le cas échéant, est moins dense que le règlement d'établissement. Lorsqu'elles existent, elles réunissent principalement les notions de comportement face au travail, de respect et d'obéissance. Les règles de classe sont parfois affichées dans la classe, d'autres fois non. Les élèves contribuent ou non, là encore en fonction de leur enseignant-e, à la rédaction des règles et à leur évolution, mais *a minima* les règles sont présentées et discutées avec les élèves. Certain-e-s enseignant-e-s valaisan-ne-s expliquent notamment l'importance d'imposer des règles afin de fixer leur statut hiérarchiquement supérieur au début de l'année, faisant fi des recommandations de Connac (2009) qui invite à formuler des règles qui peuvent être modifiées en fonction des besoins du contexte. Les élèves identifient une liste de règles rejoignant généralement celles évoquées soit dans le règlement d'établissement soit dans les règles de classe et adoptent une posture ambivalente face à elle. Si leur pertinence est reconnue pour leur bien-être, certaines d'entre elles sont toutefois parfois complexes à respecter, notamment celles en lien avec le silence et l'absence de mouvement qui leur sont imposées, ou encore avec le respect de l'horaire. Ces enjeux ont également été considérés comme complexes à respecter dans les études de Booth, O'Farrelly, Hennessy et Doyle (2019). Ils et elles observent également la différence de règles en fonction de l'enseignant-e-s, même dans le cas d'un partage de titulariat, traduisant un système de normes complexes et relativement variable à travers lequel les élèves doivent s'adapter. Un-e enseignant-e vaudoise, plutôt que de travailler avec des règles favorise l'échange autour des émotions, qui permettent dès lors d'exprimer les situations problématiques pour les élèves et pour lui ou elle-même. Blair et al., cité-e-s par Booth et al. (2019) soulignent que la possibilité d'exprimer ses émotions favorise la régulation du comportement social des élèves, témoignant dès lors de la pertinence d'une telle approche. Lorsque les enseignant-e-s prennent le parti de ne pas avoir de règles explicites, ils et elles l'expliquent notamment par le fait que cette manière de faire ne correspond pas à leurs convictions. Les enseignant-e-s des deux cas se rejoignent tout de même sur l'importance du silence et de la nécessité de lever la main avant de parler, règles que les élèves évoquent régulièrement. De manière générale, et même si les règlements – et, le cas échéant, la charte de laquelle celui-ci est inspiré – concernent aussi bien les adultes que les enfants, il convient de remarquer que les règles et les sanctions s'adressent principalement aux enfants, nous permettant ainsi de rejoindre Merle (2012) qui observe une asymétrie entre les différent-e-s acteur-trice-s du système scolaires au sein des règlements.

Le non-respect des règles de classe se traduit de différentes manières dans les classes et ont tendance à se ressembler pour le cas 1 et 2, traduisant *in situ* la graduation de règles présentées dans le règlement d'établissement. Des systèmes de points, de cartons ou de couleurs permettent d'avertir visuellement l'élève non seulement du fait qu'il ou elle n'a pas respecté une règle, mais également, dans certains cas, de lui montrer la marge qu'il ou elle a encore avant d'être sanctionné-e. En parallèle, certain-e-s enseignant-e-s mettent en place des systèmes dans lesquels les élèves peuvent obtenir des privilèges, des gommettes ou des jokers leur permettant d'obtenir certaines faveurs ou de contourner certaines entraves comme une mauvaise note. En outre, certain-e-s enseignant-e-s mettent en place des dispositifs favorisant la réflexion de leurs élèves autour de leur comportement problématique, en consacrant par exemple un espace spécifique pour cette réflexion ou en leur demandant de rédiger un travail réflexif. Dans d'autres cas, les sanctions impliquant de recopier des phrases ou de privation de certains moments comme certaines activités, la récréation ou la gymnastique sont rapportées par les élèves qui les considèrent comme peu éducatives. Les élèves évoquent également régulièrement la colère de leur enseignant-e lors de l'irrespect des règles. Un-e enseignant-e du cas 2 nous explique que dans sa pratique, les sanctions et le fait de hausser la voix sont souvent liées à une déstabilisation de

sa part, l'empêchant d'agir de manière plus cohérente. Un-e de ses collègue rend les enfants conscient-e-s de leur influence sur le ton qu'il ou elle utilise. Les élèves questionnent la pertinence de certaines sanctions notamment lorsqu'elles ne sont pas liées directement à l'action répréhendue, ou lorsqu'il s'agit de rajouter des devoirs aux devoirs non-faits et mettent en place certaines stratégies afin de les contourner.

Les parents jouent un rôle non négligeable dans l'application des règlements dans les cas 1 et 2. Le cas 1 communique explicitement aux parents que c'est avec leur collaboration que l'élève doit respecter les règles de l'école, leur accordant dès lors un rôle actif dans la discipline scolaire. Le cas 2 implique également les parents dans l'efficacité de la tâche éducative. Dans cette perspective, certain-e-s enseignant-e-s de ces deux cas informent régulièrement les parents de l'évaluation du comportement de leur enfant ou leur demandent de signer les punitions réalisées par leur enfant. D'autres considèrent les parents comme des ressources en cas de problèmes comportementaux des élèves. D'autres enseignant-e-s, notamment dans le cas 2, mettent un point d'honneur à gérer seul-e-s les enjeux comportementaux de leur classe en soulignant la réaction parfois inadéquate et excessive des parents.

Dans les deux écoles des cas 3 et 4, les règles sont moins hiérarchisées et moins présentes. Dans le cas 3, au moment de la récolte de données, aucune règle n'était affichée, et les seules règles formulées par les enseignant-e-s concernent le respect envers soi, autrui et le matériel. En cas d'irrespect des règles, les élèves sont invité-e-s à s'isoler pour se calmer ou à amener une réparation, évoquant l'importance d'un lien direct entre l'irrespect d'une règle et la conséquence qui en découle. Cette attribution de sens est fondamentale pour l'école qui considère que si les élèves comprennent le sens des règles, ils et elles les respecteront pour elles-mêmes plutôt que pour respecter l'autorité des adultes. Les élèves autant que les enseignant-e-s rappellent les règles aux élèves aussi bien qu'aux enseignant-e-s, laissant entendre que les élèves ont intégré la règle de vie dans leur système de normes, rappelant dès lors les rappels à l'ordre que relate Delalande (2003) dans ses recherches sur la cour de récréation. De plus, à l'exception des règles liées à la sécurité des enfants, par exemple liées au périmètre de l'école, les règles peuvent être négociées par les différent-e-s acteur-trice-s en fonction de leurs besoins. En outre, si la situation peut conduire les enseignant-e-s à restreindre partiellement certaines libertés des élèves, par exemple en leur demandant de ne pas jouer d'un instrument ou de s'asseoir à une table pour écrire, les élèves sont très libres de leurs mouvements et ne sont pas tenu-e-s au silence. Le respect est également la règle fondamentale au fonctionnement du cas 4. En cas d'irrespect, les élèves sont amené-e-s à réparer la situation problématique ou à réfléchir comment cette situation aurait pu être évitée. Dans le cas où la situation persiste, les élèves nous rapportent avoir observé certain-e-s de leurs camarades être privé-e-s de certaines activités propices à l'irrespect d'une règle. Le silence ou du moins le fait de ne pas faire trop de bruit constitue notamment l'une de ces situations récurrentes conduisant à l'exclusion de l'élève de certaines activités. Le lien entre les situations problématiques et les sanctions est reconnu par les élèves et considéré comme important. Les enseignant-e-s expliquent que leur « autorité naturelle » (4_Ens56_ESD) leur permet de mettre en place la discipline de l'école sans avoir à utiliser de sanctions. Les enseignant-e-s reconnaissent toutefois une part d'arbitraire dans leurs réactions face aux problèmes disciplinaires. Dès lors, la discussion avec les élèves permet de rétablir les choses lorsqu'ils ou elles considèrent avoir été trop loin ou injustes avec eux ou elles.

Vincent (2008) souligne le rôle important attribué au silence dans la forme scolaire, impliquant dès lors une forme d'assujettissement des élèves à l'ordre scolaire. Nous le voyons, les cas 1 et 2 sont très attentifs à ces enjeux, liés certes à une cohabitation dans un espace restreint, mais également à une pédagogie et des activités unifiées pour un tout un groupe classe. Les interactions sont alors très codifiées et des règles comme lever la main, se taire ou écouter l'enseignant-e ressortent beaucoup des discours des élèves. Dans les cas 3 et 4, ces enjeux sont beaucoup moins présents, et si un niveau sonore permettant le travail de chacun-e est requis, le silence et les règles contraignant les possibilités d'interactions des élèves ne sont pas particulièrement mobilisées.

8.6. Valeurs

8.6.1. Cas 1

Sur le site du canton du Valais un document indique que le respect des valeurs individuelles est l'un des éléments contribuant au mieux vivre ensemble¹⁷². En outre, il y figure que la charte d'établissement se définit comme étant « une convention sur les valeurs communes et partagées » (p. 2)¹⁷³, impliquant dès lors la présence de certaines valeurs au sein de l'école, sans pour autant les citer. Plus loin dans le document figure l'extrait suivant « le service public d'éducation repose sur des valeurs et des principes spécifiques que chacun se doit de respecter dans l'établissement : la gratuité de l'enseignement, la neutralité, le travail, l'assiduité et la ponctualité, le devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personne et ses convictions, l'égalité des chances et de traitement entre filles et garçons, les garanties de protection contre toute forme de violence psychologique, physique ou morale et le devoir qui en découle pour chacun de n'user d'aucune violence. Le respect mutuel entre adultes et élèves et des élèves entre eux, constitue également un des fondements de la vie collective. Ces principes doivent inspirer tout RE¹⁷⁴, tout comme ceux relatifs aux droits de l'enfant » (p. 5). Au niveau de l'établissement lui-même, la charte évoque des notions de respect, de justice, de communication et coopération entre les différent-e-s partenaires, de sécurité, d'expression libre, de confiance mutuelle, de non-discrimination, de l'intégration interculturelle, d'autonomie et de développement durable (document interne). La charte vise également à ce que l'élève y apprenne « les valeurs démocratiques, les règles de l'État de droit, le sens de la solidarité, de l'entraide et de la tolérance » (document interne). Les valeurs se retrouvent ainsi parmi les axes forts du projet d'établissement. D'autres documents évoquent encore les valeurs humanistes de l'établissement ainsi que la volonté de trouver un consensus sur les valeurs entre les différent-e-s acteur-trice-s (document interne).

Les enseignant-e-s abordent la question des valeurs, notamment l'importance de valeurs partagées pour le vivre ensemble. Un-e enseignant-e nous explique par exemple « les règles de démocratie, de respect de l'autre, de s'éloigner de l'égocentrisme de l'enfant, de se dire ben on est vingt-deux, on peut pas faire comme moi je veux, on doit discuter avec les copains, avec la maîtresse » (1_Ens10_ESD). Dans cette perspective, un-e autre enseignant-e souligne l'importance d'aborder ces valeurs avec les élèves en parallèle des disciplines classiques « se dézoomer, pis se dire ben voilà, il y a pas que les maths, le français, il y a des branches plus larges, avec des valeurs plus larges, pis faire des petits pics de conscience chez les élèves (...) voilà, des fois j'ai l'impression qu'on est trop dans notre scolaire pis qu'on dézoome pas assez, donc je pense que ça serait mieux d'avoir plus (...) de transmission de valeurs quand même qui est importante » (1_Ens9_ESD). Un-e enseignant-e nous explique aborder les valeurs avec ses élèves lorsque le besoin s'en fait sentir « dans une classe, une fois, j'ai eu beaucoup de problèmes (...) on avait travaillé un peu sur différentes notions, différentes valeurs » (1_Ens8_ESD). Cet-te enseignant-e aborde également les valeurs avec ses élèves afin d'établir les règles de classe « on discute plutôt de ces valeurs, ce que ça veut dire, le travail ça veut dire quoi, est-ce que je peux travailler si je me fais embêter par un autre élève, est-ce que s'il y a des moqueries je peux vraiment bien travailler, enfin, des choses comme ça » (1_Ens8_ESD). Plus largement, cet-te enseignant-e formule le lien entre ses convictions et la mise en place de certains dispositifs dans sa classe, en

¹⁷² Le document complet figure à l'adresse suivante :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.1.Climat_scolaire_Introduction.pdf/3ce79baa-5010-498f-8630-2584f5beb697

¹⁷³ Le document complet figure à l'adresse suivante :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.2.Chartes_et_règlements.pdf/81e1e9c4-7a92-4559-91a9-02ee6a789d4e

¹⁷⁴ Règlement d'établissement.

l'occurrence des moments d'échanges avec ses élèves « me dire tu fais ça, ça va avec tes convictions (...) sinon, je le ferais pas, donc je comprends tout à fait les gens qui ne le font pas » (1_Ens8_ESD). À l'instar de son ou sa collègue, un-e autre enseignant-e fait part de sa conviction dans le projet d'inclusion mis en place par son établissement « j'ai pratiqué ça pendant douze ans, c'est vraiment l'application de notre projet d'école (...) moi j'y crois, j'y crois », tout en précisant l'importance de la conviction des enseignant-e-s dans la mise en place d'un tel projet « ça s'est fait par petites touches, d'abord je pense avec des enseignants qui étaient convaincus, alors voilà, moi j'ai aucun souci (...) moi je me sens à cent cinquante pour cent dans ce projet d'école » (1_Ens7_ESD).

Dans la Convention concernant la collaboration entre l'école Valaisanne et les Églises reconnues figure une mention aux valeurs qui, outre une visée humaniste, une vocation de « formation complète de la personne, faite de savoir, de culture et de valeurs d'inspiration chrétienne » (Art. 3, al. 2). Cet article précise toutefois encore que « cette démarche s'inscrit dans le respect de la personnalité des élèves, de leur pensée, de leur conscience, de leurs libertés fondamentales et de leur esprit critique ». L'enseignement de la religion a dès lors un statut particulier dans l'établissement. Un-e enseignant-e y porte un regard critique, en évoquant les enseignements proposés par son ou sa collègue en charge des enseignements de religion « elle parle plus de religion que de valeurs et de principes, alors que ça s'collerait pas mal bien » (1_Ens9_ESD). Un-e autre enseignant-e évoque également l'intérêt des enseignements de religion pour aborder les valeurs « ça se passe aussi dans les leçons de religion, il y a des cours où vraiment ça les amène à réfléchir sur les valeurs » (1_Ens7_ESD). Cet-te enseignant-e précise toutefois que selon le degré, les valeurs seront plus ou moins abordées durant les cours de religion « je crois que c'est le (manuel pour) 3H qui a les valeurs (...), surtout en 3H » (1_Ens7_ESD), même si dans le manuel pour les élèves de 4H « là on reprend quelques notions de valeurs, et pis bon, ben bien sûr, c'est quand même des paroles de l'évangile (...) mais c'est d'abord une approche culturelle, toujours ouverte à toutes les religions » (1_Ens7_ESD).

8.6.2. Cas 2

Différentes valeurs ressortent explicitement ou implicitement des propos des différent-e-s acteur-trice-s répondant-e-s de cet établissement. Les élèves parlent notamment de justice ou d'équité « ça serait pas très juste pour les autres » (2_EI5E3_EC) disent les un-e-s qui parlent du nombre différent de périodes à disposition d'une même évaluation réalisée entre différentes classes ; « c'est pas juste pour nous » (2_EI5E1_EC) disent les autres qui évoquent le nombre de cours d'allemand entre les différentes classes. La notion de respect, pour les travaux réalisés et les affaires notamment, ressort des propos des élèves, qui parlent par exemple de vols à l'intérieur des classes « ça se fait pas quoi, c'est les affaires » (2_EI5E5_EC), ou le vandalisme de travaux affichés dans le couloir « les autres élèves, des fois, ils respectent pas ce qu'on affiche » (2_EI5E2_EC).

Les enseignant-e-s parlent également des valeurs qui les animent, et sur la manière dont ces valeurs se traduisent au quotidien et avec leurs élèves. Un-e enseignant-e explique la présence éminente de valeurs dans l'exercice de sa profession « à cet âge-là, dans chaque geste qu'on fait envers eux, il y a une valeur qui passe » (2_Ens2_ESD) avant de préciser « j'ai voulu venir visiter ce que c'était une classe de un deux (...) pis ça m'a passionné, notamment pour le vivre ensemble, tout ce qui est partage de valeurs, socialiser, tout ça, c'était fascinant (...) c'est la première confrontation à d'autres cultures, à d'autres valeurs, il y en a qui mettent des priorités dans certaines familles sur, je sais pas, le respect de l'adulte, et puis chez d'autres ce sera prendre du plaisir quand on fait, être créatif, pis (...) chacun doit s'ajuster, pis se dire purée, il y en a qui vivent autrement » (2_Ens2_ESD). Face à cette diversité, l'enseignant-e explique « c'est comme un puzzle, il y a de toute manière chaque valeur, mais qui peuvent s'imbriquer et pis faut trouver de quelle manière on peut leur dire "mais en fait vous pensez la même chose", (...) il y a partout une porte de communication » (2_Ens2_ESD). La cohésion entre les valeurs de l'établissement et celles des enseignant-e-s est également évoquée par nos répondant-e-s « j'étais convaincue que je voulais venir travailler ici, j'aimais beaucoup la dynamique qu'il y avait dans cet établissement (...), on se sentait vraiment soutenu (...) c'est un fonctionnement qui m'a beaucoup

plu, pis la dynamique entre les enseignants m'a beaucoup plu ici » (2_Ens5_ESD). En outre, l'intérêt des enseignant-e-s va les conduire à adopter certains rôles « j'ai dit "ah moi je serais intéressée à faire ça (le conseil de délégués)" au niveau de l'établissement » (2_Ens5_ESD) ; « la médiation c'est la même chose (...) je me suis dit tiens, mais ça c'est quelque chose qui m'intéresse » (2_Ens5_ESD). Les enseignant-e-s évaluent en outre certaines normes scolaires à l'aune de leurs valeurs, en précisant que certaines d'entre elles, par exemple pour cet-te enseignant-e la mise en place de règles fixes pour ses élèves, ne leur correspondent pas « ça rime à rien, c'est juste là pour être là » (2_Ens2_ESD), en précisant trouver des alternatives qui leur conviennent mieux « c'est plus ma fibre de dire, écoute, comment tu t'es sentie » (2_Ens2_ESD), en s'appuyant, dans le cas présent, sur les émotions des élèves par exemple. Un-e de ses collègue explique « on a une approche qui ne convient plus (...) à moi, ça me correspond pas, mais c'est quelque chose de très personnel », en précisant « on est dans un système très normatif, il faut poser des notes, il faut poser des étiquettes, il faut que tout le monde ait vu tout un panel de choses » (2_Ens5_ESD) tout en soulignant son désaccord, en faisant remarquer que ce postulat ne correspond pas à son idéal qui serait plus orienté sur le bien-être actuel et futur de ses élèves. Dans cette perspective, cet-te enseignant-e adapte également la norme à ses propres valeurs « dans tout ce qui est sanction et autres, je suis plus à me normaliser par rapport aux autres (...) parce que par exemple je sais que mes collègues elles ont un devoir pas fait, le deuxième il faut recopier tant de verbes, le troisième devoir pas fait c'est ci, moi j'arrive même pas à tenir un registre du nombre de devoirs pas faits, ça m'intéresse pas, j'aime pas ça » (2_Ens5_ESD).

La loi vaudoise cadre dans une certaine mesure l'expression des valeurs, en précisant que « l'enseignant est neutre du point de vue religieux et politique. L'école respecte les convictions religieuses, morales et politiques des élèves et de leurs parents » (Art. 9, LEO). En outre « toute forme de propagande politique, religieuse et commerciale est interdite auprès des élèves » (Art. 11, LEO). Toutefois, certains enseignements sont porteurs de valeurs. C'est par exemple le cas de l'enseignement éthique et cultures religieuses qui « est dispensé à tous les élèves, dans le respect des convictions de chacun. Il est dénué de tout prosélytisme » (RLEO, Art. 4).

8.6.3. Cas 3

L'organisation générale de l'école et sa mise en place correspond aux valeurs des acteur-trice-s concerné-e-s à son origine, comme en témoigne un-e enseignant-e en parlant de la forme que l'école a prise « ce qui est génial c'est que c'est vraiment nos valeurs » (3_Ens34_ESD), ce qui est important pour les enseignant-e-s « j'avais besoin que si je me retournais sur ma vie je sois ok avec ce que j'ai fait pis que ça aille avec mes valeurs » (3_Ens12_ESD).

Des éléments comme notamment l'urgence climatique et l'écologie sont parties prenantes du quotidien de l'école et de son idéologie, qui est placée au centre du processus de par la pédagogie mise en place « ça me paraît évident vu l'urgence climatique, l'urgence environnementale, que si on se reconnecte pas un peu, c'est notre survie qui est en jeu quand même (...) ça m'a toujours paru évident de leur (aux élèves) apprendre des bases de survie (...) c'est important qu'ils sachent comment produire leur nourriture (...) qu'ils aient conscience d'où ça vient, qu'ils aient conscience qu'on peut se débrouiller sans la Migros quoi (...) de se dire on peut le faire, savoir faire un feu, savoir faire un nœud, des trucs de base qui font que tu peux te débrouiller n'importe où en fait » (3_Ens12_ESD). Les élèves sont ainsi amené-e-s à vivre en accord avec la nature et sensibilisé-e-s à l'écologie et au respect de la nature. Un document interne souligne cette place affirmée des valeurs écologiques « Nous cherchons à tendre vers une pédagogie qui soit fidèle à nos valeurs » (document interne) tout en précisant que « (l'école) a comme cadre la nature, car nous pensons qu'il est nécessaire de former dès maintenant nos enfants à vivre proches de la nature dont ils dépendent, en la préservant autant que possible des dommages liés à nos modes de vie et de consommation » (document interne). L'ambition assumée de l'école s'appuie ainsi sur le postulat que « former les enfants et les adolescents à devenir des jardiniers de la terre, à prendre en compte les facteurs de santé des écosystèmes dans nos modes de vie et nos comportements, constitue un enjeu majeur dans la formation des générations actuelles » (document

interne). Une remise en question du système économique et social actuel se traduit par ces mots « créer des capitalistes néolibérales que le monde a besoin de demain mais plutôt des gens complets » (Direction, échange informel).

Dans une perspective systémique, dans laquelle chaque individu s'insère dans un système relationnel et écologique plus large, d'autres valeurs comme l'absence de jugement, le respect interindividuel ou encore le bien-être apparaissent en filigrane des propos et des documents analysés comme nous le voyons à travers les résultats issus de ce cas

8.6.4. Cas 4

Dès sa fondation, l'école s'est basée sur les valeurs et idéaux de ses fondateur-trice-s. En effet, comme indiqué dans ce document interne, l'école a été fondée par « un groupe de parents qui rêvaient d'une école d'avant-garde pour leurs enfants, une école où leurs idéaux éducatifs feraient partie intégrante de la vie quotidienne ». Dès lors, il semble évident que ces valeurs transparaissent non seulement dans les pratiques, mais également dans les objectifs de l'école, qui se veut « une école qui s'adresse à la personne dans son entier, une école soucieuse des besoins autant que des savoirs, une école qui défende des valeurs civiques et relationnelles, une école qui se donne les moyens de la réflexion permanente, une école qui offre une cohérence pédagogique sur les neuf ans de scolarité obligatoire » (document interne). Ce fonctionnement visant à placer l'enfant au centre correspond également aux valeurs des enseignant-e-s, à l'image de cet-te enseignant-e qui explique pourquoi il ou elle a choisi de travailler dans cette école « ça a l'air d'être une école qui convient un peu à, justement, c'est pas vraiment les droits de l'enfant mais le respect pour l'enfant, l'enfant au centre » (4_Ens56_ESD). L'école s'est construite sur des « choix éducatifs » qui sont « le respect de soi et des autres ; l'authenticité et la qualité du travail personnel ; l'acquisition de méthodes de travail individuelles ; l'autonomie et la responsabilité ; l'engagement civique et social ; la tolérance et la solidarité » (document interne). Un autre document ajoute à cette liste le fait que les élèves fréquentant cette école soient « capables de s'adapter aux situations nouvelles que l'avenir leur réserve et de jouer un rôle actif dans leur propre destin et dans le groupe social qui les entoure » (document interne) ainsi que la présence d'une « éducation à la démocratie » (document interne) et le développement d'un « engagement démocratique axé sur l'avenir » (document interne) dans le programme pédagogique. Un-e enseignant-e nous explique que l'école correspond à « ce dont je suis convaincue... et pis finalement à une certaine valeur, valeur de respect » (4_Ens56_ESD), avant de préciser « c'est plutôt par conviction » (4_Ens56_ESD) que l'école fonctionne sur les bases présentées tout au long de ce chapitre.

Cet-te même enseignant-e observe un lien entre la relation positive qui existe entre enseignant-e-s et élèves, et la transmission de valeurs « quand on a une bonne relation avec les enfants, c'est un très bon moyen pour transmettre ces valeurs, moi je trouve que c'est important » (4_Ens56_ESD). Il ou elle identifie même ces valeurs, et plus largement l'esprit qui habite l'école, comme une raison de l'attachement que ressentent ses collègues par rapport à l'école « ils peuvent plus partir, hein, parce qu'ils sont attachés... attachés à l'école, attachés aux enfants, mais aussi attachés... au fait que ça existe (tape sur la table), ici il existe quelque chose » (4_Ens56_ESD).

Enfin, l'espéranto, enseigné comme première langue étrangère dans l'école, est porteur de valeurs importantes. Nous ne les développerons pas ici puisqu'il ne s'agit pas précisément du sujet de notre travail, mais soulignons toutefois succinctement que l'espéranto s'appuie et incarne, outre de nombreux enjeux linguistiques d'une langue dite neutre, un système philosophique rattaché notamment au positivisme, considérant l'humanité comme une famille, visant un esprit de tolérance et d'ouverture, s'attachant à la valeur individuelle et aux actes de chaque individu plutôt qu'à ses affiliations communautaires, rejetant la loi du plus fort, encourageant la liberté de pensée et de

religion dans le privé dès lors que ces convictions n'entravent pas les relations avec autrui¹⁷⁵. Un-e enseignant-e insiste sur le lien entre espéranto et valeurs démocratiques « en faisant l'espéranto, on est plein dedans... ce qui est établi pour les enfants c'est la même chose qu'ils aient le droit de communication égale à égale, euh que personne est plus haut placé que l'autre, ça revient au même (...) droits de l'enfant et droits de l'homme en général » (4_Ens78_ESD). Les valeurs de l'école sont ainsi assumées, revendiquées et se traduisent jusqu'aux disciplines enseignées.

Notons en outre, que des citations de Freinet, telles que « "on prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école", Célestin Freinet, Invariant pédagogique no 27 » ornent les différentes pages du site web de l'école, preuve des convictions que celle-ci assume.

8.6.5. Observations transversales

Dans chacun des quatre cas observés, une certaine reconnaissance des valeurs peut être constatée. Les projets d'établissements sont notamment construits sur l'établissements de valeurs communes alors que les valeurs individuelles des élèves doivent être respectées. Des notions de respect, de neutralité, d'égalité, la non-violence, de démocratie, de justice, de solidarité, apparaissent notamment dans les textes inhérents aux cas 1 et 2 et des références aux droits de l'enfant et à leur respect sont formulées. Notons que le canton du Valais reconnaît l'importance des valeurs chrétiennes dans son fonctionnement. Les enseignant-e-s des cas 1 et 2 témoignent d'une forte adhésion aux valeurs présentes dans la charte ou le projet de leur établissement et reconnaissent leur importance dans le fonctionnement du quotidien. En outre, certain-e-s enseignant-e-s évoquent leurs valeurs personnelles et les enjeux pratiques qui en découlent en mettant ou en ne mettant pas en place certains dispositifs dans leur classe. De plus, les enseignant-e-s sont parfois contraint-e-s, au profit des injonctions scolaires, de mettre leurs propres convictions en sourdine, à l'image de cet-te enseignant-e qui explique mettre des notes à ses élèves même si cette démarche ne fait pas échos pour lui ou elle (cas 2). En outre, si le cas 1 invite à trouver un consensus entre les valeurs des différent-e-s acteur-trice-s de l'école, celles-ci sont toutefois contraintes au système de valeurs du groupe afin de permettre la vie en communauté. Dès lors, si les valeurs ne sont pas niées, elles sont invitées à s'effacer, du moins partiellement, au profit de la vie du groupe. Fabre (2018) rappelle la posture axiologiquement neutre dont se targue le système scolaire traditionnel, notamment dans le cadre des savoirs. Nous pouvons toutefois nuancer ce constat à travers différentes valeurs revendiquées ouvertement par le système scolaire qui tend à un partage de valeurs démocratiques et sociales. Néanmoins, la norme scolaire ne permet pas l'expression des valeurs individuelles et favorise la conformité au modèle. Aussi, le fait d'évoquer avec les élèves ces différentes valeurs et leurs enjeux permet de favoriser cet équilibre. Ces enjeux ne sont pas sans rappeler l'hermétisme scolaire face aux valeurs. Ces dernières, très impliquées dans les « éducations à » (Barthes & Alpe, 2018), si elles sont questionnées au sein des enseignements, s'articulent surtout dans les expériences informelles des élèves et appellent dès lors à une application quotidienne, faisant appel à des pratiques démocratiques et relationnelles afin de garantir les engagements formulés par les textes officiels des établissements (Audigier, 2013, 2015; Barthes, 2017; Barthes & Alpe, 2012; Lange, 2018). En outre, plusieurs enseignant-e-s nous expliquent s'appuyer sur les valeurs personnelles et collectives du groupe afin de mettre en place et de faire respecter les règles de classe. De plus, un-e enseignant-e explique avoir choisi son degré d'enseignement, 1-2H, en fonction de la place importante des valeurs dans le processus de transmission et de socialisation.

Dans les cas 3 et 4 en revanche, les enseignant-e-s, porteur-teuse-s et même parfois fondateur-trice-s du projet de l'établissement dans sa globalité accordent une forte place à leurs convictions

¹⁷⁵ Pour plus de détails sur les convictions liées à l'espéranto, voir par exemple Burghelca (2016), Zaki (2015), ou encore La Déclaration sur l'espérantisme (1905) traduite en français au lien suivant : https://fr.wikisource.org/wiki/Déclaration_sur_l'espérantisme

personnelles. Ils et elles adhèrent dès lors totalement aux valeurs de leur établissement et de leur fonctionnement et ont la volonté explicite de transmettre certaines valeurs à leurs élèves, par exemple des valeurs écologiques dans le cas 3 ou celles liées au mouvement esperanto dans le cas 4. Dans le cas 4, les valeurs évoquées se rapprochent sensiblement des valeurs identifiées dans le système public : tolérance, solidarité, respect, authenticité, démocratie tout en soulignant toutefois prêter une place d'honneur au respect de l'enfant en le plaçant au centre du processus. Dès lors, aux yeux des enseignant-e-s des cas 3 et 4, l'expérience quotidienne est le meilleur moyen de transmettre des valeurs à autrui, et c'est particulièrement à travers la relation que celles-ci se jouent. Nous constatons ainsi que si dans les cas 1 et 2 certaines valeurs sont reconnues comme inhérentes au fonctionnement scolaire, elles sont principalement collectives, et les acteur-trice-s y adhèrent ou non en fonctions de leurs convictions personnelles et de leurs pratiques. De plus, ces valeurs s'insérant dans une perspective systémique plus large, elles sont parfois circonscrites par des fonctionnements tels que les injonctions liées à l'évaluation. Les enseignant-e-s des cas 3 et 4 témoignent d'une plus grande adhésion entre leurs valeurs personnelles et les valeurs en place dans leurs établissements, notamment en ce sens qu'ils et elles sont en mesure d'adapter leur fonctionnement aux valeurs qu'ils et elles souhaitent porter.

8.7. Discussion et conclusion

La forme scolaire, telle que décrite par Vincent (2008, 1980) implique certains positionnements face aux éléments susmentionnés, tels qu'une architecture et un matériel scolaire caractéristiques et hermétique au monde extérieur, une organisation quotidienne disciplinaire et cloisonnée, un processus d'évaluation établi et fondamental pour estimer le développement des élèves, la présence de règles spécifiques au milieu et à un système de sanction qui en découle et que l'enseignant-e est statutairement légitime de mettre en place, et enfin une certaine aversion face à l'apparition de valeurs dans le système scolaire. Le système décrit par Vincent a ainsi l'ambition de contrôler le comportement des élèves et de les soumettre à l'ordre scolaire (2008). La forme scolaire relève dès lors d'une norme scolaire universalisée (Maulini & Perrenoud, 2005) et ce constat est partagé par les enseignant-e-s du système public qui reconnaissent la normativité du système dans lequel ils et elles sont impliqué-e-s. Un-e enseignant-e explique par exemple « on est quand même dans un système très normatif » en précisant un peu plus tard qu'à son sens, malgré les réformes curriculaires notamment, « l'école ne bouge pas tant que ça » et que, si des réformes ont l'ambition de changer les pratiques « ça change pas la manière d'enseigner (...) et fondamentalement, le français, les mathématiques, ça reste la même chose, ça n'a pas changé ces branches-là (...) je pense pas que c'est un plan d'étude qui va révolutionner l'école » (2_Ens5_ESD). Nous observons toutefois au sein du système public l'initiative ou la posture d'enseignant-e-s qui se distinguent de la forme scolaire, à laquelle ils et elles sont toutefois tenu-e-s de se plier dans une certaine mesure. Les enseignant-e-s des petits degrés sont plus à même de s'approprier et de négocier la norme, qui se renforce au fil des degrés. Toutefois, à tous les degrés, des exemples innovants peuvent être identifiés, à l'image de cette enseignant-e qui règlemente sa classe à travers un travail sur les émotions plutôt qu'à travers une approche par sanctions, ou encore la réorganisation de certaines salles de classes. À contrario, les enseignant-e-s du système privé revendiquent une distance avec la forme scolaire. Une architecture modulable et définie en fonction de leurs besoins, l'absence (ou la quasi-absence) d'évaluations sommatives, une gestion du temps flexible ou encore un accent porté sur un savoir contextualisé et intégré et porteur de valeurs en témoignent. Les enseignant-e-s reconnaissent ces absences de contraintes comme bénéfiques, puisqu'elle leur permet de travailler de la manière qui lui convient et de s'attacher plus aux rythmes et intérêts des élèves qu'à un programme strictement préétabli. En outre, le fonctionnement auto-géré des écoles privées observées permet aux enseignant-e-s d'aller au bout des initiatives imaginées, sans devoir en rendre compte à une hiérarchie parfois peu encline à accepter certains projets « On est libre pour les horaires, on est libres pour nos activités... on peut vraiment faire à notre feeling, donc on peut aller plus vite, pour nous c'est vraiment ça qui est important » (3_Ens34_ESD). Nous le voyons alors dans nos différentes données, la forme scolaire

traditionnelle, dans laquelle sont ancrées les écoles publiques, est négociée et adaptée dans les écoles privées, qui ont notamment cette latitude de par leur statut autonome. Cependant, si l'école s'appuie sur une forme scolaire qui lui est propre, les enseignant-e-s du système privé reconnaissent l'évolutions du système publique et les efforts réalisés par leurs collègues « Je sais que mes collègues font des trucs très euh... ils aimeraient bien faire ce qu'on fait aussi mais ils ont pas le contexte pour... » (3_Ens12_ESD) et ces observations se retrouvent à travers nos données dans lesquelles nos répondant-e-s font part d'une certaine critique face à la forme scolaire à laquelle ils et elles sont soumi-e-s, par exemple en matière d'évaluations ou de rôle du savoir.

Nous observons également, dans le système public, un renforcement de la forme scolaire à mesure de l'évolution des degrés. Si dans les degrés les plus bas la forme scolaire est très flexible (absence de notes, fort accent porté sur les enjeux de socialisation, organisation quotidienne flexible), elle devient toujours plus importante au fur et à mesure que les élèves évoluent dans leur parcours scolaire. A la fin du cycle 2, le temps est découpé en disciplines qui correspondent chacune à un créneau horaire défini, les notes et les évaluations sommatives sont au cœur du processus et les savoirs sont de plus en plus décontextualisés. Hofstetter & Schneuwly (2018) indiquent que la forme scolaire transforme les enfants en élèves. Il semble que cette observation rejoigne nos observations qui, à défaut d'affirmer un lien de corrélation entre la forme scolaire et le statut d'élèves, démontrent une affirmation des normes inhérentes à la forme scolaire en parallèle de l'évolution de l'élève dans son cursus scolaire.

Dès lors, nous pouvons tirer de ce chapitre sur la forme scolaire la conclusion suivante : la forme scolaire diffère entre le système public, qui en adopte une définition de tendance plus traditionnelle, et le système privé qui élabore l'organisation qui lui correspond.

9. Relations interindividuelles et enjeux de pouvoirs

Dans ce chapitre, nous observerons les représentations, les rôles et les interactions qui définissent les différent-e-s acteur-trice-s rattaché-e-s au contexte scolaire et plus spécifiquement l'enfant-élève et l'enseignant-e. D'une part, nous chercherons à comprendre quelles représentations pèsent sur les un-e-s et les autres, quelles sont les postures induites par les textes officiels et les discours, et les nuances qui peuvent être identifiées à travers nos différents cas. D'autre part, nous observerons comment se jouent les interactions entre nos répondant-e-s, quels sont les enjeux d'autorité, de pouvoir, mais aussi de reconnaissance ou d'influence mutuelle. Enfin, nous aborderons les éventuels conflits qui auraient pu nous être rapportés, en soulignant qu'à l'exception de quelques désaccords avec leurs enseignant-e-s, les conflits qui apparaissent dans nos données concernent quasi exclusivement les élèves entre eux et elles.

Le regard porté sur les élèves dans différents documents intercantonaux reconnaît leur statut d'acteur-trice-s pensant-e-s, puisque la déclaration de la CIIP évoque l'importance de « développer chez l'élève sa capacité à analyser, à gérer et à améliorer ses démarches d'apprentissages », et de reconnaître les compétences des élèves à travers la réalisation de travaux de groupes. La démarche critique et la pensée créatrice y figurent également en tant qu'objectifs de l'école, et reconnaissent « L'inventivité, la fantaisie, l'imagination et la flexibilité » des élèves ainsi que leurs compétences progressives de « prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions » (Art. 1.3). En parallèle, le rôle de l'enseignant-e est notamment décrit dans le code de déontologie du SER qui annonce « pour agir en professionnel de l'éducation et assumer sereinement les multiples missions de la profession : fait preuve de conscience professionnelle en toute occasion ; se tient au courant de l'évolution des savoirs pédagogiques et veille à développer constamment ses connaissances et compétences ; respect le devoir de réserve et le secret de fonction liés à la profession : manifeste curiosité intellectuelle et ouverture au monde ; sait se mettre en question et évaluer sa pratique ; est capable d'interroger des directives ou des pratiques estimées abusives et agir selon sa conscience ; s'enquiert et tient compte des opinions pédagogiques défendues par son association professionnelle ; fait preuve de sens critique, d'autonomie et sait prendre ses responsabilités ; reconnaît ses limites et recherche un avis ou une aide extérieurs s'il se trouve en difficulté ». En outre, le même document indique que « l'enseignant se garde d'abuser du pouvoir que lui confère sa profession ».

9.1. Conception de l'enfant-élève

9.1.1. Cas 1

La loi Valaisanne utilise des formulations traduisant une certaine forme de passivité teinté d'incompétence de la part des élèves. L'article 2 de la LEP par exemple parle « d'instruire » l'élève. L'école joue un rôle fondamental dans l'acquisition et le développement de connaissances et de compétences. Ce même article formule le lien entre l'école et le développement de la personnalité et des capacités de jugement de l'élève (Art. 2 LEP), s'appuyant essentiellement sur un-e enfant en devenir, nécessitant l'aide des adultes, et en l'occurrence de l'école pour se développer. Cette vision est confirmée dans l'article 44 de la LEP qui précise que « durant ses premières années de scolarité, l'élève progresse sur la voie de la socialisation (...) complétant et consolidant les apprentissages fondamentaux » (Art. 44 LEP), même si le terme « consolider » implique la reconnaissance de connaissances préalables à l'école. Un-e enseignant-e explique « je les pousse vraiment à être autonomes parce que je vois comme c'est dur après, enfin des fois je me trouve dure avec eux mais je me dis que c'est pour après quoi, pour les préparer à être adultes » (1_Ens9_ESD). La LEP reconnaît également le statut de sujet-te de droits de l'enfant, puisqu'elle requiert « la reconnaissance des droits et devoirs fondamentaux » (Art. 2 LEP) de l'élève. L'article 65 de la LEP portant sur les droits et les devoirs des élèves semble toutefois promouvoir une hiérarchie claire entre adultes et enfants, qui doivent « respecte(r) les membres de la direction, le personnel enseignant et ses camarades » sans

que la réciproque soit y soit explicitement formulée. Le règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire précise toutefois que l'enseignant-e, à travers son influence, devrait instaurer avec ses élèves une « discipline positive et librement consentie » (Art. 2, al. 2). Le règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires, dans son article 26, alinéa 2, traduit une distinction entre les enseignant-e-s et les élèves en termes de mobilier puisqu'une salle de classe est notamment composée du pupitre du maître et des « pupitres à deux places ou tables individuelles pour les élèves », et que certains espaces sont exclusivement destinés aux adultes.

Parmi les documents disponibles sur le site de l'État du Valais, nombreux abordent la place de l'enfant au sein de l'école. Le premier, sur le climat scolaire, indique que l'école est non seulement un lieu où l'enfant apprend en vue d'un développement social, mais également où il et elle vit, ce qui implique la « qualité des apprentissages ainsi que (la) qualité de vie et de relation » (p. 1)¹⁷⁶. C'est dans cette perspective que différents axes liés au vivre ensemble et visant à développer un climat de non-violence, de respect mutuel, de sécurité, de justice et d'appartenance, y sont abordés en parallèle des enjeux éducatifs de l'école. L'école doit dès lors « valoriser chaque élève » et « renforcer l'estime de soi des élèves » (p. 3). Le document portant sur les chartes et règlement invite à œuvrer afin que « chacun (trouve) sa place en tant que sujet, acteur et citoyen » (p. 2)¹⁷⁷ et que cette reconnaissance se joue notamment à travers le règlement scolaire, qui doit « contenir des règles qui s'appliquent à tous les membres de la communauté éducative » (p. 5). Le texte s'intéressant à l'estime de soi des élèves souligne l'importance que ceux et celles-ci soient écouté-e-s, respecté-e-s, reconnu-e-s, afin de renforcer leur estime d'eux et elles-mêmes¹⁷⁸. Une attention est ainsi portée sur l'enfant dans le présent et sur la qualité de son expérience quotidienne. Le document portant sur l'accueil des élèves s'ancre toutefois plus dans la perspective évolutive de l'école, en indiquant que l'école introduit « l'enfant dans un autre monde que celui de l'enfance, dans un univers où il va apprendre à grandir, quitter les satisfactions affectives que procurait le cocon familial pour affronter l'inconnu » (p. 2)¹⁷⁹, en précisant que l'école enfantine a pour objectif de « faire de l'enfant un élève » (p. 3). Néanmoins, ce document indique aussi qu'un bon accueil est favorable à un bon climat scolaire et à bien vivre ensemble. En outre, dans ses objectifs, il invite l'élève à « prendre conscience de ses compétences et de ses capacités » (p. 3), reconnaissant par-là l'existence de compétences et de capacités propres à l'enfant.

Au sein de l'établissement, un document adressé aux familles indique que les élèves « respectent les règles de l'école, les enseignants, les personnes travaillant au sein de l'établissement et leurs camarades ainsi que tout ce qui est mis à leur disposition » (document interne). Il figure plus loin dans le même document que « les enseignants (...) tout en respectant l'élève (...) contribuent à la socialisation de l'enfant » (document interne). Dans un autre document, il est indiqué qu'il est important pour l'enfant « d'exprimer ses sentiments, d'être reconnu dans son vécu, mais aussi

¹⁷⁶ Pour voir le document dans en entier, voir le site :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.1.Climat_scolaire_Introduction.pdf/3ce79baa-5010-498f-8630-2584f5beb697

¹⁷⁷ Pour voir le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.2.Chartes_et_règlements.pdf/81e1e9c4-7a92-4559-91a9-02ee6a789d4e

¹⁷⁸ Pour voir le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.5.Estime_de_soi.pdf/3f540ced-1a37-49b0-8cce-dea645234ebc

¹⁷⁹ Pour voir le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.3.Accueil_des_élèves.pdf/7420e312-245b-4b72-a352-88b26461833b

d'apprendre les limites et le respect dans la relation avec les autres » (document interne). Enfin, un document indique que « l'école assure à tous les élèves (...) le respect, la considération et la justice auxquels ils ont droit » (document interne). L'élève y est identifié-e comme un-e partenaire au même titre que les familles et les adultes qui œuvrent en son sein. Dans cette même perspective, lors de nos observations, nous avons entendu la direction expliquer que la charte de l'établissement concerne aussi bien les élèves que les enseignant-e-s (notes de terrain). Le règlement implique une hiérarchisation entre les adultes et les enfants, en disant notamment que les enfants doivent « parler poliment (...), respecter les personnes qui l'entourent » (document interne). D'autres documents, concernant notamment les études surveillées, indiquent que le rôle de l'élève est notamment de « travailler dans le silence, (...) s'efforcer de terminer le travail demandé (...), poser des questions à l'enseignant sur les consignes ou les méthodes à suivre » (document interne).

Le règlement attribue à l'élève un statut d'objet plus que d'acteur-trice en lui demandant par exemple de « faire ce qui est demandé » et en adoptant certaines règles de comportement comme se tenir en silence, ou « rester rigoureux-se, précis-e, sérieux-se, concentré-e, rester discipliné-e et tranquille, terminer mon travail dans le temps imparti » (document interne). Une posture plus active y est également proposée, en invitant par exemple les élèves à « comprendre par (soi)-même, demander de nouvelles explications (s'ils n'ont) toujours pas compris » et de « profiter de (ses) erreurs pour progresser » (document interne). Un-e enseignant-e nous explique la place accordée aux élèves dans sa pratique « quand on parlera de gestion de classe, on pensera forcément à mettre l'élève au centre » (1_Ens10_ESD). Les besoins de l'élève sont en effet identifiés comme importants dans le processus éducatif. Nous le voyons notamment dans les enjeux liés à la participation pédagogique (voir section 11.2.1) et l'inclusion (voir section 12.1.1). Un document indique par exemple que « l'école doit tenir compte des similitudes et des différences présentes en chaque individu, lui permettre de se développer et progresser » (document interne). Le projet d'établissement vise quant à lui à « répondre aux besoins des élèves, mais aussi de prendre en compte les besoins des enseignants et des parents » (document interne).

Une claire distinction est également formulée par nos répondant-e-s entre les enfants et les enseignant-e-s. Un-e enseignant-e explique par exemple « c'est plutôt positif pour tout le monde, (...) que ce soit les adultes ou pour les enfants » (1_Ens7_ESD). Un-e enseignant-e le formule explicitement « il y a une hiérarchie » (1_Ens7_ESD), quand son ou sa collègue explique « je leur dis c'est moi l'enseignante, c'est moi qui décide, pour bien travailler j'ai fait des études pour pouvoir enseigner » (1_Ens8_ESD), à l'instar de cet-te troisième enseignant-e « le premier jour, j'ai dit voilà, on est tous ensemble, (...) par contre ben il faut un capitaine dans le bateau, c'est moi » (1_Ens9_ESD). De cette distinction découle notamment une hiérarchie, un respect. Un-e enseignant-e explique en parlant des élèves médiateur-trice-s « il y a beaucoup de respect, et pis aussi de respect avec les autres titulaires, les autres collègues » (1_Ens7_ESD). La responsabilité des enseignant-e-s quant à leurs élèves est évoquée « le titulaire est quand même garant de tous ses élèves » (1_Ens7_ESD). Les élèves expriment également cette distinction, par exemple lors de la récréation « et pis les maîtresses elles restent, à boire leur café » (1_EI8G1E4_EC). Certain-e-s enseignant-e-s nuancent toutefois cette division « je me dis il y a pas que moi dans cette classe » (1_Ens6_ESD). Un-e enseignant-e souligne encore que les élèves « sont bien conscients de la place de l'enfant dans la société (...) les phrases peuvent fuser, du genre j'ai le droit de faire ça face à l'adulte, ils essayent un peu quand même, j'en ai quelques-uns, ils sont assez malins (...) ils sont assez matures pour se rendre compte que certaines choses peuvent choquer l'adulte » (1_Ens10_ESD).

Parmi les élèves, une distinction claire est faite entre les âges et se traduit notamment par l'attributions de cour de récréations spécifiques en fonction de l'âge des élèves, l'attribution de statuts tels que celui de médiateur-trice à partir de la 7H ou encore des moments durant lesquels les élèves les plus âgé-e-s se voient attribuer des responsabilités pédagogiques ponctuelles pour les plus jeunes, comme leur faire la lecture. Les élèves s'identifient entre eux et elles en fonction de leur âge « il y avait un enfantine qui était collé le même jour que moi (...), il y avait une bande de 6H » (1_EI9E5_EC), et les élèves eux

et elles-mêmes, à travers leurs actions et leurs représentations quotidiennes, renforcent ces appartenances distinctes, en nous expliquant par exemple « le trèfle à quatre, on jouait bien au début de l'année » (1_EI8G1E4_EC), « quand on avait quatre cinq ans, mais c'est bon » (1_EI8G1E2_EC), ou encore « on va plus faire ça parce qu'on est plus des bébés » (1_EI9E2_EC). Les cours de récréation mixtes sont tacitement réparties en fonction des âges entre les élèves « Les grands (...) ils prennent toute la place du terrain » (1_EI8G1E3_EC), « quand on voulait jouer à quelque chose ils disaient non, c'est notre terrain » (1_EI8G1E2_EC), « juste parce qu'ils sont un peu plus grands » (1_EI8G1E2_EC). Des conflits entre les âges apparaissent, et le statut des élèves les plus âgé-e-s est questionné « les 6H ils nous embêtent (...) ils se prennent pour les profs » (1_EI8G1E2_EC), « ouais, les grands, comme si c'était les rois de la terre quoi » (1_EI8G1E3_EC). Un-e élève explique même « moi j'ai des amis 6H et les autres ils disent que tu mérites pas d'être ami avec des 6H, t'es trop petit encore (...) On peut pas que être ami avec des 5H, on peut aussi être ami avec des 4H, des 3H » (1_EI8G2E2_EC). Des élèves plus âgé-e-s rapportent le même genre de problèmes avec des élèves encore plus âgé-e-s « les 8H ils embêtent » (1_EI9E5_EC). Les élèves ont une perception très catégorisée et très hiérarchisée des âges et des enjeux qui y sont rattachés, à l'image de ces élèves qui nous expliquent comment ils et elles envisagent leur exercice de médiateur-trice scolaire qu'ils et elles devront assumer dans le futur « moi j'aimerais bien être chez les petits, parce qu'il y a plein de problèmes inutiles » (1_EI9E2_EC), « s'il y a des gens qui sont maltraités dans la cour des petits à cause d'autres qui font des trucs qui sont pas de leur âge, de dire que ça se fait pas, qu'ils arrêtent tout de suite » (1_EI10E5_EC). D'autres élèves expliquent encore « les stops on discute, ils ont notre âge, ils sont pas plus grands » (1_EI10E4_EC), « dans la cour des petits ça fonctionne bien si c'est des grands » (1_EI10E5_EC). Les enseignant-e-s renforcent également cette catégorisation, en soulignant l'âge des élèves dans certains contextes, comme nous l'expose cet-te élève en parlant d'une situation conflictuelle avec un-e autre élève « un jour j'ai dit à la maîtresse, elle a dit c'est pas grave, il est plus petit, j'avais envie de lui dire mais maîtresse, combien de fois il nous a cassé les pieds (...) c'est pas du tout juste (...) c'est comme si les petits avaient le droit et pis les grands devaient se débrouiller (...) la prof elle dit ouais, vous êtes grands donc vous allez vous débrouiller » (1_EI8G1E4_EC). L'âge des élèves et les conséquences qui en découlent sont également observés par les enseignant-e-s. Un-e enseignant-e explique par exemple en parlant de ses élèves « ils arrivent à l'âge de raison » (1_Ens7_ESD). L'âge des élèves influence l'exercice professionnel, comme l'explique cet-te enseignant-e « c'est deux métiers très différents (...) en 1H c'est vraiment l'accueil, en 4H ils savent lire, c'est un peu plus vivant, plus de réflexion (...) la 3-4H ça devient plus intéressant niveau discussions, après c'est un autre type d'accompagnement » (1_Ens6_ESD). Un-e autre enseignant-e explique « ils sont encore un peu petits, mais en fin de huitième ils sont vraiment capables » (1_Ens10_ESD) de participer activement à un conseil de classe. Cet-te même enseignant-e explique encore, en lien avec le développement de l'esprit critique de ses élèves « on regarde un documentaire, on essaye d'être un peu critiques, c'est toujours à leur niveau mais je pense que c'est important quand même dans la société dans laquelle ils vivent de se rendre compte qu'il faut pas prendre pour vrai tout ce qui se passe » (1_Ens10_ESD). Un-e de ses collègues explique également « moi j'ai choisi la vidéo parce qu'ils sont grands pis ça marche bien » (1_Ens9_ESD).

9.1.2. Cas 2

Les missions de l'école vaudoises impliquent l'acquisition de connaissances et de compétences pour l'élève ainsi que le développement et l'exercice des facultés intellectuelles, manuelles, créatrices et physiques (Art. 5 LEO), reconnaissant ainsi les facultés propres à l'enfant, confrontées et développées à l'école. Dans cette perspective, les documents officiels tracent les contours d'une pédagogie visant à placer l'enfant au centre, c'est notamment le cas dans le Concept 360° (DFJC, 2019). Les élèves y sont reconnu-e-s comme « sachants », puisque le Concept 360° parle des « forces des élèves » (p. 9). Toutefois, certaines formulations laissent entendre une posture relativement passive de la part des enfants, comme la « prise en charge des élèves » (DFJC, 2019, p. i). Les lois impliquent en outre pour les enfants une posture inférieure à celle des adultes, par exemple dans l'article 115 de la LEO qui

indique que les élèves « se conforment aux ordres et instructions données par les adultes ». Des nuances liées à l'âge et au degré de développement influencent plusieurs points tels que la définition de sanctions disciplinaires attribuées à un-e élève (Art. 120, al. 1 LEO), et la manière d'évaluer les élèves (DFJC, 2020).

Au sein de l'établissement, les enfants sont avant tout catégorisé-e-s comme des élèves dans leur rôle d'apprenant-e-s « il est essentiel que les élèves travaillent régulièrement. La discipline et la notion d'effort sont importantes ainsi que le respect de l'autre (...). Une école (...) dans laquelle l'élève apprend et l'enseignant enseigne » (document interne). Le règlement de l'école indique encore que « l'élève est tenu d'apporter le meilleur de lui-même à son travail ». Toutefois, cette perspective est teintée d'une certaine confiance envers les élèves, puisque l'école vise à « croi(re) en ses élèves » et à « favorise(r) le lien entre tous les protagonistes » (document interne). Dans cette veine, nous avons noté lors de nos observations de terrain qu'un-e enseignant-e, après un moment de discussion avec ses élèves « semble fier-ère de ses élève » (notes de terrain). Certain-e-s enseignant-e-s reconnaissent les compétences et les connaissances de leurs élèves, notamment dans les technologies. Un-e enseignant-e, en nous parlant des réseaux sociaux, explique par exemple « je me rends compte clairement que j'ai plus du tout de longueur d'avance avec les élèves » (2_Ens5_ESD). Dès lors, la place accordée aux enfants les reconnaît dans l'ici et le maintenant, même si la perspective de l'enfant en devenir reste latente, à l'image de ce document interne dans lequel, la direction indique que « L'école est le reflet de la société, que les élèves d'aujourd'hui sont les adultes de demain » (document interne).

Les répondant-e-s ayant participé à notre recherche portent un regard protectionniste sur leurs élèves, à l'instar de la direction qui nous explique « c'est des enfants en souffrance (...) notre rôle c'est d'être présents pis de dire là, stop ! (...) on a quand même à faire à des enfants qui sont parfois maltraités » (2_Dir_ESD). Il découle de cette posture certains dispositifs mis en place afin de renforcer le bien-être des élèves, comme cet-te enseignant-e de 3H-4H qui intervient dans une classe de 1H-2H afin que les élèves le ou la rencontrent déjà, comme l'explique la direction « le passage de la deuxième à la troisième est difficile pour ces petits loulous (...) les petits apprennent à connaître la maîtresse de 3-4 » (2_Dir_ESD).

Les élèves sont reconnu-e-s dans leur individualité et leurs besoins. Nous le voyons notamment à travers les enjeux de différenciation pédagogique, mais d'autres propos le laissent entendre, à l'image de ce témoignage de la direction « on travaille pas avec des machines, donc c'est une manière d'évoluer, c'est une manière d'avancer, alors parfois il y a des reproches qui arrivent à la direction en disant mais vous défendez toujours les élèves, et non, on défend pas les élèves, mais on part des élèves, et tant qu'on remet pas l'enfant au centre, on est fichus, dans l'enseignement, si on prend pas l'enfant et pis après on construit autour, on est cuits quoi, on va dans le mur » (2_Dir_ESD). La direction illustre encore « vous avez les parents qui ont des demandes bien précises, vous avez les enseignants qui ont des demandes bien précises, (...) pis il y a le petit loulou qui est là, en disant bon ben écoute, là c'est toi qui es au centre, comment est-ce qu'on peut faire pour que ça joue pour toi quoi » (2_Dir_ESD).

La distinction entre les adultes et les enfants est explicitée à plusieurs reprises dans nos entretiens. La direction explique par exemple « des fois, on a des volées comme ça où il faut prendre les choses en main, reprendre notre rôle d'enseignant en disant non, c'est pas vous qui allez décider » (2_Dir_ESD). Un-e enseignant-e va dans le même sens « certains ils veulent prendre le contrôle de la classe (...) je dis non, c'est moi la cheffe (...) c'est moi qui commande » (2_Ens3_ESD). Certains documents internes à l'établissements, comme le règlement, assoient cette distinction, en précisant par exemple « l'élève se conforme aux instructions données par l'adulte responsable. (...) Au début de chaque cour (...) les élèves se lèvent et attendent que l'enseignant les invite à s'asseoir. Les élèves se lèvent lors de la visite d'un adulte en classe. (...) Aucun élève ne quitte la classe sans autorisation des enseignants » (document interne). Des locaux spécifiques aux enseignant-e-s sont également observé, comme la salle des maîtres qui est « réservé(e) aux enseignants et au personnel administratif et technique » (document interne). Nous avons également observé certaines distinctions claires en termes d'usage

du matériel, par exemple lorsqu'un-e enseignant-e utilise un ordinateur alors que les élèves utilisent un cahier pour réaliser un même exercice de prise de notes, ou qu'un-e enseignant-e est le ou la seul-e assis-e sur une chaise dans un cercle d'élèves assis-e-s au sol. Le mobilier de la classe, et notamment le pupitre des enseignant-e-s est également différent de ceux des élèves (notes de terrain). Toutefois, l'existence conjointe d'un règlement pour les élèves et un règlement pour les enseignant-e-s connu par les élèves laisse entendre une volonté d'horizontaliser les enjeux de pouvoir. En outre, l'influence de l'adulte, et plus spécifiquement de l'enseignant-e, sur l'enfant est reconnue par la direction « on a un tel pouvoir en tant qu'enseignant, je trouve que des fois, vraiment, il faut se poser des questions quoi, c'est terrible le pouvoir qu'on a » (2_Dir_ESD). En outre, sous couvert de discipline, les enseignant-e-s ont la possibilité d'élever la voix sur leurs élèves et nous en parlent avec une posture critique « des fois, quand je gronde un enfant, des fois on pense pas ah il faut faire attention à tout le monde » (2_Ens1_ESD), « des fois, j'm'énerve un peu trop, j'dis mais tu sais, je vois que tu pleures, il faut me dire que là, j'ai été trop loin » (2_Ens2_ESD). Certain-e-s enseignant-e-s reconnaissent toutefois à leurs élèves la possibilité d'exprimer leur mécontentement ou leur lassitude « ils ont le droit de dire qu'ils en ont marre » (2_Ens2_ESD). Dans cette perspective, cet-te enseignant-e utilise le même barème visuel que ses élèves pour jauger ses émotions. Un-e de ses collègues explique « je leur parle aussi de ma patience, je leur explique toujours pourquoi je les gronde » (2_Ens3_ESD). Cet-te enseignant-e rajoute encore « il faut être cohérent, il faut avoir des valeurs et toujours être pareil face aux enfants, pis se rendre compte que certains, on va être injuste avec parce qu'ils nous ont juste pompé l'air, alors c'est vrai que des fois je m'auto-corrige, je reviens, non, c'est bon, parce que je me rends compte » (2_Ens3_ESD). De plus, cet-te enseignant-e explique exemplifier ces enjeux de posture face à ses élèves, les rendant ainsi acteur-trice-s des enjeux d'autorité et de leur manifestation au sein de la classe « nous on est là des fois pour s'opposer (...) d'ailleurs je leur dis vous posez tout croisez les bras une première fois, il y en a plein qui le font, Après je dis POSEZ tout, croisez les bras (hausse un peu le ton), et pour finir je dis POSEZ TOUT, CROISEZ LES BRAS (hausse encore plus le ton), je dis choisissez votre maîtresse, à quel moment vous m'entendez, et certains je suis obligée d'aller dans les décibels (...) je leur dis c'est pas parce que je vous aime pas, parce qu'ils confondent aussi gronder et aimer » (2_Ens3_ESD). Ces distinctions claires entre adultes et enfants ont certaines implications comme l'explique cet-te enseignant-e en parlant de harcèlement « c'est tellement difficile à faire sortir les choses, je trouve qu'ils sont très doués à cacher ça aux adultes » (2_Ens5_ESD).

Nous observons dans nos données une forte influence de l'âge et du degré d'appartenance des élèves. La division des cours de récréation en fonction des degrés « on avait les classes enfantines qui se retrouvent quand même dans une cour un peu plus haute, comme ça on mélangeait pas, les petits étaient à part » (2_Dir_ESD), le fait de mettre en place certains dispositifs comme la médiation par les pair-e-s ou le conseil des délégué-e-s seulement à partir de certains degrés, l'organisation d'activités inter-degrés au cours desquelles les élèves les plus âgé-e-s adoptent un rôle de sachant-e-s face à des élèves plus jeunes considéré-e-s comme apprenant-e-s ou encore le système de tutorat instauré dans les classes multi-degrés y contribuent. Les élèves relèvent plusieurs situations dans lesquelles l'enjeu de l'âge apparaît « il y a des grands qui embêtent les petits » (2_EI4E3_EC). Des observations, comme le fait que des « problèmes de comportement concernent des élèves de plus en plus jeunes » (document interne) semblent abonder le sens d'une distinction forte entre les âges.

9.1.3. Cas 3

Les enfants sont considéré-e-s comme « des alter égos niveau humain » (3_Ens34_ESD) par les enseignant-e-s. Leur statut de citoyen est reconnu puisqu'« ils sont pas que élèves, ils sont déjà citoyens » et que la reconnaissance de leurs droits font partie d'un état d'esprit « essentiel » dans la manière de percevoir l'enfant (3_Ens34_ESD). Ce-tte même enseignant-e souligne encore que cette vision qu'il ou elle a de ses élèves renforce le lien de confiance qui les unit. Dès lors, si les différent-e-s acteur-trice-s assument des rôles différents, « leur vision (aux élèves) a le même poids que la mienne » et « je vois pas pourquoi je devrais me faire passer avant eux (...) on est les mêmes âmes quoi » (3_Ens34_ESD) explique l'enseignant-e, insistant ainsi sur l'importance équivalente de leurs différents

points de vue. Son discours va plus loin puisqu'il ou elle reconnaît explicitement l'intérêt des points de vue des élèves quant à sa propre évolution « il faut entendre ce qu'ils disent parce que moi ça me fait évoluer, mais je dois voir leurs remarques (...), être réceptive, sinon je pourrais passer à côté pis pas grandir avec ça » (3_Ens34_ESD), reconnaissant ainsi des compétences humaines fortes à ses élèves. Nous avons en effet pu l'observer au cours de nos observations lorsqu'un-e élève a repris son enseignant-e qui venait de dire « je suis bête » en lui expliquant « tu es pas bête, je t'ai déjà dit » (notes de terrain). Un autre exemple de cette reconnaissance mutuelle s'est manifesté lorsqu'un-e élève a demandé à son enseignant-e de remplir une fiche de réparation (voir section 11.3.3), considérant avoir été lésé-e la veille, demande à laquelle l'enseignant-e a naturellement accédé. Dans un autre registre, son ou sa collègue reconnaît l'importance du retour des élèves sur les activités proposées en classe et le poids de ces points de vue sur ses pratiques d'enseignement, par exemple à travers cet exemple « Il y a eu un élève, une fois, je lui ai demandé un truc, pis il me fait "pfff si ça peut te faire plaisir". Je me suis dit purée, ça a aucun sens ce que je lui demande (...) donc ils sont des bons feedbacks aussi, pis je pense qu'ils nous aident à être meilleurs aussi » (3_Ens12_ESD). Ces adaptations sont rendues possibles par une « pédagogie en mouvement, en recherche et non figée, qui évolue au rythme des besoins du groupe, du contexte » tout en conservant la volonté de « bien connaître chacun (des élèves) dans sa personnalité et son fonctionnement et ainsi de pouvoir différencier en profondeur » (document interne). Relativement au savoir, les élèves sont considéré-e-s comme co-détenteur-trice-s du savoir, puisqu'ils et elles sont amené-e-s à s'expliquer et à se présenter des notions et des activités entre eux et elles. Alors que l'enseignant-e des 3-4H exemplifie ce partage au niveau des savoirs, son ou sa collègue de 1-2H insiste sur le rôle que cette mutualisation des savoirs a sur la reconnaissance de soi-même des élèves « l'autre jour il y en a deux justement, un qui a été aider un autre spontanément parce qu'il voyait que j'étais pas dispo (...) ils aiment beaucoup faire ça pis ça leur montre que eux aussi ils sont quelqu'un, qu'ils existent » (3_Ens12_ESD). L'autonomie des élèves est ainsi visée et exercée. Dès lors, si chaque acteur-trice joue un rôle différent, les enfants sont des acteur-trice-s au même titre que les adultes et les adultes se positionnent afin de renforcer le plus possible ce statut. Toutefois, l'un-e des enseignant-e souligne tout de même que « c'est pas évident parce que c'est (...) pas un réflexe (...) de se dire qu'on a tous la même valeur (...) donc il y a des fois où t'abuses un peu parce que c'est l'heure et parce que t'es fatigué, t'en as marre pis du coup on a quand même un espèce de pouvoir » (3_Ens12_ESD), reconnaissant par-là les enjeux intergénérationnels entre adultes et enfants.

9.1.4. Cas 4

Les enfants ont un rôle central dans le fonctionnement de l'école et de leur scolarité. Il s'agit d'une « école soucieuse des besoins autant que des savoirs ». Les élèves jouent un rôle quant « à la gestion des relations et à l'organisation de la vie quotidienne » et sont consulté-e-s « sur les pratiques pédagogiques » (document interne) notamment. Dans ce sens, l'enseignant-e indique que dans cette école « l'enfant est au centre » (4_Ens56_ESD). A ses dires, « l'enfant, c'est un petit adulte (...) dans un certain sens, parce qu'il faut le respecter comme un adulte, mais il a besoin de plus de protection, donc il est pas un petit adulte (...) pour moi ils sont plus fragiles et ils ont besoin de mon aide (...) c'est des créatures qui ont besoin de plus de droits finalement, parce qu'on pense (que) parce qu'ils sont petits et fragiles on peut (en) faire ce qu'on veut » (4_Ens56_ESD). Cette place accordée aux enfants renvoie selon l'enseignant-e à la pédagogie Freinet « c'est ça que j'ai beaucoup aimé en Freinet, le respect qu'il a pour les enfants à tout point de vue, mais aussi dans l'apprentissage, qui voulait mettre l'enfant au milieu » (4_Ens56_ESD). Le rythme des élèves est au cœur du processus pédagogique, leurs intérêts guident la définition des projets sur lesquels ils et elles travailleront durant l'année, et ils et elles jouent un rôle important dans l'organisation de l'école qui « fonctionne en co-gestion entre parents, enseignants et élèves » (document interne). Les élèves sont considéré-e-s comme des partenaires, et un document interne précise que « dans les classes primaires déjà, l'élève est considéré comme un interlocuteur à part entière et participer au Conseil d'école » (document interne), lui-même considéré comme l'un des deux organes de décision de l'école. Nous reviendrons sur ces enjeux liés à la

participation structurelle et pédagogique des enfants, mais évoquer ici le statut actif des élèves au sein de leur école dans sa globalité nous semble indispensable afin de définir leur place dans leur structure scolaire.

En outre, le « respect des individualités » (document interne) et le fonctionnement pédagogique personnalisé autorisent à chaque élève d'être qui il ou elle est et de respecter les différences interindividuelles (document interne). Les enfants ont par exemple le droit d'exprimer le fait qu'ils sont « parfois fatigués ou un peu moins motivés » (4_Ens56_échange informel), allant jusqu'à adapter les horaires en fonction de ces observations. En outre, les élèves sont présent-e-s lors des séances d'évaluation individuelles annuelles durant lesquelles se réunissent les parents et les enseignant-e-s afin d'aborder ensemble différents points, à savoir « (les) relations dans le groupe d'élèves et avec les enseignants, (l')attitude dans le travail, (le) niveau des acquisitions, (l')évaluation de l'école et de l'enseignement par l'élève et ses parents, (les) objectifs de l'élèves immédiats et à long terme (contrats, orientation) » (document interne). Les élèves sont reconnu-e-s en dehors de toute considération de stades ou d'âge, rejetant ainsi l'idée de « d'office les mettre dans un moule » (4_Ens56_ESD). De plus, nous avons observé, à l'arrivée d'un-e élève en cours de matinée, un intérêt de la part de l'enseignant-e et des autres élèves quant à son après-midi de la veille (après-midi congé), la vie de l'élève étant ainsi entièrement prise en considération dans son quotidien scolaire (notes d'observations).

Les élèves sont également considéré-e-s comme détenteur-trice-s de savoir et aptes à le transmettre à autrui. Prenons à titre d'illustration l'exemple abordé dans la section 11.2.4, évoquant les binômes constitués quelques années avant notre visite afin que la moitié de la classe maîtrisant la lecture apprenne à l'autre moitié de la classe à lire.

En outre, si les enseignant-e-s sont responsables de la direction pédagogique de l'école et qu'ils et elles ont et assument certaines responsabilités spécifiques inhérentes à leur statut, qu'ils et elles qualifient eux et elles-mêmes d'« autorité » (4_Ens56_ESD), ils et elles reconnaissent aux élèves la possibilité d'exprimer leur désaccord avec certaines de leurs décisions (4_Ens56_échange informel). Les élèves nuancent toutefois en spécifiant qu'ils et elles ne donnent pas leur avis sur tout, tout en précisant comprendre la répartition des responsabilités. Le tutoiement est d'office instauré entre les élèves (y compris la classe des élèves les plus âgé-e-s) et leurs enseignant-e-s. Un-e enseignant-e explique « pour donner le respect, (il n'y a) pas besoin de vouvoyer, parce que même en vouvoyant pas, on peut bien faire comprendre le respect » (4_Ens78_ESD).

Un climat de confiance règne entre les enseignant-e-s et leurs élèves, à l'image de ce récit que nous font les élèves, se remémorant leur camp de ski, lors duquel les remontées mécaniques ont été fermées suite à de trop importantes chutes de neige « il fallait être assez prudents, parce qu'il y avait aucun secours qui pouvait venir, pis c'est pour ça qu'ils avaient fermé » (4_EI2E1_EC). Un autre exemple s'illustre dans le fait qu'un-e élève (de la classe des élèves les plus âgé-e-s) est détenteur-trice de la clé et a la responsabilité d'ouvrir la porte le matin si les élèves arrivent avant leurs enseignant-e-s, ou encore dans l'absence de surveillance adulte durant les récréations (notes de terrain). Nous avons également pu observer l'implication reconnue des élèves dans le fonctionnement de l'école lorsque deux élèves (de la classe d'élèves les plus âgé-e-s) ont proposé de réparer une armoire dont la serrure ne fonctionnait plus, et s'y sont attelé-e-s durant plusieurs jours, allant jusqu'à acheter un nouveau cylindre de serrure afin de le remplacer (notes de terrain).

9.1.5. Observations transversales

La place de l'élève varie dans chacun de nos quatre cas. Les cas 3 et 4, adoptant, nous l'avons vu, chacun une pédagogie que nous pouvons rattacher au mouvement des pédagogies alternatives, ont la volonté très explicite de mettre l'élève au centre et rejoignent les caractéristiques que Wagnon (2019) attribue à ces courants pédagogiques considérant qu'ils s'intéressent à l'individu dans sa globalité, qu'ils visent le bien-être des élèves et qu'ils s'organisent autour d'une dynamique horizontale entre

les différent-e-s acteur-trice-s. Nous le voyons en effet aussi bien dans un cas que dans l'autre, les enseignant-e-s reconnaissent les élèves comme de réel-le-s partenaires. Si les enseignant-e-s assument certaines responsabilités pédagogiques et liées à leur statut, inaliénable de leur rôle d'enseignant-e (Roelens, 2017 ; Robbes 2010), leur relation avec les élèves est basée sur la confiance et l'écoute mutuelle, favorisant une pratique éthique et bienveillante qui peut être adaptée aux besoins de l'élève. L'*agency* des enfants et leur statut de citoyen-ne sont formellement reconnus par les répondant-e-s et les élèves sont structurellement impliqué-e-s dans les organes décisionnels de leur école. La spécificité des rôles de chacun-e et l'autorité spécifique au statut d'enseignant-e sont clairs pour tout-e-s les répondant-e-s, mais le pouvoir est dilué entre les différent-e-s membres de la communauté pédagogique et les élèves sont porteur-euse-s d'une partie de celui-ci, même si les adultes restent responsables des décisions prises. En outre, les élèves sont considéré-e-s comme sachant-e-s par leurs enseignant-e-s puisqu'ils et elles émettent des points de vue reconnus comme instructifs et bénéfiques par les enseignant-e-s. Le témoignage d'un-e enseignant-e du cas 3 (3_Ens34_ESD) qui reconnaît l'importance de déconstruire une relation plus autoritaire avec les élèves afin de pouvoir accéder à une telle conception de l'enfant et de sa place au sein du système témoigne toutefois de la force des représentations et des habitudes et de l'évolution qu'induit le fonctionnement du cas 3.

Les cas 1 et 2 sont moins tranchés puisqu'ils alternent en fonction des sources, et parfois au sein d'un même texte ou d'un même discours, entre une vision de l'enfant dans le présent et celle de l'enfant en devenir, entre une reconnaissance des droits de l'enfant et d'une hiérarchie autoritaire entre adultes et enfants, entre un intérêt porté sur l'élève et la volonté de faire face à des êtres passifs et objets de leurs apprentissages. Les lois vaudoises et valaisannes attribuent notamment à l'école un rôle important dans le développement des connaissances, des compétences et des facultés des élèves, et traduisent une division hiérarchique claire entre les enfants et les adultes qui se retrouve notamment dans le règlement des deux écoles ainsi que dans les témoignages de nos répondant-e-s. Les élèves se voient attribuer un statut relativement passif, par exemple dans le cas 1 lorsque le règlement leur demande de « faire ce qui est demandé » en termes comportementaux, avec une mention au silence notamment, tout en les invitant en parallèle à adopter une posture plus active dans les apprentissages. Ces observations rejoignent celles de Matos et al. (2012) qui soulignent la supériorité des enseignant-e-s dans le contrôle de la majorité des interactions des élèves. Les enseignant-e-s notamment affirment leur statut hiérarchiquement supérieur à celui des élèves et expliquent adopter cette posture de manière explicite face à leurs élèves et témoignent d'une claire autorité, qui voit ses frontières avec le pouvoir tel que le définit Arendt (1972) s'effiler. La loi valaisanne appelle même les élèves à adhérer à une « discipline positive et librement consentie », alors que la loi vaudoise invite les enseignant-e-s à mettre en place une discipline « éducative » et pas « uniquement autoritaire et répressive », impliquant dès lors la reconnaissance et l'acceptation, dans une certaine mesure, de ces formes d'autorité. La volonté qu'ont certain-e-s enseignant-e-s de conserver le pouvoir sur leurs élèves questionne la possibilité qu'ont ces dernier-ère-s d'expérimenter leur *agency* et d'être reconnu-e-s dans cette expression (Roelens, 2017). Certain-e-s enseignant-e-s relèvent néanmoins une moins nette distinction entre les élèves et elles ou eux et elles-mêmes en insistant sur l'importance de mettre les élèves au centre, de les écouter et de prendre en considérations leurs besoins et leurs intérêts, et plus largement leur individualité, en se considérant sur un pied d'égalité humain avec leurs élèves. L'autorité des enseignant-e-s, et notamment leur autorité éducative se joue différemment en fonction des situations et des enseignant-e-s. En outre, l'enfant y est perçu-e principalement en tant qu'élève et l'école se doit d'encourager son évolution. En parallèle, des volontés plus globalisées se font entendre à travers l'importance portée au climat scolaire, au bien-être de l'enfant, à l'estime de soi ou encore au vivre ensemble, mettant l'accent sur l'importance de son expérience quotidienne. Ce point de vue est renforcé légalement par la reconnaissance des droits de l'enfant et du statut de sujet-te de droits qui en découle dans la LEP valaisanne. De plus, une vision protectionniste envers les élèves ressort de ces deux cas, notamment à travers les précautions prises à l'encontre de la maltraitance envers certain-e-s enfants. Nous retrouvons dès lors dans ces différentes postures la tension du rôle de l'enseignant-e entre la responsabilité de transmettre du savoir aux élèves et celle

d'assurer leur bien-être, et cette ambivalence se traduit dans les discours de nos répondant-e-s (Merle, 2012).

Dans les cas 1 et 2, de nettes différences entre les élèves sont évoquées par les différent-e-s répondant-e-s, et celles-ci se traduisent à travers une appartenance forte des élèves au degré de scolarisation auquel ils et elles appartiennent, interdisant implicitement certaines relations inter-degrés, ou les favorisant dans une perspective pédagogique par exemple. Dans les cas 3 et 4, où une pédagogie inter-degrés est beaucoup plus naturellement mobilisée et où les élèves sont chacun-e considéré-e-s comme sachant-e-s et en mesure d'apporter quelque chose au reste du groupe, ces enjeux d'âge ressortent beaucoup moins des données, et ce aussi bien dans le discours des adultes que dans celui des enfants. Si une perspective progressive des apprentissages est évidemment reconnue dans chacun de nos quatre cas, les deux écoles publiques lient beaucoup cette progression à celle des degrés, alors que les écoles privées reconnaissent le rythme de chacun-e et ses progrès indépendamment de son âge et de son degré. Les notions de promotion et de compétition que les écoles de courant pédagogique alternatif cherchent à contourner au profit d'un développement individualisé (Deny & Pigache, 2017) ne se retrouvent ainsi pas au cœur de la reconnaissance des élèves au sein du groupe d'apprenant-e-s, contrairement à leurs connaissances et leurs compétences effectives et actuelles. Les élèves de nos cas 1 et 2 témoignent dès lors d'une attache et d'une identification importante aux caractéristiques les définissant en âge et en degrés. Dès lors, si le système alternatif brouille ces frontières, le système dit traditionnel se repose beaucoup sur des enjeux hiérarchiques non seulement entre les enseignant-e-s et les élèves, mais également entre les élèves eux et elles-mêmes, et ce non seulement à travers un système de normes implicites définies par les élèves eux et elles-mêmes (Delalande, 2003), mais également de manière plus explicite dans les enjeux quotidiens liés à l'espace, aux relations interindividuelles, aux activités induites par l'établissement et par les enseignant-e-s eux et elles-mêmes. Delalande (2003) observe que les élèves de la même classe d'âge partagent des jeux communs qui évoluent en fonction de l'âge et sur imitation des autres élèves. Nos observations rejoignent celles de l'auteure dans le système public et nous constatons que des normes propres aux élèves et notamment liées à leur âge structurent les relations interindividuelles. Nous constatons toutefois que la structure elle-même, à travers les enseignant-e-s, le règlement, l'organisation spatiale ou encore les activités formelles organisées entre plusieurs degrés renforcent ces enjeux et figent certaines divisions entre les élèves. Cette observation rejoint celles de Mabilon-Bonfils et Martin (2017) qui soulignent que la distribution spécifique des espaces en fonction des degrés implique une limitation évidente relative aux relations interindividuelles possibles. En outre, ces enjeux ressortent beaucoup moins explicitement des données obtenues dans les cas 3 et 4, où le quotidien des élèves s'organise dans une dynamique inter-degrés, et où les élèves sont amené-e-s à partager des espaces et des moments tels que le repas ou la récréation. La culture enfantine et les normes qui en découlent se jouent autrement, par exemple à travers le leadership que certain-e-s élèves reconnaissent à d'autres ou les jeux pratiqués, mais l'âge n'apparaît pas comme une variable explicitement fondatrice de ces enjeux relationnels, du moins dans les discours des répondant-e-s.

9.2. Rôle de l'enseignant-e

9.2.1. Cas 1

L'enseignant-e a certains aspects de son rôle qui sont très explicitement formulés dans les dispositifs légaux, notamment « dans l'obtention d'une discipline positive et librement consentie » (Art. 2, al. 2 Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire). Aussi, « les enseignants sont responsables de la discipline dans leur classe ; ils collaborent à son maintien dans le cadre de l'école (...) pour aider au bon comportement des élèves » (Art. 2, al. 4 Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire). Dans cette perspective, « les enseignants apportent leur concours au maintien de la discipline à l'école. Leur autorité s'exerce sur tous les élèves de l'école » (Art. 14, Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la

scolarité obligatoire). Il est toutefois précisé dans la loi valaisanne que « la discipline développe le sens de la responsabilité et concourt à la formation de la personnalité. Elle doit prioritairement être éducative et viser à développer le sens des responsabilités et favoriser l'autonomie ; elle ne saurait être uniquement autoritaire et répressive » (Art. 2, al. 1 Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire). En échos à ce cadre légal, un-e enseignant-e évoque certaines de ses exigences considérées comme poussées « les devoirs, je veux que ça soit comme ça, si c'est pas souligné, ils refont tout, ou il manque un prénom, je dis une fois, deux fois, pis après je fais copier le prénom trente fois, j'ai besoin que ça soit cadré, des fois on est dans les couloirs j'demande de chuchoter (...) il y en a un qui parle, ben on recommence, je leur fais monter les escaliers, ils recommencent jusqu'à ce qu'ils se taisent » (1_Ens9_ESD).

Les besoins des élèves sont reconnus et parfois pris en considération « j'en ai juste une qui me demande mais pourquoi on fait par exemple les sciences en fin de matinée, pis je dis parce que ça m'arrange mieux comme ça aujourd'hui parce que j'aimerais qu'on finisse telle ou telle chose, (...) les petits ils ont plus tendance à demander ou à changer, pis ça me dérange pas du tout, parfois je leur demande même (...) vous voulez commencer par quoi (...) il n'y a pas que moi dans cette classe » (1_Ens6_ESD). Son ou sa collègue partage ce point de vue « je discute avec eux, j'aime bien avoir un peu leur ressenti » (1_Ens8_ESD). Toutefois, une nette distinction entre les adultes et les enfants ressort de nos données à plusieurs égards. Dans leurs relations avec les adultes, « les élèves font preuve en toute circonstance de respect tant envers les responsables de l'école, les enseignants et le personnel de l'école (...), ils respectent les règles de discipline et de conduite prévues par la charte de l'école » (Art. 4, Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire). Au sein de l'établissement, cette injonction est traduite dans le règlement où il figure que « chaque élève obéit à tou-te-s les enseignant-e-s, et chaque enseignant-e fait respecter les consignes à tou-te-s les élèves » (document interne). Les élèves indiquent que leurs enseignant-e-s les grondent lorsque leur comportement ne correspond pas aux règles de la classe ou de l'établissement « elle crie » (1_EI7E2_EC). Leur enseignant-e nous explique pourtant « je leur dis c'est pas mon boulot de maîtresse de parler fort tout d'un coup » (1_Ens7_ESD). La manière dont l'autorité de l'enseignant-e s'exprime influence le bien-être des élèves, à l'instar de cet-te élève qui nous explique pourquoi il ou elle se sent bien dans son école « notre prof elle est pas trop sévère elle engueule pas trop » (1_EI9E1_EC), « je me sens bien parce que la maîtresse elle est hyper gentille » (1_EI9E3_EC). Leur enseignant-e exprime en outre une distinction très claire entre son rôle et celui de ses élèves « il faut un capitaine dans le bateau, c'est moi » (1_Ens9_ESD). Cette posture est partagée par les élèves qui expliquent par exemple l'importance de vouoyer leur enseignant-e « c'est comme si on disait à notre maîtresse tu, c'est un peu gênant » (1_EI9E2_EC), « en plus la maîtresse quand on dit tu, elle nous regarde, et nous euuuuh, vous, désolé » (1_EI9E5_EC). Un-e autre enseignant-e nous explique « au début de l'année je suis très stricte, je leur dis c'est moi l'enseignante, c'est moi qui décide » (1_Ens8_ESD). Nous avons pu observer cette distinction claire entre enfants et adultes en voyant les élèves se lever à notre arrivée dans certaines classes (notes de terrain). Cet-te enseignant-e explique toutefois résoudre beaucoup de situations à travers l'humour « en éducation physique (...) ils sont dans le jeu (...) pis ils arrivent pas à régler le problème parce qu'ils sont trop dedans, alors (...) des fois je passe par l'humour, ben là typiquement il dit ah (prénom) t'engages, tu fais attention hein, t'engages bien, il lui met la pression, alors moi j'entends ça, je viens pis je dis hein t'engages bien, on vous met la pression sinon on vous coupe la gorge, alors je passe par le rire, pis il loupe son engagement pis j'dis hiii alors on fait quoi, pis voilà, ils rigolent, pis ça détend » (1_Ens9_ESD). Un-e enseignant-e nous explique, lorsqu'il ou elle aborde les droits de l'enfant, ne pas le faire sans évoquer les devoirs « j'insiste aussi un petit peu sur les devoirs quand même, parce que sinon ils ont l'impression qu'ils ont tous les droits (...) je dis moi j'ai le droit de te coller parce que tu as le devoir de faire ton travail » (1_Ens10_ESD), traduisant ainsi la volonté de circonscrire l'action des élèves dans une marge relativement restreinte dans le spectre de sa propre autorité. Cet-te enseignant-e complète « ça m'arrange quand même d'établir les règles, ça me rassure en fait » (1_Ens10_ESD). Un groupe d'élèves

nous explique ne pas se sentir à l'aise pour exprimer un point de vue opposé à celui de leur enseignant-e « on a pas le courage » (1_EI9E5_EC), peur « qu'elle se vexe » (1_EI9E1_EC).

Le rôle que joue l'enseignant-e dans la transmission du savoir est reconnu par les élèves, comme le soulignent ces élèves qui nous parlent de leur enseignant-e « elle apprend bien » (1_EI9E3_EC). Leur enseignant-e partage cette vision de l'enseignant-e qui guide ses élèves « on se dit bon ben voilà, c'est pas de notre ressort, on les amène où on peut les amener », reconnaissant toutefois une limite à cette mission de l'enseignant-e « on peut pas être des magiciens » (1_Ens9_ESD). Un-e enseignant-e résume ainsi son rôle à ses élèves « je leur dis (...) pour bien travailler j'ai fait des études pour pouvoir enseigner » (1_Ens8_ESD). D'autres élèves expliquent « des fois elle dit non, tu fais tout seul et pis nous on a besoin aussi d'être un petit peu aidés, non, tu fais tout seul » (1_EI6G1E2_EC). Leur enseignant-e ajoute « moi je trouve que je parle beaucoup, alors si je peux éviter de parler un peu » (1_Ens6_ESD) en expliquant adapter et varier ses méthodes de travail du collectif à l'individuel, en précisant « on est plus dans l'interaction, entre les enfants, je travaille par duos, où ils doivent comparer leurs réponses, discuter » (1_Ens6_ESD), reconnaissant ainsi certaines compétences et connaissances à ses élèves. Un-e autre enseignant-e explique dans la même perspective « en SHS, en sciences, on part de ce que connaissent les élèves » et ajoute un peu plus tard « on a tellement été formés à l'élève au centre (...) où les représentations de l'élève sont très présentes » (1_Ens10_ESD). Certain-e-s élèves questionnent le bien-fondé des exigences liées au statut d'enseignant-e « des fois on travaille trop, après, quand on est tous fatigués, elle nous donne encore un truc trop dur, après encore un truc » (1_EI8G3E1_EC). Une autre classe reconnaît les enjeux institutionnels qui pèsent sur leur enseignant-e et ses pratiques « de toute façon (...) c'est pas elle qui fait le programme, c'est l'école qui donne le programme à la maîtresse en gros » (1_EI10E1_EC), « c'est pas de sa faute » (1_EI10E5_EC), « elle est un peu obligée de faire » (1_EI10E1_EC). Un-e enseignant-e qui travaille dans une classe de 1-2H et dans une classe de 3-4H nous explique avoir un statut très différent dans chacune de ses classes « c'est deux métiers très différents, il y a pas beaucoup d'années de différence mais en 1H c'est vraiment l'accueil, en 4H ils savent lire, c'est un peu plus vivant, plus de réflexions, alors c'est vrai que la 3-4H ça devient plus intéressant niveau discussion, c'est un autre type d'accompagnement » (1_Ens6_ESD).

Au sein de l'établissement, les enseignant-e-s peuvent assurer des rôles bien spécifiques, tels que celui de médiateur-trice scolaire. L'établissement est également doté de commissions d'enseignant-e-s. Pour conclure cette section, notons que le projet d'établissement vise à « prendre en compte les besoins des enseignants et des parents » en sus de ceux des élèves (document interne). Un-e enseignant-e confirme cette devise en expliquant « moi je dirais que j'ai déjà mon directeur (...) et la secrétaire, ils sont adorables, ils nous connaissent par cœur, c'est facile, c'est direct, pas de chochotteries » (1_Ens7_ESD).

9.2.2. Cas 2

La loi statue explicitement sur le rôle des enseignant-e-s, qui « s'efforcent d'atteindre les buts assignés à l'école notamment par la qualité de leur enseignement, par leur autorité et par leur comportement » (Art. 73 LS). Il découle donc de cet article trois axes importants que nous développerons ci-après, à savoir le rôle d'enseignant-e dans la transmission du savoir, la relation d'autorité entre l'enseignant-e et ses élèves et le comportement attendu de la part des enseignant-e-s.

Concernant le rôle de l'enseignant-e dans la diffusion du savoir, la LEO indique que « le directeur et les professionnels concernés veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. En particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves » (Art. 98). Un-e enseignant-e se positionne explicitement en tant que détenteur-trice du savoir face à ses élèves apprenant-e-s « je leur dis ce que je vous explique c'est pour vous, moi je le sais déjà, parce que parfois ils croient que je sais pas, t'as une maîtresse, moi je dis, de luxe, une maîtresse qui sait lire, qui sait compter » (2_Ens3_ESD). Certain-e-s enseignant-e-s soulignent toutefois les

compétences et les connaissances des élèves en expliquant par exemple « des fois on a beau expliquer cinquante fois la même chose, ils nous comprennent pas, pis il suffit que ça soit un enfant qui redise la même chose et ça marche déjà beaucoup mieux » (2_Ens5_ESD). Un-e autre enseignant-e explique « il y a des élèves qui savent des choses que leurs parents ou leur grand frère, leur grande sœur leur ont montré » (2_Ens4_ESD). Un-e enseignant-e explique montrer ses limites aux élèves et la manière dont il ou elle rebondit dessus « on a un espèce de jeu avec un robot programmé, moi j'avais jamais essayé alors je fais avec eux pis je me trompe, je dis voyez, je me suis trompée, mais pour moi c'est intéressant parce que je vois si je fais ça, il se passe ça, donc ça va pas, alors on va essayer comme ça, il faut essayer, se tromper et voir son erreur, il faut le problème pour qu'il y ait une solution (...) on est pas doués partout, moi non plus » (2_Ens3_ESD).

Un-e enseignant-e explique « finalement je préfère 5-6 parce que c'est la dernière année où on est le seul maître à bord, (...) on enseigne toutes les branches, pis c'est très varié, très vivant » (2_Ens4_ESD). La direction met en évidence l'importance de la posture des enseignant-e-s « automatiquement, des enseignants motivés, ben ils motivent leurs élèves » (2_Dir_ESD). L'article 41, alinéa 1 de la LEO enjoint les enseignant-e-s à appliquer le plan d'étude et les programmes établis par le Département et l'article 78 de la RLEO leur impose d'évaluer régulièrement la progression de leurs élèves. Dans la même perspective, l'article 121 de la RLS indique que « dans le cadre général de ses compétences, le corps enseignant accomplit ses tâches pédagogiques et éducatives en se conformant aux instructions du département, du directeur ainsi que des autorités chargées d'assurer la bonne marche de l'école ». Le poids des injonctions pèse, nous l'avons déjà vu, sur la pratique des enseignant-e-s, la direction le confirme « il est lourd le PER, bien sûr qu'il est lourd, (...) quand je discute avec des enseignants qui disant non, mais là il y a pas les objectifs, mais tu t'en fous, il y a pas les objectifs tant pis, il est en 3^e année, il a jusqu'en 4^e, pis si ça va pas en 4^e on trouvera d'autres solutions, arrêtez de mettre la pression sur ces petits loulous, mais ça les enseignants ils sont pas libres parce qu'ils ont été formatés à quelque part, ils doivent arriver là, pis il y a la pression des parents aussi » (2_Dir_ESD). Un-e enseignant-e explique que même si le système d'évaluation ne lui convient pas, elle s'y adapte « c'est difficile de sortir de ça parce que ben on est obligés de le faire, moi en tant qu'enseignante je dois avoir tant de notes par semaine, je fais mon travail, et mon mandat, et après je dois avoir tant de notes par semestre, et voilà, je le fais, c'est mon travail, c'est mon mandat » (2_Ens5_ESD). La direction reconnaît en outre la compétence des enseignant-e-s en indiquant que « les enseignants sont des professionnels et (...) ils font tout ce qui est en leur pouvoir, avec l'appui de la Direction, pour que tout se passe au mieux, pour préserver les élèves qui vont bien et trouver des solutions adéquates pour les élèves qui vont moins bien » (document interne). Les enseignant-e-s sont tenu-e-s d'adapter les objectifs pédagogiques dans le cadre de programmes personnalisés (Art. 104 LEO). Un-e enseignant-e aborde les enjeux d'une telle disposition « c'est vingt personnes complètement différentes, avec des besoins complètement différents, moi personnellement je n'arrive pas à gérer les besoins de vingt élèves, c'est logique, il y a forcément ceux qui sont bons élèves, qui rentrent bien dans une case, qui arrivent bien, ceux-là j'ai pas besoin de m'en occuper parce qu'ils se débrouillent très bien tout seuls, pis après il y a ceux qui sortent complètement de la case, où j'ai pas forcément tous les outils pour les accompagner » (2_Ens5_ESD). Un-e enseignant-e explique son rôle dans l'attribution de sens aux apprentissages « si j'enseigne des choses qui n'ont pas de sens, pourquoi je les enseigne (...) je pense qu'on peut donner du sens à tous les objectifs, mais on peut pas donner du sens à tous les objectifs pour tous les élèves » en expliquant que c'est son rôle de trouver des contextes qui font sens pour l'élève (2_Ens5_ESD). Son ou sa collègue abonde dans ce sens en expliquant « alors les maths je raconte des histoires avec des nombres (...) c'est mis toujours en concret » (2_Ens3_ESD).

Dans la loi, il est explicitement formulé un rapport d'autorité entre l'enseignant-e et ses élèves, puisqu'il y figure que les élèves « se conforment aux ordres et instructions donnés par les adultes actifs dans le cadre scolaire. Ils respectent leur autorité » (Art. 115 LEO). Le règlement de l'établissement confirme cette posture en indiquant « dans tous les cas, l'élève se conforme aux instructions données par l'adulte responsable » (document interne). Concernant cette autorité, un-e enseignant-e nous explique « des fois je m'énerve un peu trop (...) il faut me dire que là j'ai été trop loin » (2_Ens2_ESD).

Son ou sa collègue nous dit « je rouspète un peu » (2_Ens3_ESD), en expliquant rappeler son autorité régulièrement « des fois, je dis c'est moi la cheffe, c'est moi qui commande » (2_Ens3_ESD). Cet-te enseignant-e reconnaît toutefois que son autorité se manifeste de manière corrélée au comportement de ses élèves « je leur dis posez tout, croisez les bras, une première fois, il y en a plein qui le font, après je dis POSEZ tout, croisez les bras (hausse un peu le ton), et pour finir je dis POSEZ TOUT, CROISEZ LES BRAS, je leur dis choisis ta maîtresse, à quel moment tu m'entends, leur faire prendre conscience que c'est pas parce que je vous aime pas, parce qu'ils confondent aussi gronder et aimer » (2_Ens3_ESD). La direction confirme le fait que la manifestation de l'autorité fluctue en fonction des élèves « des fois, on a des volées comme ça où il faut prendre les choses en main, reprendre notre rôle d'enseignant en disant non, c'est pas vous qui allez décider » (2_Dir_ESD). Un-e enseignant-e nous explique encore « il peut même il y avoir un monstre boucan dans la classe, je sais que si je dis stop (...) voilà, mais il faut avoir une autorité bien en place pour oser faire des choses comme ça, c'est pour ça que c'est important une autorité ferme, et toujours la même en fait, hein » (2_Ens3_ESD). Un-e enseignant-e nous explique « je dis plutôt quels sont leurs devoirs, qu'est-ce qu'ils doivent faire plutôt que de ce quoi ils ont besoin » (2_Ens1_ESD). Ses élèves confirment que leur enseignant-e incarne l'autorité « on a le droit de jouer quand la maîtresse elle nous dit » (2_El1G2E3_EC). La direction parle même de pouvoir en expliquant « on a un tel pouvoir en tant qu'enseignant, je trouve que des fois vraiment il faut se poser des questions quoi, c'est terrible le pouvoir qu'on a, c'est impressionnant » (2_Dir_ESD). L'injonction règlementaire, constatée lors de nos observations de terrain, de faire se lever les enfants à l'entrée d'un adulte dans la classe confirme cette posture hiérarchisée des adultes sur les enfants (document interne et notes d'observation). Un-e enseignant-e explique néanmoins accepter lorsque ses élèves ne sont pas d'accord avec lui ou elle et ils et elles peuvent l'exprimer à travers leurs émotions « si j'avais crié sur quelqu'un pis qu'une autre était à sa place, elle allait prendre son prénom pis le mettait sur peur pis elle me regardait l'air de dire "on est d'accord là ? " moi j'aime bien parce que c'est sa limite pis je dois composer avec ça, non, j'aime beaucoup alors » (2_Ens2_ESD). Cet-te enseignant-e explique également utiliser ce système d'émotion pour exprimer un désaccord avec ses élèves. Un-e enseignant-e estime important que les élèves comprennent ses réactions « des fois quand il y a une sanction, je dis "est-ce que tu sais pourquoi je t'ai mis ça, tu sais pourquoi tu es grondé", alors certains disent "ah non, je sais pas", je dis "ah on est embêtés alors, mince, si tu sais pas, ça veut dire que tu vas recommencer, ça serait quand même bien que tu saches, donc tu sauras, quand tu fais ça, il se passe ça", je suis toujours très claire » (2_Ens3_ESD).

Enfin, l'article 124 de la RLS implique que « l'enseignant-e doit être en classe au moins 5 minutes avant le début des cours du matin et de l'après-midi pour y accueillir et surveiller les élèves ». En outre, le règlement de l'école s'adresse également aux enseignant-e-s d'après la direction qui explique « ils ont aussi le règlement pour les enseignants, ils savent aussi que les enseignants on est tenus de faire ça » (2_Dir_ESD). Dans un document fourni aux parents, l'établissement indique avoir « besoin d'enseignants qui consacrent du temps et de l'attention à leurs élèves. Leur enthousiasme instaure un climat de classe favorable et génère l'envie d'apprendre » (document interne). Un-e enseignant-e explique « c'est un métier d'être, et non pas trop de faire, il y a à faire, mais beaucoup être, il faut être cohérent, il faut avoir des valeurs et toujours être pareil face aux enfants (...) c'est un métier d'être et pis de motivation, qu'est-ce que j'ai envie, du coup après on fait plein de choses qui s'enchainent » (2_Ens3_ESD). La relation et le comportement de l'enseignant-e vis-à-vis de ses élèves évolue avec le temps et l'âge des élèves. Un-e enseignant-e de 1-2H nous explique apprécier particulièrement « le contact avec les élèves, je trouve qu'il y a quand même le côté encore maternel qui me plaît beaucoup, où on peut quand même encore les cajoler, on peut leur faire des câlins, sans qu'il y ait cette pression de dire non, je suis la maîtresse, chacun à sa place » (2_Ens1_ESD). Cet-te enseignant-e ajoute plus tard « ma manière d'être, je me dis à chaque fois, j'essaie (...) de montrer l'exemple » (2_Ens1_ESD). En outre, les enseignant-e-s font partie d'un système dans lequel ils et elles se voient imposer certaines mesures, comme l'explique la direction par rapport au concept 360° « avec 360, de plus en plus, ça sera des interventions dans les classes, et voilà, elles auront pas le choix (...) il y a des personnes qui se

sentent plus à l'aise d'avoir quelqu'un qui intervient, pis d'autres c'est un peu chasse gardée dans la classe, mais bon, ma fois, elles auront pas le choix » (2_Dir_ESD).

Au sein de l'établissement, certain-e-s enseignant-e-s assument des rôles spécifiques. C'est notamment le cas des médiateur-trice-s scolaires. Cette multiplication des rôles peut constituer une limite dans le cas de la médiation par exemple, comme l'explique cet-te enseignant-e « même si la médiation c'est un contexte complètement différent que l'école, on a quand même cette casquette, ils nous voient en tant qu'enseignant, certains nous ont en tant qu'enseignant dans les cours, difficile pour eux et pour nous aussi de faire la part des choses » (2_Ens5_ESD). Les conseils des délégué-e-s sont également accompagnés par des maître-sse-s répondant-e-s (document interne). Dans le cas de nos observations de conseil, la classe est disposée en cercle, auquel prend part l'enseignant-e qui dispose d'un ordinateur pour prendre les notes et qui distribue la parole parmi les délégué-e-e et dirige l'échange (notes de terrain). D'autres sont chef-fe-s de file (Art. 52 LEO). Enfin, les enseignant-e-s sont représenté-e-s dans différentes instances décisionnelles telles que le conseil d'établissement (document interne).

9.2.3. Cas 3

D'un point de vue du rôle des enseignant-e-s, un document officiel de l'école indique que « adultes et enfants ont tous une valeur égale et le droit de participer activement aux décisions et à la vie du groupe. Ils ont par contre des rôles différents, celui de l'adulte étant d'être garant de la sécurité physique et affective des enfants, et du fait que les enfants cheminent dans leurs apprentissages. L'adulte n'a par contre pas le monopole de la connaissance et les élèves sont régulièrement amenés à mettre leurs compétences (...) et connaissances au service du groupe, ou à les enseigner à d'autres, tous âges confondus lorsque l'occasion se présente ». Cette affirmation atteste de l'accent porté sur la reconnaissance des élèves comme porteur-euse-s de savoirs au même titre que les enseignant-e-s et des compétences reconnues à l'enfant. Dans cette perspective, les enseignant-e-s reconnaissent leurs limites ainsi que leurs stratégies lorsqu'elles se retrouvent face à une solution qu'ils ou elles ne maîtrisent pas, comme en témoigne cette situation observée durant laquelle l'enseignant-e répond à un-e élève que « c'est trop pointu pour moi ça, les maîtresses elles peuvent pas tout savoir », ce à quoi un autre élève répond « Si, elles doivent tout savoir », l'enseignant-e réagit alors « Je pense pas mais on va chercher » avant de prendre son smartphone pour trouver la réponse à la question posée (notes de terrain). Les enseignant-e-s considèrent les élèves comme des « alter-égos niveau humain » qui leur « apprennent beaucoup aussi, et (qui) ont une grande force de savoir de quoi ils ont besoin », qualifiant dès lors l'importance d'une posture « humble » face aux élèves (3_Ens12_ESD).

La mise en place d'un « environnement d'apprentissage noble et bien pensé », « stimulant l'intérêt de l'enfant et lui permettant nombre d'expériences » tout en favorisant une relation sociale « excellente » et basée sur la confiance entre les différent-e-s acteur-trice-s présent-e-s propices et constituent « le premier rôle de l'enseignant » (documentation interne). La posture présente mais pas trop interventionniste de l'enseignant-e est considérée comme indispensable aux apprentissages des élèves, qui sont alors basés sur ce qui les « intéresse naturellement » dans « ce qui les entoure » (documentation interne). Les enseignant-e-s assument ainsi un rôle de tuteur-trice-s, d'étayeur-euse-s et d'accompagnateur-trice-s afin de guider les élèves dans leurs activités et de chercher avec les élèves « les conditions qui leur permettent d'entrer dans l'apprentissage » (documentation interne). Un-e enseignant-e atteste cette volonté de renforcer l'autonomie des élèves en soulignant « pour moi une bonne journée c'est quand je n'ai pas trop parlé finalement. Une bonne séance c'est quand je suis en retrait et qu'ils arrivent à mener leur truc » (3_Ens34_ESD). Dans cette perspective, le but de l'enseignant-e est de « créer un environnement scolaire où l'enfant travaille autant que possible par et pour lui-même, et non pour l'adulte », même si « il y a des limites à cette autonomie, et, confronté à lui-même, il peut trouver difficile de se frayer un chemin nourrissant pour sa propre construction » (Documentation interne). Nous avons par exemple observé sur le terrain un-e élève qui va vers son enseignant-e qui lui demande « tu fais quoi ? tu as un projet » « non ! » « Tu veux découvrir la

salamandre ? » « Oui mais avec toi » ce qu'il ou elle accepte avant de proposer une lecture à tous les élèves intéressé-e-s. Ils ou elles font également en sorte de susciter le questionnement et les hypothèses des élèves, considérant « le tâtonnement expérimental à la base de tous les apprentissages » (documentation interne) en les interpellant par exemple sur certains phénomènes. Nous avons pu observer par exemple lors d'un moment durant lequel les élèves observaient les animaux, l'enseignant-e s'approcher d'un groupe d'élèves afin de leur demander « pourquoi elle fait ça » (en faisant référence à une poule qui picore le plumage d'une autre poule) ? Ou encore « quel est le seul animal qui peut entrer et sortir comme il veut de l'enclos » (en faisant référence au moineau) (Notes de terrain). Outre cette invitation au questionnement, les enseignant-e-s ont la mission d'« institutionnaliser les découvertes faites dans la nature » et de « diffuser le savoir expérimenté » à travers des « temps de bilans/récits/partages après les temps de libers choix » (documentation interne). Les temps libres impliquent ainsi une intervention minimale de la part de l'enseignant-e qui ne se manifeste qu'en cas de nécessité. Une « observation active durant les activités libres » de la part de l'enseignant-e permettent de rebondir de la sorte (Documentation interne). De plus, dans une perspective d'individualisation des apprentissages, les enseignant-e-s alternent tour à tour entre des moments privilégiés avec un-e seul-e élève ou un petit groupe d'élèves, appelés à l'interne des « moments kangourous » (documentation interne et notes de terrain) et des moments de partage avec de plus grands groupe voire tout le groupe classe. Les élèves non concerné-e-s par ces moments avec l'enseignant-e sont alors invité-e-s à travailler de manière autonome (notes de terrain), dans la perspective que l'élève puisse « agir au plus près de ses aspirations, là où les adultes n'auraient peut-être pas pensé à l'emmener » (documentation interne). Les moments d'activités imposées visent à « travailler la posture d'élève » afin d'« apporter à l'enfant des outils nécessaires qui lui permettent de s'adapter » (documentation interne). Il s'agit encore de souligner que s'il s'agit d'activités imposées, celles-ci sont réalisées afin de « susciter la curiosité, et les enfants le rejoignent par intérêt » (documentation interne). Enfin, les enseignant-e-s doivent identifier la progression de leurs élèves afin de pouvoir ajuster les activités à leur proposer et valoriser les progrès réalisés (documentation interne). L'attention est surtout portée sur les « processus cognitifs de l'enfant plutôt qu'au résultat (...) atteint », tout en assumant tout de même le rôle de « garant du suivi du plan d'étude » (documentation interne). L'enseignant-e « renforce positivement les élèves, les encourage sur des faits réels » tout en évitant de se « cristalliser sur les problèmes » et en « prenant appui sur les forces des élèves », les « erreurs étant considérées comme un tremplin pour aller vers le savoir » (documentation interne). Les enseignant-e-s sont ainsi des « facilitateur(s) et des observateur(s) » (documentation interne).

Dans cette perspective, les enseignant-e-s sont au même titre que les élèves intégré-e-s dans une dynamique d'adaptation au groupe, en témoigne cet extrait qui évoque le fait que les élèves identifient pour chacun-e d'entre eux-elles un défi pour s'améliorer « quand ils choisissent un défi pour eux, moi je m'inclus dedans en disant "qu'est-ce que moi je pourrais améliorer ?" comme ça ils voient qu'on peut tous s'améliorer » (3_Ens12_ESD). À son ou sa collègue de renchérir « et au conseil des fois ils nous mettent à contribution aussi, ils peuvent ne pas être d'accord avec un truc que nous on fait » (3_Ens34_ESD). Au cours des observations réalisées, les élèves ont effectivement signifié leur frustration à leur enseignant-e qui leur avait promis de retourner à l'étang plus tard et, qui pris-e par le temps, n'a pas pu tenir sa promesse. S'en suit un débat entre les membres du conseil afin de conclure qu'il serait préférable que l'enseignant-e prévienne quelques minutes avant la fin de l'activité pour que les élèves puissent s'y préparer et être moins frustré-e-s si de telles situations devaient se reproduire. Une autre situation au cours de laquelle l'enseignant-e s'est assis-e en hauteur alors que les élèves étaient assis-e-s par terre sur le tapis a fait réagir un-e élève qui demande à son enseignant-e pourquoi il ou elle s'assie plus haut que le groupe, ce à quoi l'enseignant-e a répondu que c'était plus agréable pour lui ou elle de voir tou-te-s les élèves, tout en reconnaissant que d'habitude il ou elle s'asseyait avec les élèves. Ces quelques exemples illustrent ainsi que les enseignant-e-s et leurs comportements sont, au même titre que les élèves, objets d'interrogations et de négociations régulières. L'enseignant-e « ne cherche pas le pouvoir mais comment faire pour que le groupe puisse

avancer dans un climat agréable » tout en étant « capable de se remettre en question » (documentation interne).

En outre, plutôt que d'imposer des règles et des solutions aux élèves, les enseignant-e-s, s'ils ou elles identifient un problème, essaient d'y trouver une solution avec les élèves. Lors de notre visite, l'enseignant-e, en constatant que le stand bricolage était mal ordonné, a notamment convenu en discutant avec les élèves qu'ils et elles allaient faire des petites étiquettes avec le nom et une photo de chaque objet afin d'en faciliter l'organisation (notes de terrain).

Enfin, les enseignant-e-s, conscient-e-s du rôle qu'ils et elles jouent pour les élèves et de l'importance des processus d'imitation mettent un point d'honneur à incarner « au mieux les savoir-être (qu'ils ou elles souhaitent que les élèves) puisse acquérir », notamment à travers « la communication non violente et l'expression des émotions » (documentation interne). Outre cette vocation de servir d'exemples, des compétences comme « la confiance, l'estime de soi ainsi que l'intelligence émotionnelle et relationnelle » (documentation interne) sont travaillées régulièrement.

Pour conclure et résumer, il s'agit pour les enseignant-e-s de donner « une place entière à l'enfant » en aidant « l'enfant à faire seul » et en cherchant « à faire naître des questionnements chez l'enfant » (documentation interne) tout en s'assurant du bon déroulé des apprentissages et du quotidien. L'enseignant-e est dès lors « bienveillant, clair et cadrant » (documentation interne), favorisant une posture autonome de la part des élèves.

9.2.4. Cas 4

« Le suivi du concept pédagogique est placé sous la responsabilité de l'équipe enseignante » (document interne), qui est également impliquée dans l'Assemblée générale et le conseil d'école. Les enseignant-e-s dites permanent-e-s de cette école sont ainsi également impliqué-e-s dans la direction de l'école ainsi que dans toutes les structures décisionnelles. Le rôle institutionnel des enseignant-e-s influence le fonctionnement global de l'école, tout en partageant l'organisation avec d'autres acteur-trice-s en fonction des domaines concernés. Observons alors comment cela se traduit dans une perspective plus pédagogique et relationnelle.

Dans l'approche pédagogique, l'enseignant-e a un rôle d'accompagnateur-trice afin de guider l'élève dans un processus d'apprentissage qui respecte son rythme. Un-e enseignant-e de l'école explique « nous on est un peu le coach, j'ai vu un livre (...), un prof qui disait moi je suis le bureau de renseignements, donc je suis pas celle qui sait tout, mais par moi on peut se renseigner, pis tu peux aider quoi » (4_Ens56_ESD). En outre, les différents exemples de situations dans lesquelles les enseignant-e-s délèguent l'explications de certaines notions à d'autres élèves témoignent de ce rôle d'accompagnateur-trice-s co-détenteur-trice du savoir qu'ils ou elles assument au détriment d'un rôle de détenteur-trice-s unique du savoir. L'enseignant-e a un bureau qui lui est spécifiquement réservé dans la salle de classe. Toutefois, il ou elle prête son espace aux élèves qui ont, par exemple, besoin d'utiliser son ordinateur (notes de terrain). Lors de nos observations, nous avons en effet pu observer le rôle de chef d'orchestre qu'assume l'enseignant-e. La rédaction des plans de travail lui incombe, de même que l'orientation du projet, mais les élèves travaillent beaucoup seul-e-s, réalisant des activités diversifiées, et dans des configurations différentes, l'enseignant-e s'adressant tour à tour à un-e élève ou à un groupe d'élève afin d'approfondir avec eux et elles certaines notions spécifiques (notes de terrain). Aux dires de cet-te enseignant-e, son rôle est de « chercher la force de chaque élève » (4_Ens56_Echange informel) et de donner confiance à chacun-e de ses élèves.

Dans le contexte relationnel, les enseignant-e-s se considèrent, et semblent être considéré-e-s par les élèves, comme les derniers remparts à atteindre en cas de conflits entre élèves, auquel cas ils ou elles en parlent avec les élèves concerné-e-s afin de résoudre le problème. Dans leurs relations avec les élèves, les enseignant-e-s acceptent de voir certaines de leurs décisions remises en question par les élèves et tendent à partager un certain nombre d'informations décisionnelles avec leurs élèves, ce qui démontre premièrement la reconnaissance que les enseignant-e-s ont quant au statut de leurs élèves,

mais également les domaines dans lesquels ils et elles se sentent libres d'exprimer de potentiels désaccords. Les enseignant-e-s de l'école y sont non seulement ouvert-e-s, mais, à travers l'observation de leurs élèves, adaptent également le programme ainsi que les décisions prises. Les élèves soulignent de plus que leurs opinions sont réellement prises en compte dans la prise de décisions.

L'autorité des enseignant-e-s de l'école est reconnue aussi bien par les enseignant-e-s que par les élèves. Un-e enseignant-e explique par exemple « je veux dire, si tu t'imposes pas, ben tu te fais bouffer » (4_Ens56_ESD). Un-e des enseignant-e précise « c'est normal, parce qu'il y a toujours une personne de référence pour l'autorité, ici c'est (prénom Ens78) et moi » (4_Ens56_ESD). La définition de leur autorité, mise en relation avec le respect qu'ils et elles ont pour les et de la part des élèves s'est dessinée petit à petit « j'ai passé par des erreurs, j'ai passé où je me suis cassé le nez, et pis finalement j'ai appris à... plus on est à l'écoute de l'enfant, plus on l'a aussi pour nous, et plus on a une autorité envers lui parce qu'il nous respecte aussi » (4_Ens56_ESD). Les enseignant-e-s soulignent également l'importance de reconnaître lorsqu'ils ou elles ont réagi de manière excessive face à un-e élève ou un groupe d'élèves et d'en discuter avec ces dernier-ère-s. Un-e des enseignant-e-s nous explique « l'autre jour, j'étais tellement fâché avec un des miens, j'ai engueulé et pis sur le moment c'était vraiment, c'était trop, mais c'était pas lui, c'était un petit peu une accumulation, dans laquelle il avait une bonne part, mais pas que lui, mais c'était lui la dernière goutte (...) et là après la pause j'ai dit viens ici, j'ai dit voilà, je t'ai engueulé mais en fait, c'est que la moitié qui était pour toi, l'autre moitié est pour moi-même, et pis on en a discuté parce que... voilà, on est aussi humains, c'est pas que tout le temps sur un petit nuage et tout est beau et tout est joli, et là c'était moi qui n'était pas tout à fait correcte » (4_Ens78_ESD). Cet-te enseignant-e observe toutefois l'absence de ce genre de réactions dans la majorité des situations « c'est vrai qu'on entend pas souvent, pourtant je pense que tous les enseignants font faux, mais par contre, par exemple dans mes études à l'école, j'ai jamais, pas un seul exemple où un enseignant s'est excusé auprès d'un élève, pourtant il a tort hein (...) pourtant ça tue pas, et bien sûr les relations c'est aussi beaucoup mieux après et pis (...) ça fait partie de la vie » (4_Ens78_ESD). La relation privilégiée que ces enseignant-e-s ont avec leurs élèves leur permet toutefois dans la majorité des cas de faire valoir leur autorité d'une manière détournée « c'est plutôt (...) tout simplement des petits messages sous forme rigolote, et en même temps, ils comprennent » (4_Ens78_ESD). L'humour est également mobilisé par les élèves « Si je crie, c'est qu'ils m'ont énervé sur le moment, mais, comme ils font aussi souvent avec (prénom Ens56) quand elle crie beaucoup... silence... pis après cinq minutes quelqu'un demande ça va mieux (rires) et pis tu dis ouais, ça va mieux » (4_Ens78_ESD).

Nous avons pu noter dans nos observations de terrain que les enseignant-e-s sont les seul-e-s à boire de l'eau gazeuse lors des repas de midi, durant lesquels les élèves boivent de l'eau plate (notes de terrain).

9.2.5. Observations transversales

Le rôle de l'enseignant-e se situe bien évidemment en miroir de celui accordé aux élèves. Des élèves soumis-es à une autorité forte impliquent l'attribution à l'enseignant-e d'une telle autorité, alors qu'une reconnaissance des élèves comme de réel-le-s partenaires agent-e-s du quotidien scolaire revoient à une direction moindre et une répartition du pouvoir de l'enseignant-e. En effet, lorsque les élèves sont considéré-e-s comme sachant-e-s, l'enseignant-e n'est par conséquent plus considéré-e comme l'unique détenteur-trice du savoir et inversement. De même, si les élèves sont impliqué-e-s dans la gestion de l'établissement, les enseignant-e-s ne disposent plus exclusivement de la détention du pouvoir, même, si nous le voyons dans nos données, ils et elles restent toujours, de par leur statut, responsables de la prise de décision finale et de la gestion de l'école.

Dans les cas 1 et 2, nous l'avons évoqué dans la section précédente, une forte hiérarchie découle des relations entre enseignant-e-s, et même si dans ce cadre certaines compétences sont reconnues aux enfants, les adultes conservent leur statut et leur posture de supériorité. Dans le cas 1, l'élève doit

obéir à tou-te-s les enseignant-e-s de son établissement, en ce en toutes circonstances et les enseignant-e-s affirment ce statut face à leurs élèves. En outre, si les élèves soulignent l'influence des réactions de leur enseignant-e sur leur bien-être, traduisant ainsi de l'importance de la posture enseignante pour le bien-être des enfants, les enseignant-e-s continuent à « gronder » les élèves. Durkheim (1922/1999), s'il considère ce pouvoir comme naturel, ce que nous interrogeons tout au long de ce travail, indique également que cette hiérarchie entre les adultes et les enfants risque d'entraîner des excès de la part des enseignant-e-s, rejoignant Merle (2012) qui relève qu'aux yeux des élèves les enseignant-e-s ont tous les droits. Certain-e-s enseignant-e-s tentent toutefois d'exprimer leur autorité par le biais de l'humour ou de la démonstration par l'exemple. Les enseignant-e-s affirment explicitement leur position envers leurs élèves en s'attribuant un statut spécial et autoritaire. Les élèves, dans les deux cas, expriment leur réticence à aborder un désaccord avec leur enseignant-e, de peur de le ou la « vexer » ou « fâcher », ou en reconnaissant les limites et les injonctions qui pèsent sur son enseignant-e. La participation des élèves ainsi que la reconnaissance de leur *agency* se voit dès lors affaiblie par ces différentes postures et par cette verticalisation des rapports enseignant-e-s et élèves, comme le confirme également Gillett-Swan et Sargeant (2018b) dans leurs recherches. Dans les cas 3 et 4, les enseignant-e-s se considèrent comme de valeur égale à leurs élèves et, s'ils et elles assument des rôles différents, n'ont pas ni le monopole de la connaissance ni de la dynamique du groupe. Les enseignant-e-s du cas 4 se considèrent toutefois comme les personnes de références pour l'autorité, mais cette dernière s'épanouit dans un cadre d'écoute et de respect mutuel plutôt que de soumission. Dans cette perspective, les élèves des cas 3 et 4 sont en mesure de remettre en question et de négocier les décisions et les actions de leurs enseignant-e-s, dès lors que ces discussions se font de manière respectueuse. Nous remarquons toutefois que, dans le cas 4, si les enseignant-e-s sont ouvert-e-s et attentif-ve-s à de telles discussions, les élèves émettent certaines limites à exprimer certains de leurs désaccords.

Les enseignant-e-s jouent également un rôle fondamental dans la transmission du savoir dans lequel les enseignant-e-s des cas 1 et 2 se positionnent comme seul-e-s détenteur-trice-s du savoir et de la direction pédagogique dans la classe. Cette posture est largement partagée dans la littérature autour de la question de l'autorité éducative, Robbes (2006) propose, sans contester cette évidente avance des enseignant-e-s face aux savoirs scolaires, d'autres postures permettant aux élèves de mettre à profit leurs propres connaissances. Certain-e-s enseignant-e-s du cas 2 expliquent toutefois laisser transparaître leurs limites auprès des élèves, notamment afin de favoriser et d'exemplifier l'apprentissage par erreur. Les enseignant-e-s dans ces deux cas évoquent encore leur rôle dans l'attribution de sens aux apprentissages des élèves. Dans le canton de Vaud, l'enseignant-e se doit de mettre en place la différenciation pédagogique adéquate afin de donner l'accès au savoir à tou-te-s ses élèves. Dans les cas 3 et 4, les enseignant-e-s se considèrent plus comme des guides, des facilitateur-trice-s accompagnant les élèves à travers le savoir, plutôt que comme unique capitaine de bord. Les enseignant-e-s du cas 3 et 4 assument, en outre, le rôle de solliciter le questionnement des élèves et d'institutionnaliser les savoirs réalisés à travers les observations et les expériences contextualisées des élèves. Le savoir des enseignant-e-s, tout comme celui des élèves a des forces et des limites, et cette conception du savoir se traduit dans les interactions entre enseignant-e-s et élèves. Dès lors, les enseignant-e-s du cas 3 reconnaissent beaucoup apprendre, notamment sur un plan humain, de leurs élèves. Dans tous les cas, les enseignant-e-s chapeautent les activités pédagogiques, en les dirigeant ou en les proposant aux élèves. Les élèves ont donc une latitude d'action plus ou moins importante en fonction des cas, mais le statut d'enseignant-e, de par sa nature, conserve la direction pédagogique. Les enseignant-e-s des cas 1 et 2 observent une fonction prépondérante dans la transmission du savoir au sein de la classe, alors que les enseignant-e-s des cas 3 et 4, dans la perspective de renforcer l'autonomie de leurs élèves, se positionnent en retrait et disponible si nécessaires. La posture des enseignant-e-s des cas 3 et 4 implique dès lors, sur le plan de la transmission du savoir, un travail préalable de mise à disposition des activités, des exercices, des plans de travail, etc., leur permettant au moment de l'interaction pédagogique, de laisser aux élèves une latitude plus importante.

Enfin, certains comportements sont attendus des enseignant-e-s, et notamment, dans le canton de Vaud, qu'ils et elles se conforment aux instructions de leur hiérarchie. Dans ce cadre, ils et elles assument des rôles dans l'organisation de l'école tels que médiateur-trice-s, membre de commission, chef-fe de file, etc. Sans approfondir ces enjeux ici, nous pouvons dès lors nous interroger, quid de la participation des enseignant-e-s dans le système scolaire ? Dans quelle mesure leur avis est-il pris, sous le même prisme que la participation des enfants, en considération, et à quel point celle-ci est-elle favorisée ?

9.3. Relations interindividuelles

Nous l'avons vu dans les sections précédentes, certaines dynamiques relationnelles sont en œuvre dans le bâtiment et peuvent être abordées sous l'angle des conflits, des rôles de chacun-e, des méthodes d'enseignement ou encore de la discipline scolaire. Nous aborderons dès lors ici les relations interindividuelles dans une perspective moins contextualisée et survolerons les quelques enjeux qui auraient échappé aux spectres susmentionnés et dresserons un portrait de la manière dont ces relations interindividuelles se cristallisent dans le quotidien des différent-e-s acteur-trice-s. Les relations interpersonnelles, et notamment les relations entre enseignant-e-s sont également définies dans le code de déontologie de la SER qui indique que chaque enseignant-e « collabore avec les collègues et les autres intervenants dans le cadre professionnel ; (...) tient compte des points de vue et des compétences de ses collègues, respecte le travail de ses collègues et participe, le cas échéant, à leur défense ; intervient auprès d'un collègue qui ne respecterait pas les règles du présent Code (...) qui nuirait aux intérêts des élèves ».

9.3.1. Cas 1

L'article 65 de la LEP indique que « chaque élève (...) se soumet aux règles émises par l'école. Il respecte les membres de la direction, le personnel enseignant et ses camarades avec qui il se doit de développer un climat harmonieux ». Un document fourni par l'établissement aux parents indique que « les élèves, avec l'aide de leurs parents et des enseignants respectent les règles de l'école, les enseignants, les personnes travaillant au sein de l'établissement et leurs camarades » (document interne). Réciproquement, la charte de l'établissement indique « l'école assure à tous les élèves, à leurs familles et aux adultes qui œuvrent en son sein le respect, la considération et la justice auxquels ils ont droit » (document interne). Il figure dans les documents à disposition sur le site de l'État du Valais la phrase suivante « l'école reste un espace privilégié pour apprendre et pour vivre ensemble, c'est un lieu qui permet de connaître, de rencontrer, de comprendre et de construire ensemble un savoir et un vécu partagé, grâce à la richesse et à la différence de chacun, jeune comme adulte » (p. 1)¹⁸⁰. Le climat scolaire, et plus particulièrement le climat relationnel ou social, « marqué par la chaleur des contacts, la qualité du respect mutuel et l'assurance d'un soutien d'autrui » (p. 2) y sont fondamentaux entre tou-te-s les acteur-trice-s. Un autre document précise encore « le respect mutuel entre adultes et élèves et des élèves entre eux, constitue (...) un des fondements de la vie collective » (p. 5)¹⁸¹. La direction résume l'esprit de son établissement ainsi « les droits de l'enfant ça fait partie d'un esprit qui est développé dans l'école, et pis cet esprit il est pas seulement le jour où on va parler des droits de l'enfant mais c'est tout le temps, (...) on peut retrouver ça dans toutes les disciplines, dans la manière d'être, d'enseigner, de vivre ensemble, donc c'est vraiment transdisciplinaire » (1_Dir_ESD).

¹⁸⁰ Pour consulter le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.1.Climat_scolaire_Introduction.pdf/3ce79baa-5010-498f-8630-2584f5beb697

¹⁸¹ Pour consulter le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.2.Chartes_et_règlements.pdf/81e1e9c4-7a92-4559-91a9-02ee6a789d4e

Entre les enseignant-e-s et leurs élèves, les enseignant-e-s assument le rôle de détenteur-trice-s du savoir et de l'autorité. Une hiérarchie nette se dessine dès lors entre deux. Dans la pratique cependant, la manière dont se joue cette autorité a une influence sur les relations de l'enseignant-e avec ses élèves ainsi que sur le bien-être des élèves. Les élèves expliquent en effet que leur enseignant-e « crie et parfois elle punit » (1_El6G2E3_EC), « gueule » (1_El6G2E1_EC), « elle se fâche très vite » (1_El6G3E1_EC), traduisant clairement une relation hiérarchiquement et autoritairement définie entre ces différent-e-s acteur-trice-s. En revanche, d'autres élèves évoquent une relation positive avec leur enseignant-e, qui influe leur bien-être « je me sens bien parce que la maîtresse elle est super gentille » (1_El9E2_EC), « elle apprend bien » (1_El9E3_EC). D'autres expriment leur bien-être parce que leur enseignant-e « est pas trop sévère, elle engueule pas trop » (1_El9E1_EC). Certains groupes d'élèves projettent parfois des relations privilégiées entre certain-e(s) de leur camarade(s) et leur enseignant-e. Ce groupe d'élève nous explique par exemple « moi, j'ai l'impression que (prénom) c'est vraiment la chouchou. Elle a des chouchous la maîtresse » (1_El6G2E1_EC), impression que partagent ses camarades, notamment parce qu'il « y a presque toute la classe qui lève la main parce qu'ils ont tous trouvés, pis elle interroge (prénom) » (1_El6G2E1_EC), « elle sort en premier, elle dit calmement les choses » (1_El6G1E3_EC), « pis nous elle nous crie dessus » (1_El6G1E5_EC), « elle a toujours juste, elle est toute calme et tout ça, et pis c'est une nouvelle » (1_El6G1E4_EC), « depuis qu'elle est là, elle pense qu'à elle » (1_El6G1E3_EC). Ce constat découle, d'après les élèves, sur une application différente des règles pour cet-te élève « des fois, il y a tout le monde qui peut pas colorier une lettre, à part (prénom) vu qu'elle a pas parlé, alors qu'elle, on l'entend parler jusqu'au fond » (1_El6G1E5_EC), « elle parle super fort et elle enlève rien » (1_El6G1E1_EC), « c'est dégueu » (1_El6G1E2_EC). Les élèves ajoutent encore « à la patinoire (...) la maîtresse elle aide beaucoup plus des gens qu'elle aime un peu mieux » (1_El6G1E1_EC). La direction explique que les droits de l'enfant sont au cœur des relations entre les enseignant-e-s et leurs élèves « il est tenu compte des droits de l'enfant pour les enseignants dans leur manière d'interagir avec les enfants » (1_Dir_ESD). Le statut de l'enseignant-e au degré primaire est également souligné par la direction qui explique « c'est aussi l'avantage de l'école primaire, du statut de généraliste, où il y a une relation qui est très proche avec l'enseignant, familial même je dirais, où les enfants ils viennent quand même assez vite dire s'il y a un problème » (1_Dir_ESD). Un-e enseignant-e confirme cette relation avec ses élèves et évoque les difficultés qui en découlent « des fois je peux plus les voir hein, les vendredis j'peux plus quoi, pis certains ils traînent alors je dis mais allez à la maison, ben c'est comme si on avait vingt enfants tout le temps, alors des fois, à la rentrée des vacances, je suis contente de les retrouver, mais à la fin je suis contente qu'ils rentrent aussi » (1_Ens9_ESD).

Entre les enseignant-e-s la collaboration se joue aussi bien au sein de binômes pédagogiques ou d'équipe enseignante œuvrant dans la même classe, qu'à travers des échanges inter-classes, au sein du même degré ou transversale à plusieurs degrés. La loi valaisanne statue notamment sur les binômes pédagogiques en formulant que « l'enseignement à temps partiel ne doit en aucun cas porter préjudice aux élèves, à cet effet, les deux enseignants s'engagement à réaliser des conceptions éducatives et didactiques semblables, mises au point par une concertation préalable. Cet engagement porte notamment sur les objectifs et la conduite de la classe, la répartition judicieuse des disciplines et l'appréciation du travail des élèves. La responsabilité générale de la classe par rapport aux élèves, aux parents et à l'autorité scolaire est assumée par les deux enseignants principaux » (Arrêté relatif à l'enseignement à temps partiel dans les écoles primaires du canton du Valais, Art. 3). Un-e enseignant-e nous explique « on se voit pour discuter de ça, quelles règles on met en place » (1_Ens6_ESD). Un-e enseignant-e nous raconte avoir rencontré dans sa carrière des collaborations qui ne fonctionnaient pas « j'ai vécu beaucoup d'années où c'était parfait, une année où c'était très difficile, c'est comme dans un couple, donc là il faut pouvoir le dire » (1_Ens7_ESD). Dans le cas où il n'y a qu'un-e titulaire dans la classe, « il coordonne les actions des différents enseignants et intervenants de sa classe. Il assure la bonne collaboration avec les parents » (Art. 18 LEP). La collaboration entre les enseignant-e-s figure encore dans l'Art. 30 de la LPSO. L'école observée met en place un système de commissions, une dizaine, qui statuent sur des points spécifiques, tels que le vivre

ensemble et les capacités transversales. La direction précise « chaque enseignant est impliqué dans une commission » (1_Dir_ESD) afin de réfléchir et de formuler des propositions pour l'école dans son entier. Un-e enseignant-e résume « on a la chance d'avoir une commission (...) c'est un groupe d'enseignants (...) on est obligés d'entrer dans une commission pis on a différentes commissions » (1_Ens6_ESD). De manière plus générale, des échanges informels ont lieu et les collègues sont parfois considéré-e-s comme des ressources, comme en témoigne cet-te enseignant-e « on échange volontiers (...) quand on a quelque chose, une évaluation qui est prête, on le fait ensemble, on s'échange, on en discute, pis quand j'ai une question, enfin voilà, je sais pas comment aborder une thématique, je vais aller demander aux autres comment ils font pour essayer de partir dans un sens » (1_Ens6_ESD). Son ou sa collègue rajoute « on a une très bonne collaboration entre quatre collègues ici, au niveau des degrés, et pis ben moi vu que j'ai moins d'années d'expérience, je suis trop contente d'avoir ma collègue à côté qui en a vingt, pour dire mais là qu'est-ce que t'as priorisé, je suis un peu la bourre avec ce thème, dis-moi les trucs importants, ça c'est génial, il faut avoir ce rapport entre collègues et pis j'étais tout autant étonnée quand je suis arrivée ici d'avoir des collègues plus âgées qui disent ah ben dites-nous des nouveaux trucs, elles sont aussi preneuses (...) forcément, il faut qu'on collabore, sinon on est perdus chacun de son côté » (1_Ens10_ESD). Lors de nos observations, nous avons notamment pu observer des échanges entre un-e de nos répondant-e-s avec un-e de ses collègues durant la récréation afin de trouver une solution à un problème que traversait notre répondant-e, ainsi qu'un partage de fiches en salle des maîtres (notes de terrain). Un-e autre enseignant-e nous explique « on a eu fait des projets pour collaborer entre classes » (1_Ens8_ESD), évoquant par là des échanges inter-classes et inter-degrés. Cet-te enseignant-e explique encore « on se voit les enseignants du même degré, et pis on parle un petit peu, toi tu en es où, toi t'as fait quoi, les enseignants qui le désirent » (1_Ens8_ESD) en expliquant avoir emprunté des idées à ses collègues. Un-e enseignant-e évoque encore l'importance de la cohérence entre les pratiques des enseignant-e-s de différents degrés « moi je discute aussi beaucoup avec des maîtresses enfantines qui ont une tout autre approche, mais du coup ça nous pénalise après quand on les récupère parce que nous on a un programme qui est complètement différent que ce que l'école infantine fait » (1_Ens9_ESD).

Entre les élèves, nous avons déjà abordé les enjeux liés à l'âge dans la section 9.1.1. Toutefois, certaines activités, comme lorsque les élèves les plus âgé-e-s font la lecture aux élèves les plus jeunes peuvent être bénéfiques sur leurs relations comme l'explique cet-te enseignant-e « deux élèves par semaine qui lisent une histoire à une classe infantine complète (...) c'est sympa parce que ça nous permet, ben déjà les petits ont un peu plus confiance dans les grands (...) et pis les grands ils développent une empathie, aussi pour les protéger dans la cour » (1_Ens10_ESD). Dans cette perspective de distinction entre les âges, reprises par les élèves, ceux et celles-ci nous font part d'une tendance protectrice des plus âgé-e-s envers les plus jeunes, à l'image de cette classe qui nous explique que certaines choses ne peuvent pas être dites aux élèves les plus jeunes « il faut pas gâcher la magie, il faut pas dire que le lapin de Pâques il existe pas » (1_El8G3E3_EC), « parce que peut être que le lapin de Pâques il existe hein, on sait jamais (...) les enfantines en fait ils ont un cœur un petit peu trop faibles (...) faut pas leur dire des trucs stupides » (1_El8G3E1_EC). Un-e élève souligne l'importance de relations entre pair-e-s positives sur son bien-être en expliquant « moi je me sens bien ici en classe, (...) je trouve que cette classe elle est super sympa » (1_El9E5_EC). Le fait d'avoir des amis contribue encore au bien-être des élèves. Plusieurs élèves, surtout les plus jeunes, nous parlent encore de leurs relations amoureuses « moi je disais attention, si tu fais du mal à (prénom) je suis plus amoureuse de toi » (1_El6G2E1_EC), « moi je trouve que c'est nul d'avoir une amoureuse enfant parce que pour finir elles vont te larguer pour un autre, finalement c'est des ex » (1_El8G2E4_EC), « des fois les garçons ils taquinent les filles juste pour tomber amoureux » (1_El8G3E4_EC). À noter que le règlement de l'établissement évoque le « droit d'avoir des copains » (document interne).

Les parents enfin ont un rôle très explicitement défini en relation avec la scolarité de leur enfant. Il figure par exemple dans l'article 2 de la LEP que « l'école (...) seconde la famille dans les tâches d'instruction et d'éducation de l'enfant » alors que l'article 65 dit que « les parents sont responsables de l'éducation et de la formation de leur enfant. Ils sont entendus avant toute décision importante

concernant le parcours scolaire de celui-ci, ils participent à une rencontre collective organisée par le titulaire au moins une fois par année scolaire. Ils participent à une rencontre individuelle annuelle obligatoire avec le titulaire et peuvent demander d'autres entretiens supplémentaires. Les parents coopèrent avec l'institution scolaire et respectent les règles établies ». L'article 3 de la LIP indique en effet que « les autorités scolaires maintiennent les relations nécessaires par l'information, la consultation, la participation ou par d'autres moyens, avec les parents ». Certains frais liés aux effets et équipements personnels des élèves et à leur participation à certaines activités sont à la charge des parents (Art. 1, Règlement concernant la prise en charge des frais pour les fournitures scolaires et les activités culturelles et sportives relatifs à la scolarité obligatoire). La ville offre toutefois aux parents des chèques à utiliser dans les commerces locaux afin de se prémunir de ce matériel (document interne). Les parents représentent les enfants quant à leur fréquentation de l'école (Art. 33 LEP), leur fréquentation aux enseignements de religion (Art. 28 et 57 LIP), leur participation aux cours d'éducation sexuelle, la mise en place de programmes adaptés (Art. 32 Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire), ainsi que leur participation aux études dirigées (Art. 55 LEP). Les parents sont informé-e-s « sur la vie de l'école et sur la progression scolaire de leur enfant (Art. 66 LEP), et plus précisément des bilans des connaissances et des compétences réalisés régulièrement (Art. 39 LEP). Enfin, les parents « peuvent être consultés » pour l'élaboration et la réforme des plans d'études (Art. 2 LIP). Les parents peuvent également être consulté-e-s pour des « objets relatifs à la journée scolaire des élèves » (Art. 5, al. 4, let C, ch. 1 Ordonnance concernant la direction des écoles de la scolarité obligatoire). Notons encore que la direction se doit d'organiser la procédure d'accueil des familles étrangères (Art. 5, al. 4, let C, ch. 4 Ordonnance concernant la direction des écoles de la scolarité obligatoire). Des sanctions sont prévues contre les parents coupables de négligence ou d'abus liés à la scolarité de leur enfant dans l'article 16 du Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire. Un document complet aborde les relations entre l'école et la famille sur le site du canton du Valais, et il aborde notamment l'importance d'une communication et d'une relation de confiance pour la bonne marche de l'école. Dans cette perspective, le document précise « la coopération entre parents et enseignants implique le partage du pouvoir et l'instauration d'une communication véritable » (p. 1)¹⁸². Dans le projet d'établissement, les besoins des parents sont évoqués au même titre que les besoins des enseignant-e-s et ceux des élèves (document interne). La direction de l'établissement nous explique avoir principalement des contacts avec les élèves et leurs parents lorsqu'il y a des soucis et se voit régulièrement contrainte de faire le pont avec l'autorité de protection de l'enfance. Les parents sont également informé-e-s lorsque le comportement de leur enfant est inadéquat (1_Dir_ESD). Un-e enseignant-e explique s'appuyer sur les parents lorsque la discipline dans sa classe est obstruée par un-e élève « j'prends souvent contact avec les parents, c'est quand même plus souvent plus vite réglé les comportements qui vont mal, ça se règle assez vite » (1_Ens10_ESD). En outre, les parents sont impliqué-e-s bon gré mal gré dans l'application des règlements et des sanctions mise en place dans certaines classes (voir section 8.5.1). La direction précise le rôle des parents « c'est quand même leur rôle de parents de mettre des limites, (...) de pas leur mettre la télé dans la chambre, déjà que c'est pas l'enfant qui décide s'il veut une télé ou pas, donc par rapport à cette nouvelle problématique des nouvelles technologies, on a un certain nombre de parents qui sont complètement dépassé » (1_Dir_ESD). Les enseignant-e-s ont d'autres relations avec les parents, à l'instar de cet-te enseignant-e « les parents, je n'ai aucun souci, on discute, au début c'était les petits mots, maintenant j'ai créé un groupe WhatsApp, il y a des échanges, les parents viennent volontiers, ils m'appellent, on les invite en classe, on fait toujours Noël » (1_Ens6_ESD). De plus, les parents sont invité-e-s à venir partager leur expertise avec la classe « on les invite en classe, ils savent que la classe est ouverte s'ils ont des activités ou d'un coup quelque chose qu'ils ont envie de partager avec les

¹⁸² Pour voir le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.8.Liens_école_familles.pdf/5cdd6bf6-8cf1-47f2-baad-a5450f9af627

élèves » (1_Ens6_ESD), même si cette opportunité est rarement saisie. Dans cette même perspective, un-e autre enseignant-e nous explique « j'ai piqué l'idée à une collègue, les parents qui le désiraient pouvaient lire un livre, une petite histoire dans leur langue maternelle, c'était sympa » (1_Ens8_ESD). Un-e enseignant-e explique avoir sollicité un réel partenariat avec les parents « stratégies d'apprentissages, ça j'ai beaucoup parlé avec les parents, (...) je leur ai fourni une feuille avec toutes les façons d'apprendre, pis il fallait qu'ils regardent avec leur enfant ce qu'il leur convenait (...) j'force un peu les parents à faire avec eux » (1_Ens9_ESD). Un-e enseignant-e précise encore « j'ai le soutien des parents plutôt que l'inverse » (1_Ens9_ESD). Nous avons observé un-e enseignant-e souffrant d'une relation compliquée avec un-e parent qui souhaitait obtenir des données confidentielles sur son enfant (notes de terrain). Rappelons encore que différents dispositifs ont été mis en place afin de renforcer l'intégration des familles (voir section 12.1.1).

9.3.2. Cas 2

Le Concept 360° (DFJC, 2019) invite à développer des « relations positives » tout en précisant plus loin que « le climat relationnel porte sur les relations interpersonnelles entre enseignants et élèves, entre élèves, entre enseignants, entre professionnels de manière plus générale, de même qu'entre les acteurs de l'école et les parents. Les relations positives entre tous, la collaboration, les décisions partagées ainsi que la valorisation de la diversité et de l'égalité » (p. 11). Le « respect les uns envers les autres » (document interne) figure dans le règlement de l'établissement, et il y est notamment contextualisé dans une perspective de non-discrimination et de non-violence. Dans cette même perspective, la RLEO indique que « les élèves développent une attitude constructive et respectueuse d'autrui, ils s'abstiennent de tout acte de violence physique, verbale, psychologique ou à caractère raciste, sexiste ou homophobe, de même que de tout propos méprisant se rapportant à l'apparence physique ou à l'apparence sociale, religieuse ou ethnique des autres élèves, des adultes qui les entourent ou de toute autre personne » (Art. 100). En outre, le projet d'établissement vise à « apprendre à se connaître, apprendre à se reconnaître » (document interne). Un-e enseignant-e explique que ces valeurs et leur mise en pratique est l'un des points forts de son établissement « quand ils m'ont proposé un poste, j'étais convaincue que je voulais venir travailler ici, j'aimais beaucoup la dynamique qu'il y avait dans cet établissement, (...) j'aimais aussi énormément les doyens qu'on avait, on se sentait vraiment soutenus (...) quand je suis arrivée ici je voyais qu'il y avait des doyens qui venaient nous aider, (...) qui venaient nous gérer un conflit, (...) je trouvais ça très agréable, c'est un fonctionnement qui m'a beaucoup plu, pis la dynamique aussi entre les enseignants m'a beaucoup plu ici, il y a pas mal de collaboration » (2_Ens5_ESD).

Entre les élèves et les enseignant-e-s, les enseignant-e-s sont porteur-euse-s de l'autorité. La LEO indique par exemple « les élèves (...) se conforment aux ordres et instructions donnés par les adultes actifs dans le cadre scolaire » (Art. 115). Dans cette perspective, le règlement de l'école indique que « au début de chaque cours et une fois leurs affaires préparées, les élèves se lèvent et attendent que l'enseignant les invite à s'asseoir. Les élèves se lèvent lors de la visite d'un adulte » (document interne). La direction abonde dans ce sens en expliquant « des fois, faut (...) reprendre notre rôle d'enseignant en disant non, c'est pas vous qui allez décider » (2_Dir_ESD). La direction précise toutefois plus tard « le lien, il est hyper important » (2_Dir_ESD), confirmant la notion de confiance qui apparaît dans différents documents (DFJC, 2020 ; DFJC 2019). Les élèves affirment avoir une bonne relation avec leur enseignant-e (2_EI1G1E1,2,3,4_EC ; 2_EI2E1,2,3,4,5,6_EC ; 2_EI3E1,2,3,4,5,6_EC ; 2_EI4E1,2,3,4,5_EC ; 2_EI5E3,4,5_EC). Les élèves d'un-e enseignant-e expliquent par exemple « il y a beaucoup, même les anciens élèves qui sont en onzième, et tous ils disent que c'est la meilleure prof qu'on a » (2_EI5E2_EC). Un-e enseignant-e d'élèves en 7H nous explique que ses élèves arrivant à l'adolescence, ils et elles partagent moins avec lui ou elle « ils sont plus réservés à cet âge-là, et partager ses problèmes c'est plus difficile, ce côté un peu je veux pas que l'enseignant soit au courant donc je garde ça pour moi, je cache un peu ce qui va pas » (2_Ens5_ESD), en ajoutant encore « ils sont très doués à cacher aux adultes » (2_Ens5_ESD). Un-e enseignant-e souligne sa mission par rapport à certain-e-s de ses élèves « pour certains élèves on a vraiment l'impression d'être très utiles, ceux qui ont de la peine on peut

les aider, vraiment » (2_Ens4_ESD). La direction confirme le poids de l'enseignant-e « on a un tel pouvoir en tant qu'enseignant » (2_Dir_ESD). Un-e enseignant-e explique adapter ses comportements afin d'être un exemple pour ses élèves « pour essayer de montrer l'exemple, il y a quelqu'un qui pleure, je vais me mettre à côté pour lui faire un câlin, et je vois tout de suite que les autres, ça change leur manière, plutôt que de punir celui qui a fait du mal, je vais réconforter l'autre pour montrer l'exemple » (2_Ens1_ESD). Un-e enseignant-e parle même d'une forme d'amour pour ses élèves « je dis c'est pas parce que je ne vous aime pas, parce qu'ils confondent aussi gronder et aimer » (2_Ens3_ESD). Un-e autre enseignant-e parle de la relation quasi familiale qu'il ou elle a avec ses élèves de 1-2H « le contact avec les élèves, je trouve qu'il y a quand même le côté encore maternel qui me plaît beaucoup, où on peut quand même encore les cajoler, on peut leur faire des câlins, sans qu'il y ait cette pression dire non, je suis la maîtresse, chacun à sa place, je trouve qu'il y a encore ce côté entre deux où on peut se permettre certaines choses avec les élèves » (2_Ens1_ESD). Un groupe d'élève nous fait part du fait qu'à leurs yeux leur enseignant-e préfère les garçons aux filles de la classe, en se basant sur plusieurs observations « il défend plus les garçons que les filles (...), à la gym on était en train de jouer et ils ont laissé les garçons jouer longtemps » (2_EI4E2_EC), même si les élèves rapportent l'avis opposé de leur enseignant-e « il nous a dit je sais pas pourquoi tout le monde dit que j'ai une préférence pour les garçons » (2_EI4E2_EC). À contrario, les élèves ont une influence sur leurs enseignant-e-s. Un-e enseignant-e explique être parfois fatigué-e par ses élèves « des fois ils sont quand même fatigants, ils ont très peu d'autonomie, il y a des jours, ils viennent trop quoi » (2_Ens3_ESD). Un-e autre enseignant-e qui aborde sa relation avec un-e de ses ancien-ne-s élèves à besoins particuliers « j'ai tout le temps une casserole de lait, tout le temps, tout le temps, tout le temps, alors il y avait une aide à l'intégration, mais ça n'empêche pas que c'était en permanence, et il réagissait d'une façon totalement irrationnelle que je comprenais pas toujours, donc c'est difficile à agir en conséquence, très difficile, énorme fatigue monumentale, nerveuse » (2_Ens3_ESD). La direction confirme « il y a parfois des élèves avec qui c'est vraiment difficile, pis il faut savoir le reconnaître en disant mais là ça va pas, ça passe pas, (...) d'où l'importance je pense d'avoir des gens qui soient à disposition, ça peut être la direction, ça peut être les médiateurs, je sais pas, mais savoir qu'on peut se tourner vers quelqu'un » (2_Dir_ESD).

La LEO indique que « les élèves (...) respectent les autres élèves » (Art. 115). Un-e enseignant-e explique notamment que le rôle de l'école est, à ses yeux « d'être avec les autres, (...) qu'il puisse exprimer à l'autre ce qui le dérange, qu'il puisse le rassurer, lui dire c'est pas que je t'aime pas, je veux juste pas jouer aujourd'hui avec toi qu'ils apprennent à dialoguer mais à savoir comment ils fonctionnent (...) se connaître soi-même » (2_Ens2_ESD). Dans cette perspective, la direction a mis en place des situations dans lesquelles les élèves étaient invité-e-s à se rencontrer, notamment entre les degrés « l'idée de faire grands petits avec nos grands élèves qui étaient en difficulté et qui tout à coup intervenaient dans des classes de petits (...) ça a vraiment été des moments qui ont été précieux parce que tout à coup les grands prenaient une place » (2_Dir_ESD). Les élèves, outre des relations amicales à l'intérieur de la classe et les tenants de ces amitiés, parlent beaucoup de conflits, que nous allons aborder dans la section 9.4.2.

L'enseignant-e doit, selon l'article 50 de la Loi sur le personnel de l'État de Vaud, travailler « dans un esprit d'entraide et de collaboration ». Dans cette perspective, ainsi qu'à travers nos données, la relation entre les enseignant-e-s est collaborative. Un-e enseignant-e nous explique « il y a pas mal de collaboration, on se partage le travail, on a beaucoup d'échanges aussi sur les idées, sur les thématiques à faire en classe, et je trouve que ça a du poids (...) se dire qu'on fait tous la même chose » (2_Ens5_ESD). Un-e autre enseignant-e explique « on collabore beaucoup, (...) on s'entraide pour façonner le programme, donc on avance un peu simultanément, pas exactement (...) comme ça on peut s'échanger des évaluations, des amorces de leçons, on a des classeurs communs » (2_Ens4_ESD). Cette collaboration s'instaure par affinités « c'est l'envie des (...) maîtresses de classe, l'envie de faire la même chose, de tirer à la même corde, d'avoir le même rythme » (2_Ens5_ESD), ce qui permet non seulement une diminution de la quantité de travail, mais aussi la validation de ce dernier. La direction confirme ce point de vue « moi j'essaie de leur dire souvent mais essayez de collaborer parce que c'est

lourd la gestion d'une classe (...) j'ai essayé de discuter avec, je disais mais pourquoi vous essayez pas de fonctionner plus ensemble en vous disant ben tiens, (...) vu que vous êtes en parallèle, pourquoi vous essayez pas de faire ensemble le travail pour vous alléger le travail, et ça c'est aussi de personne à personne » (2_Dir_ESD). La direction souligne encore la mise en place de cafés pédagogiques, desquels « il y a plein d'idées qui sortent, et puis ça remonte à la direction » (2_Dir_ESD). En outre, un système de référent-e-s est mis en place pour chaque degré afin de simplifier la communication avec la direction. Dans cette perspective, la Directive relative à l'évaluation invite à la collaboration entre enseignant-e-s « dans leurs pratiques évaluatives, les enseignants collaborent avec leurs collègues, les chefs de file, les doyens et le directeur. Ils requièrent de l'aide en cas de difficultés particulières » (DFJC, 2020, p. 8). En outre le conseil de classe, rassemblant des enseignant-e-s partageant la même classe ou un même degré permet la collaboration entre eux et elles et est institué par l'article 50 de la LEO. Une conférence des maîtres est organisée dans chaque établissement afin de se positionner sur la stratégie pédagogique de ce dernier (Art. 49 LEO). La collaboration entre enseignant-e-s est également une force dans la mise en place de certains projets et leur négociation, comme dans le cas de Graine de Paix « on était plusieurs à le mettre en place, à l'utiliser pour le tester on va dire, pis comme il y avait des contraintes, on devait faire le plus possible, c'était énorme, du coup on avait beaucoup aussi besoin d'échanger pis de se plaindre, pis de dire c'est beaucoup trop » (2_Ens2_ESD) avant de préciser « je pense que c'est en en parlant ensemble qu'on s'est rendus compte, qu'on a pu exprimer et émettre l'hypothèse que c'était probablement parce qu'on les tirait pas d'un besoin » (2_Ens2_ESD).

Les parents ont une place importante dans l'expérience scolaire, et notamment à travers l'appareil législatif. La LEO indique notamment que l'école « assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative » (Art. 5). Dans cette perspective, la RLEO précise que « le département encourage la collaboration entre l'école et les parents, qu'il considère comme des interlocuteurs privilégiés (Art. 110, al. 1). La LEO définit les devoirs des parents ainsi « les parents favorisent le développement physique, intellectuel et moral de leur enfant. Ils le soutiennent dans sa formation. Dans le respect de leurs rôles respectifs, les parents et les enseignants coopèrent à l'éducation et à l'instruction de l'enfant. Les parents respectent l'institution scolaire et ses représentants. Ils assistent aux séances d'information collective » (Art. 128). En parallèle, les droits des parents sont abordés dans l'article 129 qui veut que « les parents sont régulièrement informés par les directeurs et les enseignants sur la marche de l'école et sur la progression scolaire de leur enfant. Ils sont entendus avant toute décision importante affectant le parcours scolaire de leur enfant, notamment en cas d'octroi d'appui, de redoublement ou de réorientation. Ils sont invités au moins une fois par année par la direction à rencontrer les enseignants de leur enfant lors d'une séance d'information collective. Ils sont invités par le maître de classe à le contacter s'ils souhaitent un entretien individualisé concernant leur enfant. Ils sont représentés dans les conseils d'établissement- Ils sont consultés, directement ou par l'intermédiaire de leurs associations, sur les projets de loi ou de règlement qui les concernent plus particulièrement ». En outre, les convictions religieuses, morales et politiques des parents doivent être respectées (Art. 9). Les parents sont enfin responsables de leurs enfants en ce qui concerne leur inscription aux devoirs surveillés (Art. 29), la définition d'un programme personnalisé (Art. 104), ou la prononciation d'une sanction (Art. 126). Les parents peuvent également décider de ne pas laisser leur enfant participer aux cours d'éducation sexuelle (document interne). Les parents doivent encore être informés du règlement interne (Art. 43, LEO), des dates de vacances et de congés (Art. 69 LEO), de la progression des apprentissages de leur enfant (Art. 106), de la conduite de l'élève (Art. 118), ou encore des décisions prises par le Conseil d'Établissement (Art. 33 LEO). Enfin, les parents ont à charge certains frais liés aux effets et équipements personnels de leur enfant (Art. 137). Les parents sont constitué-e-s en association des parents d'élèves dans les buts suivants « établir et organiser une collaboration entre les parents, les enseignants et les responsables des institutions scolaires et de formation professionnelle ; faciliter aux parents la compréhension du fonctionnement des institutions scolaires et de formation professionnelle ainsi que celle des changements engendrés par l'évolution de l'école ; faire connaître au public l'opinion des parents et la faire valoir auprès des autorités locales

compétentes ; offrir la possibilité aux parents d'aborder les questions relatives au développement harmonieux de l'enfant dans la famille, à l'école et pendant la formation professionnelle ; entreprendre des actions visant à favoriser une harmonisation des relations entre l'école et les familles ; contribuer à la défense des intérêts de ses membres qui pourraient être atteints dans l'application des réglementations fédérales, cantonales et communales ayant trait à la scolarité, ou, d'une manière générale, à la vie de l'élève » (document interne). Enfin, l'intervention des PPLS est initiée par la demande des parents (Art. 65 RLS). Un-e enseignant-e interroge le rôle de l'école dans l'éducation des enfants « dans les rôles de l'école, comme quoi l'école doit éduquer, (ça) m'embête un petit peu parce que je sais pas, il me semble que c'est quand même le rôle des parents, et pis de plus en plus on se rend compte que non, il y a de plus en plus de cas éducatifs lourds » (2_Ens1_ESD). Dans la pratique, les parents ont une place variable en fonction des enseignant-e-s. L'un-e d'entre eux et elles nous explique par exemple « avant les vacances d'automne, je fais une semaine porte ouverte, c'est-à-dire qu'ils peuvent venir librement dans la classe, sans inscription, ils viennent quand ils veulent, ils partent quand ils veulent, et après je fais une réunion individuelle dans l'année, deux s'il y a besoin, pis on fait aussi un apéro en fin d'année, pour montrer les photos de l'année » (2_Ens1_ESD). Un-e enseignant-e explique que les parents sont parfois critiques envers l'école, et notamment envers l'évaluation, même si celle-ci reste une manière importante de communication avec eux et elles « il y a des parents qui sont derrière pour qui ça a beaucoup d'importance parce qu'ils veulent voir leur enfant réussir, et comment est-ce qu'on leur montre que leur enfant réussit ? avec des notes (...) bon, je pense quand même que les parents ils sont quand même pas mal en train de changer, j'entends quand même pas mal de parents qui ne sont pas satisfaits de l'école, qui aimeraient quelque chose de plus aéré, de plus humain, (...) un peu plus dans le contact social plutôt que la production écrite » (2_Ens5_ESD). Certain-e-s parents sont invité-e-s en classe pour partager leur expertise « il y a une maman d'élève qui utilise peu de plastique alors elle va venir s'exprimer » (2_Ens3_ESD). Dans cette classe, des parents sont également mobilisé-e-s notamment lorsque des repas sont organisés en classe. Nous l'avons vu, les parents sont également fortement impliqué-e-s dans le système de règlement et de sanction mis en place dans certaines classes (voir section 8.5.2), à l'image de cet-te enseignant-e qui explique « les parents ils ont le tableau dans l'agenda pis ils voient si leur enfant a bien respecté les règles ou pas » (2_Ens4_ESD). À l'opposé, un-e enseignant-e explique impliquer le moins possible les parents dans le fonctionnement de sa classe « je vais expliquer qu'il y a de la peine, mais pas chaque semaine, parce qu'il y a des parents adéquats, qui vont discuter, et pis voilà, et il y a des parents, moi j'ai entendu une fois, (...) un papa qui dit à son fils si tu me ramènes encore une fois un jaune, je t'envoie en pension » (2_Ens3_ESD), en expliquant voir les parents uniquement en cas de gros problèmes. En outre, le lien avec la famille se joue beaucoup dans les enjeux liés à l'intégration comme nous l'aborderons dans la section 12.1.2. Les relations avec les parents sont globalement bonnes, à l'image de cet-te enseignant-e qui explique « j'ai pas eu de souci à ce niveau-là, je les ai trouvés toujours très collaborant » (2_Ens2_ESD). En outre, certain-e-s acteur-trice-s commentent l'éducation familiale de certain-e-s enfants. La direction nous explique par exemple « j'ai un enfant qui est complètement accro aux jeux, qui en plus a le téléphone portable et tout, j'ai dit à la maman mais stop, c'est votre responsabilité » (2_Dir_ESD). Un-e enseignant-e donne un autre exemple, en parlant d'un-e de ses élèves qui s'est fait mal en rangeant « j'appelle le papa, je lui explique, je lui dis moi je vous conseille d'aller à l'hôpital. Le soir j'appelle (...) non, mais il a pas voulu il y aller, voilà, on est souvent confronté à ça (...) des parents démissionnaires, dépassés par les événements, qui veulent pas frustrer leur enfant » (2_Ens3_ESD). Cet-te enseignant-e donne un autre exemple en expliquant « j'ai discuté avec (un) papa qui me dit, je voulais qu'il aille chez le coiffeur, j'ai pris rendez-vous (...) mais il a dit non, je veux pas, donc on a des enfants de sept ans qui commandent, alors moi dans ce cas-là, je dis non, mais ton papa prend rendez-vous chez le coiffeur, tu vas chez le coiffeur, c'est tout ce que tu as à faire » (2_Ens3_ESD).

D'autres partenaires tel-le-s que les PSPS¹⁸³, les PPLS¹⁸⁴, ou encore l'autorité de protection de la jeunesse et les intervenant-e-s externes mobilisé-e-s dans le cadre de certaines « éducations à » sont également identifié-e-s par nos répondant-e-s, mais plus en lien avec leur fonction statutaire que dans une réelle interaction interpersonnelle.

9.3.3. Cas 3

Les relations interindividuelles sont considérées comme harmonieuses entre les différent-e-s acteur-trice-s qui gravitent dans et autour de l'école, allant du Département aux élèves, en passant par le personnel éducatif, la direction ou encore les parents. Ce constat va dans le sens des intentions de l'école qui écrit dans un document interne « la relation sociale favorise l'opportunité d'apprendre. Pour cela nous pensons que le niveau relationnel entre l'éducateur et l'élève, mais également entre les enfants, doit être d'excellente qualité ».

Plus concrètement, les « bons contacts » et le fait d'avancer « main dans la main » dans un « climat de confiance » (3_Ens34_ESD) avec le Département ont été abordés dans les sections précédentes. En outre, la gouvernance horizontale mise en place entre les membres de l'école favorise une reconnaissance des besoins de chacun-e dans le fonctionnement plus local de l'école. Les enseignant-e-s observent par exemple qu'entre eux et elles et la direction, « on a des rôles différents mais on n'est pas hiérarchiquement disposés, donc ils nous font confiance là-dessus (sur la pédagogie mise en place) parce que quelque part, c'est nous qui la construisons au quotidien. Ils sont en ressource si on a besoin plutôt » (3_Ens34_ESD).

Entre les enseignant-e-s et les élèves, si nous avons déjà abordé le rôle de chacun-e, il convient encore de souligner qu'une relation de confiance et de reconnaissance mutuelle est décrite par nos répondant-e-s, à l'image de cet-te enseignant-e qui explique « on ne serait jamais arrivés là (à l'état actuel de l'école) si il y avait pas eu l'intelligence de tout ce monde pour participer à ça » (3_Ens12_ESD), point de vue renforcé dans ce document interne qui explique « nous faisons une grande confiance aux enfants. Nous partons du principe que cette confiance est essentielle pour oser essayer, tester, prendre des responsabilités et prendre leur place de jeunes citoyens autonomes. La relation de confiance instaurée entre les enseignants et leurs élèves est à la base de notre enseignement » (document interne). Cette relation entre les élèves et leur enseignant-e est également considérée comme positive par les élèves qui répondent un « oui » unanime lorsqu'on leur demande s'ils s'entendent bien avec leur enseignant-e, avec ce complément d'un-e élève « parce que je l'adore ! » (3_EIGE1_EC). Aux enseignant-e-s de remarquer à quel point leur relation avec les élèves leur permet de « grandir » et « d'évoluer », tout en soulignant « nous on veut juste que les enfants ils soient heureux » (3_Ens34_ESD). Cet objectif de relation positive avec les élèves se traduit également par une relation harmonieuse entre les enseignant-e-s « nous soignons autant que possible la qualité de nos interactions avec les élèves, ce qui nécessite aussi de prendre soin de nous-même et de nos propres besoins. Et nous constatons avec émerveillement que c'est contagieux et que les enfants (...) réutilisent les mots, les tons de voix et les interventions entendues dans les interactions entre eux et avec nous. Nous donnons également aux élèves la des clés (...) pour mettre en pratique cette bienveillance entre eux » (document interne). Aussi, les enseignant-e-s entre eux et elles appliquent ces enjeux de relation positive. Le premier point à noter est que l'un-e des enseignant-e a contacté l'autre afin de lui proposer de prendre part au projet à la naissance de l'école, il s'agit dès lors d'un choix mutuel de travailler ensemble de leur part. Lors d'un entretien, l'un-e des deux a même qualifié leur relation d'amicale en précisant « ça a vraiment bien tilté » (3_Ens34_ESD) entre eux ou elles. Dans le quotidien, des pratiques telles qu'une discussion en fin de journée entre les enseignant-e-s afin d'échanger sur les tensions du jour assurent que « s'il y a un problème, que ça ne reste pas »

¹⁸³ Promotion de la santé et prévention en milieu scolaire.

¹⁸⁴ Psychologues, psychomotricien(ne)s et logopédistes en milieu scolaire.

(3_Ens34_ESD). En outre, l'un-e des enseignant-e relève cette harmonie dans l'équipe, en soulignant par exemple « ce qui est génial, c'est qu'on a le tilt en même temps. Souvent tout à coup il y a un système qui fonctionne plus, un truc qu'il faudrait qu'on change (...) et en général l'autre il est sur le même truc et on part dans un délire de reconstruction et de créativité d'un nouveau système. Ça, ça nous est arrivé plusieurs fois de faire ça en même temps » avant de préciser que « ça fonctionne sur la confiance » (3_Ens12_ESD).

Entre les élèves, nous le verrons dans la section 9.4.3, les enfants tout comme le personnel enseignant relèvent un nombre peu élevé de conflits, qui, lorsqu'ils surviennent, sont résolus soit lors du conseil quotidien, soit via le système de médiation. En outre, des outils communicationnels tels que la communication non-violente et des notions comme l'empathie sont également régulièrement abordés et mobilisés par les élèves, à l'image de cet-e élève qui explique à un-e autre « non mais là tu dois être un peu plus empathique, c'est se mettre à la place de l'autre » comme le relate l'un-e des enseignant-e (3_Ens12_ESD). En outre, le groupe élève est décrit très positivement par les enseignant-e-s « ils arrivent hyper bien à s'organiser ensemble (...) ou quand ils sont libres et qu'ils organisent des grands trucs à tout plein d'enfants ensemble et ils ont une super cohésion de groupe » (3_Ens34_ESD). Les élèves eux et elles-mêmes, s'ils et elles relèvent certaines difficultés relationnelles avec certain-e-s élèves, portent ce regard bienveillant et empathique sur ces situations. Un-e élève nous explique par exemple « c'est un bon type, c'est juste que cette année je pense qu'il a choisi la manière forte (...) parce que c'est un bon gars » (3_ELGE2_EC) ce à quoi son ou sa camarade répond « il nous tape » (3_ELGE4_EC) alors que renchérit l'élève précédent-e « et ben en fait il fait ça parce qu'il a pas beaucoup d'amis » (3_ELGE2_EC) que complète enfin son ou sa camarade « il veut jouer avec nous, sauf qu'il a peur qu'on lui réponde non, donc il tape » (3_ELGE3_EC). En outre, les outils tels que la médiation et les fiches de réparation sont considérés comme efficaces par les élèves. Les relations entre les élèves de 3-4H et les élèves de 1-2H sont perçues comme positives par les élèves. Nous avons également pu observer la qualité de ces relations, par exemple lorsqu'un-e élève devant quitter l'école plus tôt que l'heure de fin se dirige vers ses camarades pour leur faire un bisou avant de s'en aller, même si certain-e-s élèves sont toutefois positionné-e-s en dehors du groupe et semble présenter des relations ambivalentes avec les autres élèves. Nous avons par exemple noté lors d'un jeu libre qu'un-e élève joue avec le collectif tout en adoptant le rôle de méchant-e dans le jeu, entraînant ainsi les mêmes situations conflictuelles que dans le contexte non-ludique (notes de terrain).

Les parents jouent un rôle important et ont une place non négligeable dans le fonctionnement même de l'école. Un-e enseignant-e souligne par exemple que « eux (les parents) aussi ils ont une place importante dans les décisions. On se voit avant le début de l'année (...) pour la rentrée d'août (...) pis là on discute de est-ce qu'on continue comme ça pour les repas, le tournus des repas, est-ce que ça va pour les transports, enfin voilà, ils sont vraiment intégrés dans la discussion », même si « bien sûr (on ne discute pas de) tout sinon on avance pas non plus » (3_Ens34_ESD). Un-e enseignant-e précise que « certains (parents) on les voit tous les jours, on a des contacts réguliers avec leur enfant. Ils proposent aussi s'ils ont envie des activités » (3_Ens12_ESD). De plus, certain-e-s parents donnent des coups de mains ponctuels. Les parents « ont toujours la porte ouverte chez nous » (direction, échange informel). La discussion et les rencontres régulières sont des outils centraux à la relation. Un-e enseignant-e concède toutefois « on se connaît mais on ne travaille pas forcément ensemble. Je pense qu'il y a encore beaucoup de choses à faire » (3_Ens12_ESD). Un document interne précise tout de même « ce partenariat école-familles permet d'aller dans la même direction et de créer un climat de confiance autour de l'élève » (document interne). La confiance est également au centre des relations avec les parents, de quoi découlent certaines décisions laissées à la responsabilité des parents « on considère que c'est eux qui sont responsables de leur enfant, donc par rapport aux congés, on n'a jamais refusé un congé parce qu'on considère que c'est eux qui savent (...) pis voilà, nous on est là pour les accompagner » (3_Ens12_ESD).

9.3.4. Cas 4

Le respect est l'un des mots clés lié au fonctionnement de l'école. Le respect de la part des adultes est d'ailleurs l'un des points que les élèves nous donnent lorsqu'ils et elles nous expliquent, à la demande de leur enseignant-e les différences entre leur école et l'école publique (notes de terrain).

Un-e enseignant-e explique par exemple que le ton utilisé par les élèves leur permet d'aborder de nombreuses thématiques sans pour autant heurter le respect qu'ils et elles portent à autrui, et notamment à leurs enseignant-e-s. « ça dépend le ton qu'ils utilisent, tant que c'est un ton normal, on peut tout dire, sans que l'autre soit offusqué ou quoi que ce soit » (4_Ens78_ESD). Il en va de même du tutoiement, de mise à l'école. L'enseignant-e renchérit encore « bien sûr il y a des choses qui arrivent, qui étaient pas bien, mais justement on en parle, pis on regarde aussi pourquoi c'est arrivé, pourquoi quelqu'un était poussé à bout pour dire quelque chose qui était vraiment blessant pour l'autre, comment on aurait pu éviter et comment on peut réparer, on essaie, jamais de punitions, mais plutôt réparer, parce que ça a fait mal aux autres, pis ils trouvent assez des solutions justes (...) c'est pas une punition mais tout simplement rétablir les choses » (4_Ens78_ESD). À son ou sa collègue de renchérir « plus on est à l'écoute de l'enfant, plus on l'a pour nous, et plus on a une autorité envers lui, parce qu'il nous respecte » (4_Ens56_ESD). Le respect interindividuel est ainsi directement mis en lien avec l'autorité. En outre, la complicité qui habite les relations entre enseignant-e-s et élèves permet à cette autorité de s'exprimer à travers le regard ou l'humour. Un-e enseignant-e explique par exemple « ils (les élèves) savent très bien quand on peut rigoler, parce que moi j'ai beaucoup d'autorité et en même temps j'ai aussi beaucoup d'humour (...) euh les nouveaux élèves parfois je dois intervenir un peu plus fort, dire non, stop, je suis pas d'accord, parce que c'est, ouais, c'est celle avec qui on rigole, mais pas que, hein donc il suffit que je dise non ou que je sois dans les parages (...) on sait très bien qu'au cours de théâtre ou au cours de cirque ça se passe pas comme ça et pis c'est normal parce qu'il y a toujours une personne de référence pour l'autorité, ici c'est (prénom Ens78) et moi, donc c'est clair que celle qui vient après nous, elle est déjà un petit peu détrônée » (4_Ens56_ESD). Nous avons également abordé dans la section 9.2.4 les situations dans lesquelles les enseignant-e-s s'énervent et s'excusent par la suite auprès de leurs élèves ou au moins en discutent avec eux et elles. Ce constat renvoie au rôle des enseignant-e-s et des élèves, qui est différent, en termes de statut, de posture et d'autorité, mais qui, à d'autres égards, est équivalent, notamment par rapport au fait de pouvoir donner son avis sur certaines choses et d'exprimer son désaccord, et sur le poids qui est donné à ces points de vue. La possibilité qu'ont les élèves de dire à leur enseignant-e qu'il ou elle est injuste en témoigne (4_Ens56_Echange informel), tout comme les discussions que les élèves peuvent avoir avec leur enseignant-e sur le programme afin de trouver un chemin qui convienne à tout le monde. L'enseignant-e précise que la bonne relation entre les élèves et les enseignant-e-s permet de telles interactions « avec ces relations, on peut discuter » (4_Ens78_ESD). Le statut de l'enseignant-e et le rôle de l'école constituent toutefois une limite identifiée par les élèves dans ce qu'ils et elles sont légitimes d'exprimer ou non « on est quand même à l'école, donc faut quand même faire ce qu'il faut » (4_El1E5_EC) « ouais, on peut lui dire mais on devra quand même faire le travail » (4_El1E3_EC), « s'il nous dit ben faites ça comme travail et qu'on a pas du tout fait, on peut pas dire ben non je ferai pas, ce qui est logique » (4_El1E2_EC). Les élèves se sentent à l'unanimité respecté-e-s par leur enseignant-e et les trouvent « sympa » (4_El2E2_EC), ce que confirment leurs enseignant-e-s « ils sont chouette ces gamins (...) ça donne une très bonne ambiance » (4_Ens78_ESD), « on les connaît, on peut construire sur cette connaissance qui finalement que c'est la confiance » (4_Ens56_ESD). Cette bonne entente entre élèves et enseignant-e-s est notamment un outil de transmission « quand on a une bonne relation avec des enfants, c'est un très bon moyen pour transmettre ces valeurs quoi, moi je trouve que c'est important » (4_Ens56_ESD). Un-e enseignant-e souligne encore que ce qui lui plaît dans cette école « c'est que je peux faire mon métier, je dois pas me battre contre euh juste faire des bêtises pour se rendre intéressants » (4_Ens78_ESD).

« Les relations dans le groupe d'élèves et avec les enseignant-e-s » (document interne) sont notamment évaluées lors des séances d'évaluation individuelles dont nous avons déjà parlé. En outre,

le respect d'autrui, l'ouverture « aux autres » et le respect « de leurs semblables, quelles que soient les différences individuelles », l'ouverture sur le monde et la capacité à « jouer un rôle actif dans (...) le groupe social qui les entoure » (document interne) sont une partie des objectifs clés de l'école. Dans cette perspective, les enseignant-e-s favorisent l'entraide bienveillante et respectueuse entre les élèves. Nous avons notamment pu observer des jeunes élèves demander des conseils de mathématiques à des élèves plus âgé-e-s (notes de terrain). Cette dynamique dépasse en outre l'entraide dans le cadre des apprentissages, mais recouvre l'entraide au quotidien, à l'image de ce récit que nous fait un-e enseignant-e « une fois un nouvel élève est arrivé dans la classe et a dit en parlant d'un de ses camarade "il va arriver, il a une grosse valise", je lui ai dit "il est tout seul avec sa grosse valise" et l'élève a répondu "j'aurais dû l'aider, hein ? " » (4_Ens56_Echange informel). Nous avons encore pu observer ce souci d'autrui par exemple lorsqu'un-e élève demande à ses camarades « j'ouvre la fenêtre, ça dérange personne ? » (notes de terrain). Nous avons également pu observer les élèves se prêter du matériel comme des crayons de couleur (notes de terrain). De plus, les élèves se soutiennent entre eux et elles, et notamment lorsqu'un-e élève, en charge de la cuisine le jour de nos observations, a manifesté un fort stress (notes de terrain). Un dernier exemple illustrant cette entente entre élèves est tiré d'un matin pluvieux, lors duquel l'élève en charge de la clé ne la retrouvait plus, et les enseignant-e-s avaient du retard. Tou-te-s les élèves se sont alors réuni-e-s dans la cabane qu'ils et elles avaient construite afin de s'abriter de la pluie, tout en mettant un mot sur la porte d'entrée pour prévenir leurs camarades. Dans la cabane, les élèves ont fait tou-te-s ensemble un jeu avec leurs mains pour passer le temps (notes de terrain). Entre les élèves, peu de conflits sont dénombrés et en cas de désaccords, les élèves sont habitué-e-s à en parler entre eux et elles ou lors du conseil d'école. L'enseignant-e souligne toutefois sa frustration de voir ce respect parfois s'arrêter aux portes de l'école « ce qui est frustrant, c'est de faire appliquer le respect de l'école en dehors de l'école » (4_Ens56_Echange informel). Nous avons encore noté qu'au sein de la classe, il n'était pas aisé d'observer les relations favorisées de chaque élève, tant ceux et celles-ci étaient disposé-e-s à collaborer, discuter, jouer avec tou-te-s les autres, sans exclusion ou prise de distance aucune (notes de terrain). Les élèves expriment globalement une bonne entente avec les élèves de l'autre classe (4_EI2_EC). Les élèves jouent enfin un rôle régulateur important entre eux et elles, notamment lors d'arrivée de nouveaux ou nouvelles élèves. L'enseignant-e nous explique « est-ce que c'est l'influence des autres, est-ce que c'est un esprit, mais voilà, l'attitude générale, cet esprit qu'on a entre nous, qui leur interdit de réagir comme avant (...) c'est sûr, c'est nous tous, mais les élèves aussi, beaucoup les élèves (...) c'est quelque chose qui se transmet de génération en génération » (4_Ens56_ESD), avant de préciser « ça convient beaucoup mieux à un enfant de donner son énergie dans le travail plutôt qu'à rabaisser l'autre ».

Les enseignant-e-s, entre eux et elles, présentent également de très bonnes relations. L'un-e d'entre eux ou elles nous explique par exemple « on est bien ensemble, on essaie aussi de mettre en pratique, au lieu de se critiquer, on peut compter les uns sur les autres, et pis bon, là, avec (prénom d'enseignant-e spécialisé-e) et (prénom d'enseignant-e spécialisé-e) ça fait vingt ans que je suis avec, pis (prénom Ens78) quinze ans (...) on dirait un petit peu que les gens qui viennent, ils peuvent plus partir » (4_Ens56_ESD). À son ou sa collègue de confirmer cette forte collaboration entre eux ou elles, favorisée par une grande proximité dans la vie quotidienne aussi « il s'passe pas un jour sans qu'on parle de l'école, même si on décide, aujourd'hui on parle pas de l'école, on fait autre chose, je sais qu'on va dire juste une chose pis après on arrête, pis voilà, c'est parti, pis on aime ce qu'on fait alors quand ça vient, c'est trop fort pour ne pas en parler, quand l'occasion est là quoi » (4_Ens78_ESD).

Outre leur rôle dans la fondation de l'école, les parents jouent un rôle important dans son fonctionnement, puisqu'ils et elles en sont co-gestionnaires et participent à l'Assemblée Générale mensuelle ainsi que, pour une partie d'entre eux et elles au Groupe exécutif en charge de la direction de l'école. Il s'agit en outre de spécifier que les parents sont invité-e-s à « collaborer aux travaux d'infrastructure (un samedi matin par trimestre) » (document interne). En outre, si les élèves s'occupent deux jours par semaine de faire à manger pour eux et elles-mêmes et leurs camarades, les parents dont les élèves mangent sur place doivent cuisiner environ une fois par trimestre un repas

pour une douzaine de personnes afin de combler le troisième jour hebdomadaire durant lequel un repas à l'école est prévu. Finalement, ils et elles sont intégré-e-s dans « des petits groupes de travail auxquels ils participent selon leurs disponibilité » (document interne). Enfin, les parents sont convié-e-s à des réunions de parents qui ne sont toutefois pas l'endroit pour aborder la situation de leur enfant. L'enseignant-e explique « Je donne des exemples mais je dis jamais le nom » (4_Ens56_ESD). Lors de ces réunions mensuelles et obligatoires « l'équipe pédagogique informe les parents de l'avance globale des différents groupes d'élèves, ainsi que de la réflexion pédagogique en cours », l'école souligne encore qu'il est indispensable pour elle « d'atteindre un consensus minimum entre le groupe de parents et le groupe d'enseignants » (document interne). Les parents ne sont toutefois pas informé-e-s de ce qui est discuté lors du conseil d'école, sauf si leur enfant souhaite le leur raconter. « On demande, si c'est des frères et sœurs aussi, que jamais ils parlent du frère à la maison de ce qu'il y a au conseil, ça concerne que nous, alors si c'est des choses qui se répètent, qui se répètent, pis on voit qu'on tourne en rond, et que le problème nous dépasse, on fait venir les parents et on discute avec l'élève et les parents, quand c'est vraiment des choses qu'on arrive pas à gérer avec nos moyens, mais sinon c'est pas nécessaire » (4_Ens56_ESD). Les élèves témoignent de cette entraide entre l'école et la famille, notamment en matière de cuisine, avec cet-te élève, encore trop jeune pour s'occuper de la cuisine, qui explique « moi c'est l'année prochaine que je vais commencer la cuisine mais mes parents ils m'insistent déjà à le faire chez moi » (4_El1E3_EC), au contraire d'un-e élève qui relate certaines difficultés qu'il ou elle a avec l'un-e de ses parents pour faire les courses nécessaires durant ses week end de garde (4_El1E5_EC). C'est lors de séances d'évaluations individuelles que des « échanges d'informations sur les élèves pris individuellement » ont lieu, et ce en présence des enfants (document interne). Un-e enseignant-e évoque les rôles différents entre l'école et la famille « on les (les élèves) voit autrement que les parents, donc je dirais que c'est un rôle très important (...) autrement important que celui des parents, les parents ils doivent veiller à ce que leurs enfants soient... qu'ils aient la confiance pour parler des choses qui les concernent quand il y a des choses qui tournent mal, montrer le respect et tout, mais nous, on les voit en groupe » (4_Ens56_ESD). En outre, si cet-te enseignant-e souligne quelques difficultés ponctuelles à collaborer avec certaines familles, la majorité des cas se passent bien « là je dois dire qu'on a quand même, peut-être pas tous mais peut être septante pour cent, peut-être même un peu plus, de parents qui choisissent (nom de l'école) pas seulement parce qu'il y a pas de solution à l'école publique, mais aussi parce qu'ils veulent autre chose pour leur enfants, pis il y en a qui choisissent parce que ça va pas à l'école publique, mais qui deviennent convaincus et qui mettent le deuxième enfant parce qu'ils réalisent que finalement c'est pas que l'enseignement ici, c'est le savoir-vivre (...) où on peut faire du bien aux enfants, et pas que scolairement » (4_Ens56_ESD).

9.3.5. Observations transversales

Les postures adoptées ou accordées aux différent-e-s acteur-trice-s telles que décrites ci-dessus impliquent certaines spécificités liées aux relations interindividuelles non seulement entre adultes et enfants, mais également entre les élèves ainsi qu'entre enseignant-e-s. En outre, et de manière cohérente avec la partie de l'enfant prise en considération, nous le verrons, les parents sont plus ou moins impliqué-e-s dans ces relations et dans l'école plus largement. Tous les textes légaux et les règlements insistent sur un climat relationnel et social harmonieux entre les différent-e-s acteur-trice-s. Le vivre ensemble et le respect interindividuel sont au cœur des discours statuant sur les relations interindividuelles. Le cas 3 insiste encore sur l'importance d'un lien de confiance entre les différent-e-s acteur-trice-s. Toutefois, quelques observations nuancées peuvent s'observer dans les différents axes relationnels.

Entre les élèves et leurs enseignant-e-s, nous l'avons vu dans les deux sections précédentes, dans les cas 1 et 2, une relation très hiérarchisée est définie dans les textes de lois et les textes réglementaires. Les élèves se soumettent à des règles assurées par les adultes et à leur autorité. Le cas 2 illustre par exemple cette hiérarchisation par l'obligation qu'ont les élèves de se lever à l'arrivée d'un-e adulte dans la classe. Néanmoins, les élèves identifient un lien entre leur relation avec leur enseignant-e et

leur bien-être. Les enseignant-e-s répondent à ceci en évoquant les quelques difficultés rencontrées avec leurs élèves et la fatigue qui peut en découler. Ils et elles insistent néanmoins sur l'utilité qu'ils et elles peuvent avoir pour certain-e-s élèves. Un-e enseignant-e du cas 1 évoque une relation quasi familiale avec ses élèves de 1 et 2H, qui ne serait pas envisageable avec des élèves plus âgé-e-s. Dans la même perspective, un-e enseignant-e du cas 2 souligne la frontière qui se dresse entre ses élèves de 7H et lui ou elle, en formulant l'hypothèse que cette distance s'impose par l'âge de ses élèves et des enjeux qui y sont rattachés. Notons encore que dans les deux cas, certain-e-s élèves expliquent ressentir certaines préférences de la part de leur enseignant-e, soit à l'encontre d'un certain type d'élèves (par exemple les garçons, cas 2), soit d'un-e élève en particulier (cas 1). Dans les cas 3 et 4, la confiance et la reconnaissance mutuelle sont au cœur des relations. Dès lors, pour autant que ça soit fait dans le respect, une horizontalisation des relations peut s'observer notamment lorsque les élèves confrontent ou reprennent leur enseignant-e sur certains points. La discussion est au cœur des relations et une voix n'a pas plus de poids qu'une autre, peu importe le statut. Les enseignant-e-s du cas 4 évoquent néanmoins une autorité liée à leur statut et à leur personnalité qui leur permet, notamment à travers l'humour et le regard, d'être considéré-e-s comme les personnes de références de l'autorité. Les élèves y expriment une plus grande réticence à exprimer un avis opposé à celui de leur enseignant-e que dans le cas 3 où plusieurs manifestations de tels échanges ont pu être observés.

Entre les élèves, des relations harmonieuses et respectueuses sont visées par les textes de lois et les règlements. Nous le verrons dans la section suivante, un certain nombre de conflits émerge toutefois de ces relations. Des enjeux d'appartenance aux degrés ou aux âges surviennent, impliquant notamment une posture protectionniste des élèves les plus âgé-e-s quant aux élèves les plus jeunes. La qualité des relations entre les élèves est identifiée comme constitutive du bien-être des élèves. Dans les cas 3 et 4, les élèves sont habitué-e-s à s'organiser entre eux et elles et disposent d'outils leur permettant d'interagir de manière optimale et empathique. Les élèves du cas 4 constituent une forme de communauté en prenant soin les un-e-s des autres ainsi que dans leurs relations avec l'extérieur.

Les enseignant-e-s entre eux et elles tissent des relations très empruntées de collaboration, et ce dans nos quatre cas. Les cantons du Valais et de Vaud statuent sur certaines formes de collaboration formelles, notamment pour les relations entre les enseignant-e-s intervenant dans les mêmes classes. Toutefois, d'autres formes de collaboration plus informelles sont mises en place entre membres des équipes d'enseignant-e-s intra- ou inter-degrés, visant notamment à un partage de ressources, de rythme de travail, ou de gestion de classe. Cette forme de collaboration leur permet non seulement de réduire leur quantité de travail, mais surtout de le faire valider par leurs pair-e-s. Des projets de rencontre entre les degrés peuvent également voir le jour. Dans ce cas, les enseignant-e-s se regroupent par affinités et sur base volontaire. Les enseignant-e-s soulignent l'importance de ce partage afin de ne pas être isolé-e-s dans leur pratique. En outre, dans le cas 1, les enseignant-e-s sont institué-e-s en commissions visant à rendre accessible au reste du personnel enseignant certaines thématiques. Dans le cas 2, des chef-fe-s de filière sont identifié-e-s et guident leurs collègues dans les différentes disciplines notamment, ainsi que dans leur relation avec la direction. Cette collaboration renforce dès lors la mutualisation des connaissances à travers ce que Butler (2005) qualifie de collaboration auto-régulatrice liée au développement professionnel des enseignant-e-s. Les cas 3 et 4 quant à eux, notamment du fait du petit nombre d'enseignant-e-s, mais également du projet commun d'école porté quasi-exclusivement par ceux et celles-ci, établissent une collaboration centrale aux pratiques. Qu'il s'agisse de simples échanges, d'activités partagées ou de réorganisations de l'école, la collaboration entre les enseignant-e-s est fondamentale. De plus, les enseignant-e-s de ces établissements ayant choisi d'y travailler partagent une vision commune et travaillent afin de la faire évoluer.

Enfin, les familles jouent un rôle spécifique dans nos différents cas. Dans le cas 1, et 2, les parents sont juridiquement responsables de leur enfant et sont invité-e-s à des rencontres régulières avec ses enseignant-e-s et sont consulté-e-s, par la voie d'une délégation, sur un certain nombre de points organisationnels et structurels. Ils et elles doivent toutefois respecter des règles liées notamment à la

fréquentation de l'école de leur enfant. Ils et elles sont en outre en charge de certains frais liés aux fournitures et aux effets personnels des élèves. Dans la perspective d'une collaboration optimale, différents canaux communicationnels sont identifiés, et notamment les carnets de correspondance. Les établissements 1 et 2 mettent en évidence l'importance d'une relation de confiance avec les parents. Pourtant, même si la majorité des enseignant-e-s soulignent avoir de bonnes relations avec les parents de leurs élèves, les pratiques de certaines familles sont toutefois source de jugements de la part des enseignant-e-s ou de la direction, qui indiquent aux parents certains points à modifier dans leur éducation, par exemple en lien avec l'utilisation des technologies ou la place accordée à l'enfant au sein de la famille, traduisant des enjeux liés à co-éducation d'un enfant (Humbeeck & al., 2006). De plus, ceux et celles-ci sont des ressources importantes identifiées par les enseignant-e-s dans la mise en place de la discipline en classe. Au sein de la classe, la place des parents est variable, allant d'une mobilisation régulière dans le cadre d'activités spécifiques, de l'invitation à intervenir sur certaines thématiques à la simple rencontre obligatoire afin d'impliquer les parents le moins possibles dans le fonctionnement de la classe. Les enjeux liés à l'interculturalité favorisent notamment les interactions régulières avec la famille mais peuvent également constituer des difficultés liées à l'intégration des parents dans le système scolaire. Dès lors, dans les cas 1 et 2, des efforts sont fournis afin de favoriser l'intégration de ces parents. Dans les cas 3 et 4, les parents sont partis prenantes du projet de scolarisation de leur enfant et sont impliqué-e-s dans les décisions prises par l'école. Différentes modalités leur permettent d'influencer notamment les dimensions organisationnelles de l'école. En outre, les portes de l'école leur sont ouvertes et des contacts quasi-quotidiens ont lieu entre certain-e-s parents et les enseignant-e-s. La confiance entre les parents et les enseignant-e-s ainsi que le partage d'objectifs éducatifs sont identifiés comme fondamentaux pour les enseignant-e-s de ces deux cas. Les parents sont mobilisés pour la réalisation de certains repas de midi et le cas 4 les invite à participer aux travaux d'infrastructure de leur école. Dans ces deux derniers cas, nous observons dès lors la mise en place de ce que Rey et Feyfant (2006) qualifient de communauté éducative.

9.4. Conflits

9.4.1. Cas 1

La loi indique clairement que les élèves « abstiennent de toute violence physique ou verbale » (Art. 4, Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire). Un document mis à disposition sur le site de l'État du Valais explique « la prévention n'a pas pour objet la suppression de la violence, mais bien la capacité d'appréhender et de maîtriser des situations par des stratégies alternatives » (p. 2)¹⁸⁵. Toutefois, nous le verrons, des situations conflictuelles sont abordées par nos répondant-e-s. Le site de l'État du Valais propose un document complet concernant la gestion des conflits¹⁸⁶. Dans ce document sont proposées des manières de gérer le conflit, en passant notamment par les ressentis des élèves, les enjeux de la communication et les bienfaits qui découlent d'une résolution de conflits positive « les enfants ayant développé des façons habiles d'être en relation avec les autres ont plutôt recours à des stratégies qui visent à trouver la meilleure solution pour tout le monde, sans perdant ni gagnant. Les enfants qui arrivent à régler pacifiquement leurs chicanes augmentent leur estime personnelle » (p. 5). Le

¹⁸⁵ Pour voir le document dans son entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.1.Climat_scolaire_Introduction.pdf/3ce79baa-5010-498f-8630-2584f5beb697

¹⁸⁶ Pour voir le document dans son entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.7.Gestion_des_conflits.pdf/0f9d75db-e447-48f3-907a-9415c3ebdbf7

règlement de l'établissement invite notamment les élèves à « régler les conflits en évitant la violence », et à « éviter de blesser les autres verbalement ou physiquement » (document interne).

Des conflits sont abordés de manière relativement floue par nos différent-e-s répondant-e-s. Le contexte et la nature de ces conflits ne sont pas toujours très clairs. Toutefois, les élèves nous disent vivre « beaucoup beaucoup beaucoup » (1_EI7E5_EC) de conflits. Un-e élève explique les raisons de ces conflits « des fois on s'entend pas, des fois on veut jouer à un truc et l'autre il est pas d'accord » (1_EI8G3E4_EC), ce que confirme cet-te autre élève « des fois, il y a des gens qui s'entendent pas sur quelque chose pis ça crée une bagarre » (1_EI10E4_EC). Différentes situations sont évoquées par les élèves « moi j'ai donné deux coups de poing » (1_EI7E4_EC), « tu as pris un glaçon bien pointu, tu me l'as lancé dans l'œil » (1_EI7E2_EC). Leur enseignant-e trouve en revanche qu'il n'y a « pas cinquante-six mille bagarres (...) j'trouve que c'est encore vraiment raisonnable, mais paraît-il que c'est plutôt quand même avec les degrés supérieurs » (1_EI7_ESD), en ajoutant que certaines périodes dans l'année sont plus propices que d'autres au conflit « il y a des périodes dans l'année aussi, (...) avant Noël, on est plus fatigués » (1_Ens7_ESD). Un-e élève identifie plutôt une relation entre le nombre d'élèves et de conflits dans son bâtiment « il y a beaucoup plus d'élèves ici, donc il y a plus de bagarres » (1_EI6G1E5_EC). Des élèves ajoutent encore l'enjeu du genre « il y a jamais presque des bagarres entre les filles, c'est toujours les garçons » (1_EI6G2E1_EC). Des élèves évoquent notamment à la récréation comme un lieu de conflit. Un-e élève explique « moi la seule place où je me sens pas du tout en sécurité c'est la récréation parce qu'en fait (...) il y a beaucoup de chantage, ils aiment bien se battre et tout ça » (1_EI8G3E1_EC). Les élèves précisent « s'il y a des bagarres à la récré, par exemple il y en a un qui est fâché pis qui pousse, qui tape et tout ça » (1_EI6G1E5_EC), « et pis souvent à la récré, quand on s'énervé ben on tape tout le monde » (1_EI6G1E1_EC). Un autre groupe d'élèves raconte que des situations anodines peuvent vite dégénérer « par exemple (...) au début il commence à pousser pour rigoler, et après (...) ils se poussent tous et après commence une bagarre parce que tous les amis de (prénom) viennent taper » (1_EI6G2E4_EC). Un-e élève abonde dans ce sens « ils se battent pour des tout petits trucs et puis après ça crée des tout gros conflits » (1_EI6G3E4_EC). Un-e élève parle encore de « méchanceté gratuite » (1_EI6G2E4_EC) en expliquant que certain-e-s de ses camarades ont des comportements agressifs envers autrui sans raisons apparente. Les conflits sont toutefois fluctuants « ça dépend quel jour parce que des fois il y a des conflits et des fois il y a pas, des fois ça se passe mieux » (1_EI6G3E1_EC). Des insultes sont également évoquées « ils nous donnent beaucoup de vilains mots, on peut rien dire parce qu'ils sont plus grands » (1_EI8G2E2_EC).

Des situations de rejet d'un-e élève sont évoqués par nos répondant-e-s, à l'instar de cette situation dans laquelle un-e élève s'est fait exclure du groupe suite à l'initiative d'un-e élève « Elle est rejetée (...) parce que dans la classe (prénom) il se prenait un petit peu pour le chef, (...) et pis du coup après tout le monde était un petit peu soumis (...) et pis come il disait vient on va (l')embêter, il y avait tous les autres qui suivaient comme des petites patates » (1_EI6G2E1_EC), avant de compléter « ils ont un petit peu arrêté, il a grandi un petit peu, il s'est dit en fait c'est plus trop gentil de faire ça » (1_EI6G2E1_EC). Un-e autre élève explique avoir vécu une expérience identique « il y a eu un peu des problèmes, il y a des personnes qui disaient des secrets pis moi je me sentais rejetée » (1_EI10E4_EC).

Des moqueries sont également évoquées par les élèves, à l'égard de l'identité de genre d'un-e élève, de la coupe de cheveux d'un-e autre, ou encore de particularités physiques ou intellectuelles de l'élève ou de son entourage. Dans le cas de l'élève évoquant des moqueries liées à son identité de genre, ses camarades expliquent ne pas vouloir se moquer, mais se tromper « parce qu'il a des longs cheveux, et pis je lui dis elle » (1_EI8G2E1_EC). Des conflits inter-âges sont également évoqués « les 7H ils disent euh les petits bébés (...) ils sont méchants avec tous sauf avec les 3-4H » (1_EI8G2E1_EC). Un-e enseignant-e aborde encore des conflits inter-genre « les garçons embêtaient les filles par rapport à leurs règles et tout (...) pour finir j'ai regroupé les filles, je leur ai demandé si elles étaient d'accord qu'on parle aux garçons ouvertement, ils ont été tellement mal à l'aise que ça a été terminé, ça a été assez radical » (1_Ens10_ESD).

Les élèves déplorent la présence de conflits dans leur quotidien « moi j'aimerais bien que quelqu'un fasse quelque chose qui nous aide à faire moins de conflits à la récréation, parce que moi ça m'embête » (1_El6G3E1_EC). Dans cette perspective, les élèves expliquent mettre en place des stratégies afin de résoudre les conflits, à l'image de cet-elle élève « je disais attention, si tu fais du mal à (prénom) je suis plus amoureuse de toi » (1_El6G2E1_EC). Le fait d'en parler avec les enseignant-e-s est également un enjeu « quand il y a des conflits, par exemple à la récré, j'ai pas envie de dire à la maîtresse parce qu'après j'ai peur qu'on me traite de rapporteuse » (1_El6G3E5_EC). Au contraire, les conflits sont parfois vus par les élèves comme des stratégies par exemple pour socialiser « il a pas trop d'amis, donc, la maîtresse elle dit c'est pour se faire des amis, mais on était on fond, on pense pas, donc nous après on s'énerve, mais c'est juste que des fois il vient vraiment m'embêter quand je joue tranquillement avec mes amis » (1_El8G1E4_EC).

Des méthodes plus informelles permettent aussi aux élèves d'exprimer leur avis de manière collective et/ou individuelle sur leur bien-être en classe « au début de l'école, ils nous disaient est-ce que vous vous sentez bien en classe, elle nous disait toujours ça, et si on se sentait pas bien il fallait lui dire, pis elle essaye d'améliorer quelque chose pour qu'on soit bien en classe » (1_El9E5_EC). Les élèves nous expliquent en effet apprécier l'intervention de leur enseignant-e en cas de conflits « quand il y a des conflits, elle se fâche très vite » (1_El6G3E1_EC), ce qui est normal « parce qu'il y a des conflits, c'est normal qu'on se fâche » (1_El6G3E4_EC), « sinon, si elle nous ferait pas ça, ben l'école ça serait un champ de bataille » (1_El6G3E4_EC). Dans d'autres situations, la réaction des enseignant-e-s est parfois décrite comme démesurée « des fois les maîtresses ils accusent les gens » (1_El6G1E5_EC) « nous on est même pas dans leurs histoires, on a rien fait » (1_El6G1E2_EC). D'autres fois, l'enseignant-e réagit trop peu selon les élèves « moi j'aimerais bien qu'elle nous aide à régler le problème » (1_El6G1E3_EC), « mais les maîtresses on va dire en fait ils s'en foutent quoi » (1_El8G1E2_EC). Les enseignant-e-s, de leur côté nous expliquent pour certain-e-s, mettre en place des stratégies d'autonomisation des élèves face au conflit « des petites bagarres, je leur demande de discuter entre eux, de trouver un arrangement et de venir m'en reparler » (1_Ens10_ESD). Un-e autre enseignant-e explique « je repousse parce que très souvent c'est pas grave, ils peuvent faire seuls (...) donc souvent je les écoute pis je dis ouais ben c'est pas grave et pis voilà, j'envoie un peu balader (...) j'tourne en comique, mais après, si je vois que c'est toujours récurrent je dis ok, ben je vais observer » (1_Ens9_ESD). Un-e enseignant-e d'élèves plus jeunes explique quant à lui ou elle accompagner ses élèves pour trouver « comment communiquer autrement qu'en tapant, qu'en se bagarrant, qu'en s'énervant tout de suite, écouter l'autre parce qu'il y a différents points de vue sur une situation » (1_Ens6_ESD).

Un-e enseignant-e explique que les élèves sont très capables d'exprimer leurs difficultés « ils me sidèrent tout le temps les enfants comme ils sont capables de dire mais tu m'as fait du mal et j'aimerais que tu t'excuses, voilà, et pis que l'autre en face est touché, même avec les enfants que j'avais l'année passée qui pouvaient être très durs entre eux, quand l'autre disait mais tu m'as traité de gros, moi j'en peux plus, (...) du moment que c'est sorti et qu'il a osé le dire devant toute la classe, ça a tout réglé » (1_Ens10_ESD).

La direction évoque encore des situations de cyberharcèlement face auxquelles a été organisée une action de prévention « cette année on a essayé de mettre l'accent un petit peu sur l'éducation aux médias et aux nouvelles technologies parce qu'on a eu quelques problèmes avec ça cette année (...) pas beaucoup mais quelques soucis de harcèlement, des conversations sur WhatsApp, des chat, des trucs comme ça qui dérapent, des vidéos qui sont diffamatoires » (1_Dir_ESD), en expliquant mettre en place une campagne de prévention avec Action Innocence. Cette situation alarmante est notamment évoquée « on peut quand même parler de harcèlement quand il y a un enfant qui pleure, qui a plus envie de venir à l'école parce qu'il reçoit des messages, parce que ces messages, c'est la nuit, c'est le week end, donc à ce moment-là, moi je suis allé dans la classe, on est intervenu, on a fait un courrier » (1_Dir_ESD), ou encore « il y avait deux filles qui avaient fait une vidéo sur YouTube (...) elles citaient pas de nom, mais elles parlaient d'autres enfants de la classe qu'on pouvait reconnaître en

termes pas très polis » (1_Dir_ESD). Des informations à propos de l'utilisation des médias numériques sont mises à disposition des parents dans un document à leur attention.

9.4.2. Cas 2

Au niveau cantonal, « la prévention de la violence et des incivilités en milieu scolaire, en particulier le harcèlement entre élèves, est définie comme une priorité » (DFJC, 2019, p. 13). Dans cette perspective, une sensibilisation de l'ensemble du corps enseignant est mise en place, notamment afin de les prévenir du fait « que l'humiliation des élèves par les adultes augmente le risque de harcèlement entre élèves » (DFJC, 2019, p. 14). Les médiateur-trice-s scolaires sont notamment une piste afin d'accompagner les élèves autour de ces problématiques.

L'établissement a connu des périodes délicates en termes de violences entre les élèves. La direction nous explique « on avait une forte population qui venait du Kosovo, c'était la guerre, on s'est retrouvés avec des élèves qui étaient vraiment violents, j'ai des souvenirs de surveillance de récréation on se disait aie aie aie comment on va sortir de cette récréation, et à partir de là (...) on s'est mis autour d'une table (...) pour essayer de trouver une solution » (2_Dir_ESD). La direction explique encore que selon les volées, l'autorité des adultes est plus ou moins nécessaire « des fois, on a des volées comme ça où il faut reprendre les choses en main » (2_Dir_ESD).

Les conflits peuvent être de différentes natures (notamment bagarres, insultes, exclusion) et se dérouler à différents endroits. Notons toutefois que s'ils sont fréquemment évoqués aussi bien par les élèves que par les enseignant-e-s, ils sont peu contextualisés et décrits par nos répondant-e-s, aussi parce que nous n'avons pas cherché à obtenir des informations précises à leur propos. Un-e élève en résume la cause « je pense qu'on se bagarre parce qu'aussi on se comprend pas ou on s'aime pas » (2_El3E5_EC), avant d'ajouter « je pense (...) pour ça, ou parce qu'on est pas d'accord sur un truc ou qu'on s'embête » (2_El3E6_EC).

Une partie des conflits se déroule lors de la récréation. Un-e enseignant-e nous explique par exemple « une fois, un enfant a dit très émotionné personne a voulu jouer avec moi, je dis ok, tu étais où ? Terrain de foot, ils ont pas voulu jouer avec moi, je regarde les autres, mais t'es pas venu nous demander, on savait pas, j'ai dit voilà, est-ce que tu as été demander, non, alors je lui dis il faut pas dire qu'ils ont pas voulu jouer avec toi, tu dis je ne leur ai pas demandé s'ils voulaient jouer avec moi » (2_Ens3_ESD). Un-e autre enseignant-e nous raconte « j'avais des élèves qui se tapaient dessus à chaque récréation, mais qui se frappaient, et en creusant un petit peu, mais ça vient de quoi ça, ils disaient mais nous on faisait ça dans notre ancienne école (...) on se bagarrer à la récréation, (...) il en est sorti que c'était leur habitude de se bagarrer à chaque récréation, c'est leur passe-temps, le jeu qu'ils avaient trouvé » (2_Ens5_ESD).

Des élèves nous expliquent que certains conflits se déroulent au sein de la classe « des fois, (il y a) des bagarres parce qu'en fait on veut jouer à un jeu que c'est pour un et on se bagarre » (2_El1G1E4_EC). Dans une telle situation, lorsqu'elle est rapportée à l'enseignant-e celui ou celle-ci « gronde » (2_El1G1E4_EC) les élèves qui ont provoqué la bagarre. Des élèves évoquent l'un-e de leur camarade qui était impliqué-e dans beaucoup de conflit avant d'être redirigé-e en enseignement spécialisé « quand il était là ben on disait non, mais il est tellement énervant et tout, et c'est vrai que lui il était un peu trop violent, une fois il m'avait donné un coup de poing ici (...) pis j'avais un gros bleu, j'ai dû aller à la pharmacie, (...) mais au début quand la maîtresse elle nous a dit euh les enfants, (prénom) il va aller dans une autre école, vous serez plus embêtés, donc ben une première fois on avait fait ouais et tout, mais juste une semaine après, (prénom) est venue vers moi, elle m'a dit (prénom) me manque (...) je pense qu'il est devenu plus gentil parce que j'espère qu'il fait pas de mal aux autres » (2_El4E2_EC). Des enseignant-e-s abordent également certains conflits qu'ils ou elles ont pu observer parmi leurs élèves « ces temps-ci, il y a pas mal de conflits entre les élèves, où par exemple il y a une petite de 1H qui veut à tout prix aller avec les 2H, (...) pis elles sont tout le temps en train de la rejeter en disant ah mais toi tu es petite et tout » (2_Ens1_ESD).

Certains conflits sont encore les fruits d'échanges préalables sur les réseaux sociaux. La direction explique « ils se sont insultés sur WhatsApp la veille, et ben le matin il a cogné quoi » (2_Dir_ESD). Des élèves évoquent également de telles situations « un garçon de notre classe, (...) en gros la nuit ils étaient en train d'écrire sur une application et tout, et ils se sont insultés avec ses frères et tout, et c'est assez grave, et après le matin, ben (prénom) il a poussé (prénom), il est allé vraiment loin » (2_EI4E2_EC). Un-e élève nous explique encore « à cause de (nom de jeu vidéo), ben vu que moi j'étais nul, ben en fait j'ai plein d'amis qui étaient amis avec d'autres et en fait ces gens-là ils disent que j'ai pas le droit de trainer avec eux, du coup j'ai perdu plein d'amis, (...) au moins trois quatre amis que j'ai perdu à cause de ça » (2_EI5E2_EC).

Enfin, des situations d'intimidations dans certains lieux spécifiques, tels que les toilettes ou les vestiaires de la gym sont relatées par les élèves « il y a des adolescents, les plus grands, qui empêchent les plus petits qui essaient d'aller aux toilettes » (2_EI4E2_EC). Des situations de vandalismes sont également évoquées par nos répondant-e-s « les autres élèves des fois ils respectent pas ce qu'on affiche, on a mis des trucs, des petits panneaux jaunes, on avait écrit des phrases (...) pis il y en a qui ont dessiné des trucs pas bien dessus, on a dû enlever, à l'extérieur » (2_EI5E2_EC), et ces situations sont également abordées lors du conseil des délégué-e-s que nous avons observé (notes d'observation).

Des stratégies sont mises en place par les élèves afin d'éviter le conflit. Nous approfondirons dans la section 11.3.2 les élèves organisant une forme de médiation par les pair-e-s informelle, mais d'autres stratégies émergent de nos données, à l'instar de ces élèves qui nous expliquent réagir face à leurs camarades cherchant le conflit « leur faire peur, comme ça ils arrêtent, pour pas qu'ils viennent nous embêter » (2_EI2E1_EC). Le soutien interindividuel est également identifié comme une arme face aux conflits « on est un groupe quatre qui sont de très bonnes amies, donc on peut se parler entre nous » (2_EI4E3_EC). Notons encore que les conseils de classe sont souvent un lieu propice et identifié comme tel pour régler les conflits (voir section 11.1.2), et que la résolution de conflits est souvent un prétexte pour aborder les droits de l'enfant, comme l'explique cet-te enseignant-e « c'est dans chaque conflit, chaque chose qui se passe » (2_Ens2_ESD).

La réaction des enseignant-e-s face aux situations de conflits est beaucoup commentée par les élèves « moi j'aimerais bien qu'elle aurait réagi, parce qu'elle était plutôt calme, elle disait mais pourquoi t'as insulté, mais pour moi c'était une insulte un peu grave » (2_EI4E2_EC). D'autres élèves racontent « moi j'avais eu un problème un jour en quatrième pis j'ai été vers la maîtresse de la récréation pis elle a dit allez vous débrouiller toute seule, je m'en fiche » (2_EI4E3_EC), ou « les choses elles s'arrangent pas, la prof elle dit rien quand il y en a des qui te tapent en classe, (...) ben la maîtresse elle dit rien, elle dit juste il faut pas taper, comme ça, elle fait rien de spécial » (2_EI5E1_EC). D'autres fois, les enseignant-e-s réagissent alors qu'il n'y a pas raison d'être « une fois on jouait au loup glacé et il y a une maîtresse qui est venue euh arrêtez de vous bagarrer alors qu'on jouait » (2_EI4E5_EC). De leur côté, les enseignant-e-s expliquent réagir de diverses manières face aux conflits. L'une explique notamment travailler sur l'empathie avec ses élèves « qu'est-ce que ça fait de se mettre à la place de l'autre (...) et sinon c'est plus au cas par cas, dans la discussion, quand je vois qu'il y a quelque chose qui se passe entre les élèves, je vais vers eux, je dis mais alors qu'est-ce que tu as ressenti, qu'est-ce qui s'est passé, comment on pourrait faire autrement » (2_Ens1_ESD). Cet-te enseignant-e explique également montrer l'exemple à ses élèves « s'il y a quelqu'un qui va être un peu méchant avec l'autre, (...) je vais essayer d'être très empathique avec celui qui a été blessé, (...) pour essayer de montrer l'exemple, ou il y a quelqu'un qui pleure, je vais me mettre à côté pour lui faire un câlin, je vois que tout de suite les autres ça change leur manière » (2_Ens1_ESD) en ajoutant « dès qu'il y a un souci ils viennent tout le temps hein (...), j'y suis beaucoup attentive à ses conflits depuis que mes enfants ont commencé l'école, (...) j'essaie de (...) pas trop minimiser, pas dire ah mais c'est pas grave ça va aller, non, s'il y a un souci, s'ils le disent, c'est que c'est suffisamment important, après c'est vrai qu'il y en a quand même certains qui abusent un peu mais j'essaie d'avoir toujours une oreille attentive » (2_Ens1_ESD). Son ou sa collègue explique également « je dis ok, je t'écoute et l'autre il a tout de suite

envie de se justifier, je lui dis non, tu te tais, je t'écoute toi, complètement, après je t'écouterai, et je t'assure que je t'écouterai, parce que ceux qui veulent tout le temps parler ils ont toujours peur de ne pas être entendus (...) j'écoute un, pendant ce temps l'autre il doit se taire, il faut qu'il puisse parler complètement, après l'autre il parle complètement pis après ben on rediscute quoi » (2_Ens3_ESD). Les élèves reconnaissent l'importance d'une telle écoute « la maîtresse elle avait dit maintenant c'est déjà réglé, mais nous en fait c'est pas trop réglé, parce qu'on a pas trop parlé (...) on a parlé aussi des autres mais nous on nous a pas interrogés parce que ça avait sonné, donc on avait pas pu expliquer notre problème » (2_EI4E2_EC). Les élèves de cette classe regrettent également la posture de leur enseignant-e « des fois quand on explique, (nom de l'enseignant-e) nous écoute pas trop quoi, il dit mais vous allez régler vos problèmes tout seuls, ici vous êtes des grands » (2_EI4E2_EC). Les élèves affirment que si leur avis était plus entendu « il y aurait jamais eu de problème » (2_EI4E5_EC).

Enfin, si de nombreuses insultes, conflits et bagarres sont évoqués par les élèves, seul un groupe nous parle explicitement de harcèlement, « des fois il y a un peu du harcèlement scolaire mais autrement ça va bien (...) c'est des gens qui se font embêter tous les jours, tous les jours, pis ça se répète pendant un mois, un an, deux ans, trois ans (...) aujourd'hui on a eu un peu ça » (2_EI4E3_EC), ce que complète son ou sa camarade « on s'est fait insulter (...) dans notre classe c'est plus les filles qui se font harceler, parce que les garçons ils se sont jamais fait harcelés, à part une fois ils s'étaient insultés, mais après c'est que les filles qui font harceler » (2_EI4E2_EC). Un-e enseignant-e du deuxième cycle analyse que le harcèlement « c'est une grosse inquiétude, mais est-ce que c'est un gros problème, je suis la première à dire, j'en ai aucune idée, c'est tellement difficile à cerner » (2_Ens5_ESD). Un-e enseignant-e explique également que le harcèlement n'est pas récurrent durant le premier cycle, mais nous parle toutefois de cas de racket « il y a eu des fois euh, si tu me donnes pas ta récré, etc. » (2_Ens3_ESD), et d'élèves qui se faisaient payer pour aller en taper d'autres « je te donne cinq centimes si tu vas taper celui-là » (2_Ens3_ESD).

9.4.3. Cas 3

Peu de conflits nous ont été relatés par nos répondant-e-s. L'espace et le temps à disposition permettent, selon les enseignant-e-s de diminuer le nombre de conflits entre les élèves, notamment grâce à la possibilité pour chacun-e de s'isoler dans « sa bulle » lorsqu'il ou elle le souhaite. L'un-e des enseignant-e souligne notamment que s'il y a « toujours quelqu'un dans la bulle de chaque enfant, ça rend nerveux, donc eux ils sont beaucoup plus agressifs, beaucoup plus tendus » (3_Ens12_ESD). Le (non-)bruit constitue notamment pour cet-te enseignant-e un facteur de impactant les élèves.

Néanmoins dans la perspective de donner aux élèves « des clés pour (les) rendre autonomes dans la résolution de conflits récurrents » (document interne), des outils communicationnels de discipline positive (par exemple la communication non violente et l'expression des émotions et des besoins) et des cadres d'action permettant de trouver une solution sont proposés aux élèves. En outre, lors que les conflits sont trop importants pour une résolution immédiate, un système de médiation par les pair-e-s est mis en place, ainsi que la possibilité de remplir une feuille de réparation afin de résoudre les situations dans lesquelles « l'autre a été blessé dans son corps ou son cœur » en y formulant une « explication de la situation et un mot d'excuses » (document interne). Ces élèves décrivent comme « une petite feuille que tu fais un dessin et t'écris, tu dis je suis désolé, pardon, pis après tu coupes (...) on garde le dessin, et pis il donne ce qu'il a écrit, il donne à la personne qui a eu le mal » (3_EIGE2_EC). Le conseil de classe quotidien est également perçu comme l'opportunité de trouver des solutions à des problèmes rencontrés au cours de la journée. Ces différentes solutions proposées, sont mobilisées par les élèves qui mettent très facilement des mots sur les situations qui les ont blessé-e-s et/ou énervé-e-s.

9.4.4. Cas 4

Un-e élève explique que « depuis que je suis là, il y a eu zéro bagarres » (4_EI1E3_EC). Un-e de ses camarade précise « Mais en fait c'est pas, c'était des bagarres euh, t'es pas forcément ami avec la

personne mais c'est pas des bagarres comme à l'école publique, où on se tape dessus » (4_E1E2_EC). Un-e troisième élève nous explique « souvent nous, on est du genre comme ça pis on pousse l'autre, mais là c'est du genre s'amuser, c'est pas du genre euh de la violence pour l'autre, pour dire je t'aime pas, je vais te faire tomber par terre et te frapper, c'est pour s'amuser, pis (...) l'autre il comprend aussi qu'on s'amuse » (4_E1E5_EC). Toutefois, lorsque des disputes vont au-delà de l'amusement, les élèves sont dans un premier temps invité-e-s à en parler entre eux et elles, mais peuvent également s'appuyer sur leurs enseignant-e-s et profiter du conseil d'école afin de résoudre les conflits. L'enseignant-e confirme « souvent ils gèrent entre eux, et pis sinon ben c'est le conseil » (4_Ens56_ESD). Le conseil permet notamment d'exercer de l'empathie « on parle toujours ouvertement, on se met toujours à la place de la victime, de l'autre, et pis finalement on sait plus qui est la victime » comme l'explique l'enseignant-e (4_Ens56_ESD). Les élèves précisent également qu'en cas de mésentente avec un-e autre élève « tu lui parles juste pas » (4_E1E2M_EC) et qu'il n'y a pas de moqueries notables entre eux et elles. Un-e enseignante précise encore que cette culture de la parole doit s'exercer, et permet de diminuer le nombre de conflits « bagarres à proprement dit, je crois pas, parce qu'ils peuvent en parler, même si, surtout parmi les nouveaux ils osent pas encore forcément toujours, ils sont pas habitués à ça, c'est si je parle, ça va être pire après (...) les préjugés qu'ils ont, c'est quand même fort, pis ils ont de longues durées jusqu'à ce qu'on puisse montrer que non, tu peux en parler pis en fait, si tu veux que ça s'améliore, il faut en parler » (4_Ens78_ESD).

9.4.5. Observations transversales

Les conflits entre élèves sont très visiblement distincts dans nos données, les cas 3 et 4 n'en présentant quasiment pas de trace. En effet, les élèves du cas 4 en soulignent l'absence, et si les élèves ont des affinités différentes avec leurs camarades, les mésententes ne se traduisent pas en conflits. Les répondant-e-s du cas 3 expliquent notamment ce constat grâce à l'espace et le temps à disposition ainsi qu'à une absence de bruit. En outre, différents dispositifs sont mis en place, tels que, dans le cas 3, la rédaction de feuilles de réparation, un système de médiation par les pair-e-s, ou encore des cadre d'action et d'interaction liés à la discipline positive. Dans le cas 4, la discussion joue un rôle important dans la résolution de conflits et l'empathie est mise au cœur des interactions. Dans les deux cas, les conseils peuvent également être des endroits propices à la résolution de conflits. Nous le voyons, dans les deux cas, la discussion, l'empathie et la considération mutuelle jouent un rôle important dans la régulation des troubles interindividuels. Ces observations rejoignent les réflexions autour de l'importance des compétences sociales en faveur d'un climat scolaire positif¹⁸⁷. Dans ces deux cas, dans lesquels la solidarité, l'entraide, la reconnaissance d'autrui, ainsi que des outils de gestion de conflits adaptés sont proposés, il semble que le nombre de conflits soit minime.

Penchons-nous alors sur les cas 1 et 2 où nos données témoignent d'un plus grand nombre de conflits. Même si les textes de lois et les règlements des deux cantons insistent sur la non-violence, la non-discrimination, le respect et la proposition de stratégies alternatives, il ressort de nos données que les conflits, bagarres, insultes, moqueries, et situations de rejet sont fréquemment abordées par nos répondant-e-s. Si des facteurs d'âge, de genre ou de périodes (de l'année ou en fonction des volées et de l'actualité) sont évoqué-e-s par certain-e-s de nos répondant-e-s, des élèves de tout âge et de tout genre nous ont fait part de conflits réguliers. Les élèves reconnaissent toutefois que les conflits peuvent émerger de situations à priori anodines qui dégénèrent « sans raison apparente ». Une mauvaise compréhension interindividuelle ou un conflit d'intérêt peuvent cependant être à la source de conflits, ainsi que certaines situations ayant émergé préalablement sur les réseaux sociaux. Dans ce type de situations, les enseignant-e-s ont un rôle à la fois très important et très précis. Les élèves sont demandeur-euse-s de l'intervention de l'adulte dans les cas de conflits, de même que d'une écoute attentive des tenants et aboutissants de la situation conflictuelle. Dès lors des réactions invitant les élèves à se débrouiller seul-e-s sont peu appréciées par nos répondant-e-s. Néanmoins, et à l'inverse,

¹⁸⁷ <https://www.climatscolaire.ch>

les enseignant-e-s réagissent parfois de manière démesurée, en ne distinguant pas les situations de jeu aux situations de conflit ou en voulant régler le problème sans le comprendre. Les enseignant-e-s, de leur côté, visent à travers ces réactions à mettre en place des stratégies d'autonomisation des élèves face au conflit, les invitant à résoudre leurs problèmes seul-e-s, et leur proposant des manières de communiquer différemment. Les élèves adoptent des stratégies de résolution de conflits entre eux et elles. Le soutien interindividuel, l'amitié, sont considérés comme importants, rejoignant ainsi Delalande (2003, 2001) qui montre l'importance d'être assimilé-e au groupe. Les élèves relatent principalement des conflits lors des récréations, et des cas d'intimidation sont relevés dans les espaces communs du cas 2. La classe, si quelques désaccords y sont rapportés, semble être moins prétexte au conflit, et le conseil de classe est identifié par les élèves comme un dispositif important pour la résolution de conflits internes. En outre, plusieurs de nos répondant-e-s évoquent la force salutaire de l'expression des émotions et des ressentis dans la résolution de conflits. Le fait d'entendre l'autre et de le ou la reconnaître favorisent l'empathie et l'intercompréhension.

St-Amand et al. (2020) citent Hagerty et al. (1992) dans la définition du concept d'appartenance, en indiquant que le sentiment d'appartenance à l'école se caractérise par deux attributs, à savoir la valorisation et l'ajustement. Le premier évoquant l'importance pour l'élève de se sentir valorisé et accepté par ses camarades et, plus largement, les membres de l'école ; et le second se rattachant à l'adaptation individuelle au groupe et à l'environnement. Dès lors, des relations sociales positives sont au socle du sentiment d'appartenance des élèves. L'appartenance scolaire favorisant les comportements prosociaux et influence positivement l'engagement scolaire des élèves et peut notamment être renforcée par le sentiment d'intimité que peuvent ressentir les élèves (St-Amand & al. 2020). Dès lors, nous le voyons, le nombre d'individus composant la collectivité de nos différents cas ainsi que l'accès aux dispositifs participatifs favorisant la résolution de conflit divergent dans nos cas 1 et 2 et dans nos cas 3 et 4. Dans le premier cas, nous le remarquons, les conflits surviennent principalement en dehors de la classe lors de moments en commun, alors qu'ils semblent peu fréquents dans le second cas ainsi que dans les classes elles-mêmes. Nous pouvons dès lors faire l'hypothèse que l'anonymat engendré par les grands groupes d'élèves et le manque de ressources de résolution de conflits peuvent renforcer la tendance conflictuelle des cas 1 et 2. L'importance qu'accordent les élèves à une réponse adaptée de la part de l'enseignant-e et notamment sa propension à écouter les différent-e-s protagonistes témoigne en effet du besoin de cadre sécurisé, juste et permettant de résoudre les conflits, que la médiation par les pair-e-s ne semble pas toujours combler, nous le verrons dans la section 11.3. En effet, si l'ambition d'un tel dispositif est bénéfique et pertinente lorsqu'elle permet aux élèves de communiquer, nous le verrons, elle est inefficace si les médiateur-trice-s ne favorisent, pour une raison ou une autre, pas cet échange entre les protagonistes du conflit et ne permettent dès lors pas une résolution en profondeur du conflit.

9.5. Discussion et conclusion

Outre les caractéristiques décrites dans la section précédente, Vincent (2008) identifie les relations individuelles de nature hiérarchique comme caractéristiques de la forme scolaire. Nous pouvons dès lors observer à travers nos données que, malgré certaines tentatives d'horizontalisation des pratiques ou de remise en question des postures dans le système public, cette tendance s'y retrouve encore largement, dans les discours de tou-te-s les répondant-e-s, y compris les élèves, et dans les pratiques. En outre, l'importance de la communauté éducative, beaucoup plus développée dans le système privé se traduit à travers un sentiment d'appartenance au groupe de la part des élèves (Delalande, 2003), ce qui est identifié comme un signe d'engagement. Dès lors, à travers l'absence de conflits et la reconnaissance de chacun-e, et plus largement grâce au respect des droits de l'enfant dans le contexte scolaire, est favorisé l'accès à l'éducation.

Monteil (1997) souligne que le sentiment de similitude serait une cause des relations sociales. Dès lors, la comparaison entre les degrés, comme nous le voyons dans les relations entre les élèves ; les conflits entre les élèves qui se fréquentent mais se connaissent peu, et ce notamment dans les espaces

communs ; ou encore la nette distinction entre adultes et enfants en sont la preuve. Les élèves ne se considérant pas appartenant à un groupe commun ont tendance à s'opposer les un-e-s aux autres ou à l'autorité. À contrario, les élèves qui s'identifient comme faisant partie d'un groupe commun, notamment dans les petits groupes d'élèves des écoles privées, mais également à un niveau intra-âge ou dans une même classe, témoignent d'une plus grande harmonie avec leurs pair-e-s, qui se traduit par de moins fréquentes oppositions. En outre, dans ces cas de figure, les élèves relevant des conflits interindividuels avec leurs pair-e-s les contextualisent souvent dans le vécu de leur camarade et font preuve d'empathie à leur égard. À l'opposé, des conflits entre élèves appartenant à des groupes distincts expriment moins d'empathie et d'intercompréhension. Des dispositifs de communication visant à résoudre les conflits permettent aux élèves de se reconnaître et de faire preuve d'empathie, disponibles surtout dans les petits groupes, favorisent cet état de fait. En outre, des situations dans lesquelles les élèves d'âges ou de classes différentes sont amené-e-s à se rencontrer et à partager des expériences communes favorisent, aux dires des enseignant-e-s une relation positive entre eux et elles. À contrario, la division des élèves en fonction de leurs caractéristiques, telles que le découpage des cours de récréation, l'accès à certains statuts ou encore l'évocation de différences en fonction des âges notamment renforcent ces sentiments d'appartenance et d'opposition à autrui. Monteil (1997) cite Doise qui observe en effet que la simple évocation d'un autre groupe ou d'une autre catégorie accentue la différenciation interindividuelle ou intergroupes. Dès lors, le renforcement d'appartenances multiples peut contrer ce cloisonnement entre les élèves. Des dispositifs intergroupes réguliers, des pratiques multi-âges, et plus largement l'opportunité pour les élèves de réellement rencontrer et de se sentir appartenir à des groupes avec des élèves jusqu'alors anonymes permettent de réguler les antagonismes intergroupes. Dès lors, entre les élèves, moins ceux et celles-ci seront catégorisé-e-s et plus ils et elles auront l'opportunité de se connaître et de se comprendre, plus la population se dessinera un projet commun et plus les relations interindividuelles seront positives.

10. Enseignement formel aux droits de l'enfant

L'ambition de ce chapitre est d'analyser dans quelle mesure les droits de l'enfant sont formellement abordés avec les élèves. Plus spécifiquement, le contexte, le matériel mobilisé, les activités mises en place et l'angle de vue adopté ont été abordés avec nos répondant-e-s et notamment avec les enseignant-e-s.

Plus largement, nous avons également profité de nos entretiens pour demander, sans pour autant réaliser une réelle évaluation de connaissances, quels étaient les droits de l'enfant et quel était le rôle de l'école par rapport à ces droits.

Ce chapitre permet ainsi de définir les droits de l'enfant *par* l'éducation en mettant en lumière l'accès à un enseignement formel sur leurs droits que peuvent éventuellement avoir les élèves. Nous l'abordions dans notre cadre théorique, si l'enseignement formel ne fait pas sens en dehors d'un contexte plus large respectueux des droits de l'enfant, il s'agit de connaître ses droits pour pouvoir en jouir. Aussi, l'enseignement formel aux droits de l'enfant joue une place fondamentale dans la diffusion et le respect des droits de l'enfant dans le contexte scolaire.

10.1. Cas 1

Sur son site internet, l'État du Valais met à disposition un document complet concernant les droits de l'enfant, et proposant des activités et des ressources autour de cette thématique¹⁸⁸. Outre un survol des dix droits fondamentaux de l'enfant et un historique des droits de l'enfant, des ressources, telles que celles proposées par l'Institut international des droits de l'enfant, UNICEF, Éducation 21, ainsi que plusieurs ouvrages sont évoqués. Des activités pour la journée du 20 novembre sont également présentées, avec notamment la présentation de plusieurs fiches pédagogiques. Nous n'approfondirons pas ici ces documents compte tenu qu'aucun-e des répondant-e-s n'y a fait référence, mais leur existence témoigne d'un intérêt et d'une reconnaissance cantonale autour de cette thématique.

La définition donnée aux droits de l'enfant varie en fonction des acteur-trice-s interrogé-e-s. Les élèves évoquent notamment « le droit de se faire respecter » (1_El6G2E1_EC), « le droit de se faire aimer » (1_El6G2E3_EC) ; « le droit de se tromper » (1_El6G2E4_EC) ; « le droit d'avoir une famille » (1_El6G3E4_EC) ; « le droit d'aller pas en guerre » (1_El6G3E2_EC) ; « le droit de savoir lire » (1_El6G3E1_EC) ; « le droit de manger, de boire, d'apprendre » (1_El8G1E2_EC), « de vivre » (1_El8G1E4_EC) ; « de pas se bagarrer, ou de se bagarrer s'ils veulent » (1_El8G1E3_EC) ; « le droit à une nationalité et un nom » (1_El8G2E3_EC), « le droit d'écouter » (1_El6G1E3_EC), « le droit de travailler » (1_El6G1E4_EC), « pas le droit de parler quand la maîtresse elle parle » (1_El6G1E2_EC), « pas le droit de taper » (1_El6G1E1_EC), « pas le droit de pousser » (1_El6G1E4_EC), « pas le droit d'embêter les gens à la récré » (1_El6G1E5_EC), « le droit à avoir chacun son opinion » (1_El8G2E1_EC), « le droit d'avoir chacun son espace vital » (1_El8G2E3_EC), « le droit d'avoir chacun son tour de parler » (1_El8G2E4_EC), « le droit d'aller à la récré » (1_El8G3E3_EC), « le droit d'apprendre » (1_El8G3E4_EC), « le droit d'avoir une maison » (1_El9E4_EC), « d'avoir des amis » (1_El9E1_EC), « pas donner des vilains mots » (1_El8G2E2_EC) ; « il y a le droit à la non-discrimination » (1_El8G2E3_EC), « il faut respecter les enfants, il faut pas taper, on a le droit de tous avoir des cadeaux » (1_El8G3E3_EC) ; « on doit respecter la loi, respecter les enfants handicapés et malades » (1_El8G3E2_EC) ; « on a le droit d'avoir l'amour de nos parents » (1_El8G3E1_EC), « on doit les (les enfants) protéger » (1_El10E4_EC), « le droit d'être éduqué » (1_El10E1_EC), « le droit de bien vivre » (1_El10E5_EC). Plus spécifiquement lié à l'école, les élèves évoquent « le droit d'aller à l'école » (1_El6G3E4_EC) ; « d'avoir des fiches » (1_El6G3E3_EC) ; « d'apprendre » (1_El6G3E3_EC) ;

¹⁸⁸ Pour voir le document complet :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611578/12_Les_Droits_de_l_enfant.pdf/e504d50f-0068-4c75-83d0-99d450054caf

« le droit de créer, d'inventer » (1_El6G3E1_EC), « le droit d'aider » (1_El10E3_EC) ; le droit « d'avoir du matériel, d'avoir une place en fait dans la classe » (1_El9E2_EC). Un-e élève conclut « peut-être il y a beaucoup d'autres trucs, c'est juste qu'on se souvient pas, c'est dans notre classeur » (1_El8G3E1_EC). Un-e élève précise encore « il y a des droits pour les enfants que il y a pas pour les adultes des fois » (1_El6G3E5_EC). Un-e élève un peu plus âgé précise « ils ont le droit de faire des choses les enfants » (1_El8G1E2_EC). Un-e élève explique encore « il y a le jour des enfants, on peut faire plus de choses que d'habitude » (1_El8G1E2_EC). Les élèves expliquent que ces droits sont « pour tous les élèves » (1_El8G2E2_EC), pour « les enfants » (1_El8G2E3_EC), pour « tout le monde » (1_El8G2E1_EC).

Nous le voyions déjà dans les paragraphes précédents, mais un certain nombre d'éléments évoqués peuvent encore être mis en lien avec les règles de l'école, « le droit de lever la main pour parler » (1_El10E4_EC), ce que conscientisent certain-e-s élèves « mais ça c'est plus des règles » (1_El10E1_EC). Lorsqu'un élève nous répond « on est là pour apprendre et pis on doit pas taper » (1_El6G2E5_EC), un-e de ses camarades le ou la reprend en disant « ça parle plus vraiment des droits de l'enfant » (1_El6G2E1_EC), ce qu'un-e autre élève confirme « ouais, c'est vrai » (1_El6G2E2_EC), « ça c'est les règles de l'école » (1_El6G2E1_EC). Cet-te élève précise « les droits de l'enfant c'est ce qu'on a le droit et ce qu'on a pas le droit de faire, les trucs taper, machin truc, c'est plutôt les règles qu'on a pas le droit de faire à l'école » (1_El6G2E1_EC).

Les enseignant-e-s, quant à eux et elles, définissent les droits de l'enfant non seulement à travers certains droits explicite, mais également plus largement, à l'instar de cet-te enseignant-e qui nous explique « je pense que l'enfant, ce qu'il a compris, c'est qu'il a des droits, des devoirs, c'est très important, des droits, il a aussi des devoirs, et ça c'est pour tous les êtres humains » (1_Ens7_ESD). Un-e enseignant-e explique encore « la liste de droits de l'UNICEF, et puis un idéal pour tous les pays, qu'on a pas forcément dans le monde entier, pis euh une chance pour nos élèves » (1_Ens10_ESD). Les enseignant-e-s reconnaissent parfois avoir une définition peu précise des droits de l'enfant « c'est tellement vague, on peut partir dans tous les sens, bon, il y a les droits fondamentaux que le droit de protection, de nourriture, enfin le droit d'être aimé, le droit d'avoir accès à l'éducation, après il y a d'autres droits du genre euh d'avoir des loisirs, enfin il y a différents niveaux (...) on a les bases et après les niveaux, euh plus comment dire, plus dans le sens peut être plaisirs ou affectifs, enfin, c'est ce qu'ils m'évoquent » (1_Ens6_ENS), à l'instar de son ou sa collègue « en premier lieu (c'est) le bien-être de l'enfant (...) pour moi c'est ça le premier lieu, après je connais les droits de l'enfant, mais c'est ce qui me semble que ça se résume à ça » (1_Ens8_ESD).

Les différent-e-s répondant-e-s définissent comme suit le rôle de l'école par rapport aux droits de l'enfant. La direction nous explique « je pense que l'école a un rôle de sensibilisation par rapport aux droits de l'enfant. C'est vrai qu'en Suisse on a plutôt de la chance parce que les droits de l'enfant sont plutôt respectés » (1_Dir_ESD). Cette notion est partagée dans le discours de certain-e-s élèves « on a beaucoup de chance parce que dans des pays, ils envoient des enfants à la guerre » (1_El6G2E5_EC), « dans des pays, l'école elle est très loin des enfants » (1_El6G2E2_EC). Un-e enseignant-e explique « déjà que les enfants sachent qu'ils ont des droits, qu'il faut qu'ils soient respectés, bon, nous généralement, à l'école, on parle des droits, mais du coup, à l'inverse, on parle aussi des devoirs, enfin, qu'ils comprennent qu'ils ont des droits mais qu'ils ont aussi des responsabilités qui vont avec, pis de montrer, j'ai le droit d'apprendre, j'ai le droit de me tromper, j'ai le droit de ne pas comprendre tout de suite, vraiment de les rendre attentifs à ça » (1_Ens6_ESD). Un-e autre enseignante répond « sensibiliser les enfants à leurs droits, et puis déjà rien qu'entre eux respecter leurs droits de l'autre, j'verrais ça principalement » (1_Ens8_ESD). D'autres opinions viennent compléter ceux-ci « nous, on a une grande journée droits de l'enfant, (...) donc pour moi, personnellement, droits de l'enfant, c'est faire prendre conscience aux enfants qu'ils ont de la chance d'avoir les droits qu'ils ont ici, pis c'est de leur faire voir qu'ailleurs dans le monde c'est pas comme ça » (1_Ens9_ESD).

Cet-te enseignant-e aborde toutefois le lien entre l'expérience de l'élève et celle de l'enfant en dehors de l'école « après, ce qui se passe en dehors de l'école, je trouve, pour un enseignant c'est beaucoup

plus délicat. C'est bien de sensibiliser les enfants pour qu'ils puissent en parler au cas où, il y a différentes choses mises en place (dans l'établissement) » (1_Ens8_ESD). Il ou elle souligne encore le fait de ne pas nécessiter plus de formation en lien avec les droits de l'enfant « j'ai pas besoin d'en avoir plus, parce que c'est pas mon travail (...) c'est pas comme si je devais donner un cours sur les droits de l'enfant ou travailler vraiment les droits de l'enfant avec les enfants (...) j'ai jamais ressenti le besoin » (1_Ens8_ESD). Cet avis est partagé par l'un-e de ses collègues de 7H qui explique « pour moi c'est assez suffisant parce que ça tourne toujours un peu autour des mêmes thématiques » (1_Ens9_ESD), après avoir toutefois expliqué avoir assisté à en tous cas deux cours concernant les droits de l'enfant durant sa formation initiale, l'un plus en lien avec les politiques, et l'autre visant à construire une séquence d'enseignement sur les droits de l'enfant dans une classe. D'autres enseignant-e-s évoquent encore leur formation en abordant une « journée spéciale droits de l'enfant » (1_Ens6_ESD), alors que leurs collègues ont des souvenirs plus flous « je me rappelle plus très bien, je pense qu'à la HEP on doit avoir un chapitre sur les droits de l'enfant, mais pas un cours proprement lié aux droits de l'enfant » (1_Ens8_ESD). Un-e dernier-ère enseignant-e nous explique également considérer sa formation comme suffisante, puisqu'à son sens les droits de l'enfant s'intègrent « dans cette globalité » qui rassemble le conseil d'élèves, le développement durable, la gestion de classe, et d'autres notions encore qui constituent sa formation (1_Ens10_ESD). Un-e enseignant-e explique néanmoins « il y a des droits, des fois, qu'on sait pas trop comment expliquer aux enfants (...) le droit de recevoir une éducation, une formation, alors moi j'étais là, bon éducation, formation, comment je peux différencier les deux pour que ça parle, enfin, des fois même pour nous on sait pas trop ce qu'on peut mettre dedans, alors on simplifie » (1_Ens9_ESD). Le ou la répondant-e issu-e de la direction nous précise avoir beaucoup lu à titre individuel sur la question des droits de l'enfant, et indique « je pense que ces dernières années, on a passablement d'informations. (...) Il faut aller chercher un petit peu, mais si on est d'accord de le faire, je pense qu'on a largement assez d'informations » (1_Dir_ESD), en évoquant notamment le matériel disponible sur la plateforme Éducation21 et la littérature à disposition. Les médias jouent également un rôle « on en entend beaucoup parler, c'est vrai que le Valais peut être aussi, Jean Zermatten on le voit régulièrement dans la presse, si on connaît ses actions » (1_Dir_ESD).

Lors de nos observations de terrain, nous avons eu l'opportunité d'observer les célébrations organisées au sein de l'établissement pour fêter à la fois la journée des droits de l'enfant et les 20 ans de la charte de l'établissement. Un concert de la chorale de l'école a notamment été organisé et tou-te-s les élèves de l'établissement ont été invité-e-s à y prendre part durant les heures scolaires. Ce concert abordait des thématiques comme la santé, le développement durable, ou encore la diversité (notes de terrain). Lorsque nous demandons aux élèves ce qu'évoque la notion de droits de l'enfant pour eux et elles, plusieurs font le lien avec cette célébration « c'est quand on était allés à la salle de gym, mais on devait chanter » (1_El6G1E1_EC). Lorsqu'on leur demande ce qu'ils et elles ont appris durant cette manifestation, ils et elles évoquent surtout les chansons apprises à l'occasion « ben on avait appris euh "si chaque jour on s'embrassait" » (1_El6G1E5_EC), « pis il y avait des histoires à chaque fois aussi, il y avait des chansons, il y avait plein de choses » (1_El6G1E4_EC). Les élèves plus âgé-e-s font le même lien, à l'image de cet-te élève de 5H « on a été chanter » (1_El8G3E4_EC). D'autres élèves font le lien avec le conseil des élèves lorsque nous leur demandons quelles activités ont été réalisées pour la journée des droits de l'enfant. Cet-te élève en témoigne « on a parlé du droit de l'enfant (...) dans la cour, le directeur il nous a envoyé, qu'est-ce que par exemple des idées pour des jeux où on peut pas avoir de bagarres par exemple » (1_El9E5_EC), tout comme celui ou celle-ci « c'était sur la moquerie cette année, la récréation, ce qu'on pourrait faire pour que ça aille mieux à la récréation » (1_El10E4_EC).

Concernant l'enseignement formel des droits de l'enfant à proprement parler, la direction souligne « je crois que c'est intéressant et que c'est bien et c'est nécessaire et indispensable de montrer que ailleurs dans le monde il y a d'autres réalités » (1_Dir_ESD). Le ou la directeur-trice nous illustre le type d'activités possibles en évoquant une correspondance qui a été réalisée entre les élèves de l'établissement et des élèves vivant à l'étranger « c'est vrai qu'il y a des aspects de droits de l'enfant, il y a des classes qui ont correspondu avec l'Afrique, avec le Québec, avec l'Asie, avec la Russie (...) l'idée

c'était que les classes présentent la réalité ici de la vie (...) la réalité de l'école, la réalité d'une famille, pis eux ils ont fait la réciproque » (1_Dir_ESD).

La fréquence à laquelle sont abordés les droits de l'enfant est qualifiée de peu régulière « je pense pas que c'est un sujet, on va parler régulièrement DES droits de l'enfant, mais c'est quelque chose (...) qui est inclus, qui est intégré dans la pédagogie, où il est tenu compte des droits de l'enfant, pour les enseignants dans leur manière d'interagir avec les enfants, les enfants entre eux on parle beaucoup de respect, d'acceptation des différences » (1_Dir_ESD). Cette vision est partagée par cet-te enseignant-e « c'est pas un truc qui revient chaque semaine ou chaque mois, on a eu là, ben justement pour la journée des droits de l'enfant (...) donc on a toute une recherche qui a été faite par les adjoints du directeur sur des sites, des activités qu'on pourrait mener en classe, alors ça oui, on a fait, après, ce qui était intéressant, c'est que en disant ça aux enfants, ils se rendaient pas compte de tout ça, donc on se dit peut être qu'on travaille pas assez, peut-être que pour nous c'est logique, mais pour eux c'est pas aussi logique que ça nous paraît » (1_Ens6_ESD). La journée du 20 novembre est l'occasion pour la direction, d'aborder les droits de l'enfant « pour la journée des droits de l'enfant, le vingt novembre, il y a tout tout tout un tas d'activités qui sont proposées par Éducation 21, (...) c'est ce qu'on avait aussi conseillé aux enseignants (...) on a vraiment des activités qui sont clés en main, qui sont adaptées à l'âge, qui sont très très bien faites, donc nous on avait conseillé à nos enseignants pour cette journée (...) de mener une activité, ça pouvait être celle-là » (1_Dir_ESD). La direction nous précise encore ne pas recevoir de directives de la part de l'État concernant l'enseignement formel des droits de l'enfant. En outre, la place des droits de l'enfant dans le PER semble floue « j'ai pas une assez bonne connaissance, mais à mon avis il doit y avoir des choses au niveau des droits de l'enfant je pense, dans les compétences transversales (...) moi je pense que le plan romand nous permet suffisamment de libertés en tous cas, il y a en tous cas pas de restrictions pour travailler là autour » (1_Dir_ESD). La direction, souligne la marge de manœuvre laissée aux enseignant-e-s à ce propos. Cependant, il est encore précisé « c'est sûr qu'on donne des impulsions, par exemple, là, le vingt novembre, on demande aux enseignants de faire une activité en lien avec les droits de l'enfant » sans pour autant contrôler si ces activités sont réellement mises en place « septante classes, c'est pas possible, peut-être qu'il y a une classe qui n'en a pas parlé (...) j'peux pas demander à chaque enseignant de me faire un retour, j'ai pas envie de le faire » (1_Dir_ESD). Les élèves et les enseignant-e-s reconnaissent également la journée du 20 novembre comme celle à laquelle les droits de l'enfant sont abordés. Un-e enseignant-e nous explique « c'est sûr que le jour du 20 novembre, on réactive les droits de l'enfant » (1_Ens7_ESD) en expliquant s'être appuyé-e sur les vidéos « le petit citoyen »¹⁸⁹ proposées par sa direction, et en précisant « j'ai trouvé tellement bien fait, il y avait treize vidéos, j'crois presque tous les droits (...) des thèmes qui leur parlent » (1_Ens7_ESD). Un-e autre enseignant-e explique avoir discuté des droits avec ses élèves, en les invitant à nommer les droits qu'ils et elles connaissaient « il y en a qui m'ont dit on a le droit d'avoir à manger, on a le droit de jouer, ils ont quand même réussi à me sortir des choses, pis je leur ai dit mais vous savez qu'il y a vraiment un document qui a été écrit, c'est une loi, et pis là ils savaient pas du tout que c'était ça, pis on a regardé les différents droits, j'ai sorti des images sur les différents droits, et euh il y a deux trois qui ont été interpellés par euh par exemple le droit de ne pas être dans une guerre (...) donc on a discuté, on a beaucoup discuté autour de ça, et puis après je leur ai montré une mini-vidéo sur les droits de l'enfant qui est expliquée par les enfants (...). On est vraiment partis dans la discussion, plus sur ce qui venait d'eux » (1_Ens6_ESD). Un-e de son élève raconte par exemple « le jour (...) en fait, la maîtresse elle avait par exemple toutes les étiquettes par terre et qui disaient (...) tout ce qu'on a dit, c'était sur des étiquettes, (...) on a tous dû en recopier une et on en a mis une dans notre pupitre » (1_El6G2E4_EC), son ou sa camarade précise toutefois « c'était un petit peu ennuyant, on devait juste découper un petit nuage, et pis on devait dessiner quelque chose (...) pas très intéressant » (1_El6G2E1_EC). Un-e enseignante considère disposer de suffisamment de matériel, et décrit sa dernière activité à l'occasion du 20 novembre « moi,

¹⁸⁹ Ces vidéos sont disponibles sur le site suivant : <https://lespetitscitoyens.com>

ce que je fais, c'est des petites activités, il y avait par exemple un masque (...) on a discuté sur le mot discrimination, ce que ça voulait dire, c'est un mot compliqué, (...) pourquoi, enfin, comment on était différents, les mêmes, pourquoi, dans la classe on a pas tous la même couleur de cheveux, la même couleur de peau, on habite (...) pas tous les mêmes endroits, des phrases comme ça, pis après en fonction des phrases ils devaient se déplacer s'ils étaient concernés (...) après il y a un élève qui est sorti, pis on choisissait une phrase, du coup on se mettait soit d'un côté soit de l'autre, pis l'élève il rentrait pis il devait trouver quelle phrase on avait choisi. Voilà, mais ça, c'est des activités que je fais juste bin, durant le, c'est quand les droits de l'enfant, le 10 novembre ? » (1_Ens8_ESD). Cet-te enseignant-e explique encore avoir obtenu des pistes de la part de sa hiérarchie « j'ai aussi montré des petits films à mes élèves, parce qu'ils nous ont donné des pistes pour travailler un peu les droits de l'enfant, enfin, travailler, pour sensibiliser les enfants, (des petits films) en lien avec les dix droits de l'enfant » (1_Ens8_ESD). Son ou sa collègue, enseignant-e pour les 7H explique avoir, à l'occasion du 20 novembre « crée des affiches, (...) c'est eux qui ont créé ça à l'ordinateur, en fait on a pris les droits de l'enfant qu'il y a dans l'agenda scolaire, on a regardé ceux officiels, de l'UNICEF, pis on les a comparés, alors ils ont dit mais c'est pas la même chose, pis après quand on lit bien, on s'rend compte que ça revient les mêmes thématiques, pis après on a décidé de prendre ceux de l'agenda, pis ils les ont copiés, pis ont mis des images parlantes, après on a vu des petits reportages, des vies des enfants d'ailleurs » (1_Ens9_ESD). L'inspiration de ces activités est diverse « on a reçu une banque de données, on pouvait s'inspirer, donc là il y avait les liens justement pour les vidéos, par contre, création de l'affiche, ça, ça vient de mon idée » (1_Ens9_ESD). Enfin, un-e enseignant-e nous explique « on a appris des chants en lien avec les droits (...) et pis après on a relu, parce qu'on les lit en début d'année, ils sont dans l'agenda (...) on les a relus et discutés, j'ai fait une petite activité le jour-là, plus de discussion, qu'est-ce qui les surprend, qu'est-ce qu'ils trouvent normal, parce qu'il y en a des qui ont des expériences dans d'autres pays, (...) voilà, du partage plus (...) mais j'pense qu'ils en ont quand même bien conscience, qu'ils ont des droits » (1_Ens10_ESD), tout en précisant « j'insiste aussi un petit peu sur les devoirs, parce que sinon ils ont l'impression qu'ils ont tous les droits » (1_Ens10_ESD). Un-e enseignant-e souligne l'intérêt d'avoir une journée comme le 20 novembre « consacrer une journée, ou plus hein, à se focaliser une fois là-dessus, parce que si on dit aux enseignants c'est facultatif, ils vont pas faire, donc pour moi, l'école, c'est forcer des enseignants de faire des activités là-dessus pour juste sortir un peu du cadre (...) peut être plus souvent qu'une fois par année » (1_Ens9_ESD). Un-e enseignant-e évoque encore l'importance de la hiérarchie dans cet enseignement « le directeur actuel il est dans la continuité de ceux d'avant, très attentif aux droits et aux besoins de chacun, et je pense qu'ils nous le font bien ressentir au corps professoral » (1_Ens10_ESD). Les droits de l'enfant apparaissent également dans le matériel pédagogique lié à certains enseignements, et notamment à l'enseignement religieux. Un-e enseignant-e nous explique « dans le cahier de l'enfant (...) il y a le thème des valeurs, donc là bien sûr on est en plein dans les droits de l'enfant » (1_Ens7_ESD). En outre, un-e enseignant-e souligne la présence des droits de l'enfant dans le PER « c'est présent dans les capacités (...) générales, (...) faudrait faire des piques dans les cours qu'on donne quoi » (1_Ens9_ESD). L'intervention d'acteur-trice-s externes pour l'enseignement des droits de l'enfant ne semble pas être une pratique courante. La direction affirme « alors j'ai pas l'impression que c'est arrivé, peut-être c'est arrivé ponctuellement, comme une conférence, mais de mémoire j'arrive pas à... » (1_Dir_ESD). Les enseignant-e-s ne font pas non plus effet d'interventions externes qui auraient pu avoir en lien avec les droits de l'enfant, à l'exception de celui ou celle-ci qui nous explique « on a de la chance d'avoir le SIPE qui vient, donc il parle parfois de la discrimination, avec des petits théâtres » (1_Ens6_ESD). Un-e enseignant-e dit encore « je saurais même pas qui appeler en fait » (1_Ens9_ESD).

L'aspect interdisciplinaire des droits de l'enfant n'est pas remis en question par les répondant-e-s. La direction explique par exemple « les droits de l'enfant, ça fait partie d'un esprit qui est développé dans l'école, pis cet esprit il est pas seulement le jour où on va parler des droits de l'enfant, mais c'est tout le temps, donc bien sûr qu'on peut retrouver ça dans toutes les disciplines, dans la manière d'être, d'enseigner, de vivre ensemble, donc c'est vraiment transdisciplinaire » (1_Dir_ESD). Un-e enseignant-e explique « j'ai le droit d'avoir un prénom, j'ai le droit de connaître le nom de mon père

et de ma mère, (...) j'ai le droit lors de ma naissance d'être protégé, ça ils comprennent bien pour leur âge, d'être protégé partout où je vis, déjà dans ma maison, qu'est-ce que ça veut dire être protégé, être bien nourri, alors ils savent aussi, ça c'est aussi avec les leçons avec l'infirmière, (...) tout est imbriqué » (1_Ens7_ESD). Ce point de vue est partagé par un-e autre enseignant-e « c'est plutôt dans les activités, l'interdisciplinarité on pourrait dire, on fait des liens, tout à coup, ben comme (...) la géographie, quels sont nos besoins primaires, les besoins secondaires c'est pas forcément les mêmes pour tout le monde, ben voilà, on a fait des liens (...) avec les droits de l'enfant, après dans d'autres cours aussi, où tout à coup c'est plus apprendre à vivre en société » (1_Ens8_ESD). Un-e enseignant-e de 7H va dans le même sens « on peut en parler pour plein d'autres choses » (1_Ens9_ESD). Cet avis est encore partagé par son ou sa collègue « nos programmes nous aident par rapport à ça, en géographie, on parlera de l'approvisionnement des habits et d'un monde globalisé, ils seront face à des petites vidéos, des textes d'enfants travailleurs, donc forcément, ils sont un peu touchés, pis on touche à un droit de l'enfant » (1_Ens10_ESD). Un autre aspect marquant des droits de l'enfant est leur lien fort avec le quotidien, comme le décrit cet-te enseignant-e « ça se fait vraiment dans le quotidien, c'est ça les droits de l'enfant, vraiment au quotidien » (1_Ens7_ESD). Son ou sa collègue corrobore cet ancrage quotidien « on en parle parfois en situation, par exemple quand il y en a qui se trompe, et puis que les autres se moquent un peu, on dit ah stop, on a pas le droit de se tromper ? C'est grave ?, donc plus dans ce sens-là, mais c'est vrai qu'après on parle pas forcément de la Convention, mais on en discute dans les situations de classe » (1_Ens6_ESD). Cet-te enseignant-e explique encore « de toute façon, à mon sens, ça va pas être enrichissant de faire une leçon droits de l'enfant, donc, enfin, ça a pas de sens, autant le vivre à travers des activités, des moments de classe, donc on peut y faire référence, mais je pense que dans le vécu c'est toujours plus parlant pour les enfants » (1_Ens6_ESD). Cet avis est partagé par un-e troisième enseignant-e « c'est quelque chose qu'on fait un peu tous les jours, après il y a les activités liées, mais sinon, je ressens. Après ça dépend aussi des situations de la classe, des enfants dans la classe » (1_Ens8_ESD). Cet aspect ressort également des propos de cet-te enseignant-e de 7H qui explique « quand surviennent des petits problèmes, des phrases peuvent fuser, du genre ah mais j'ai le droit de faire ça, face à l'adulte en fait, (...) voilà, vous avez pas le droit de me coller (...) moi je reviens aux devoirs, je dis j'ai le droit de te coller parce que tu as le devoir de faire ton travail » (1_Ens10_ESD).

Notons encore que les droits de l'enfant figurent dans l'agenda des élèves « on a un agenda scolaire dans lequel on fait un petit résumé d'une dizaine de droits de l'enfant » (1_Dir_ESD). Intégrés dans le règlement scolaire, ce lien entre les droits de l'enfant, la charte et le règlement de l'établissement est souligné par un-e enseignant-e « dans notre projet d'école, on a non seulement les droits des enfants, (...) la charte, c'est notre base, c'est nous qui l'avons créé, avec la charte nous avons toute cette réflexion déjà qui a été écrite (...) tu as des droits mais tu as tout de suite des devoirs (...), je mélange les deux, moi j'ai eu la chance d'être là à la fondation de la charte (...) alors on est partis des droits de l'enfant » (1_Ens7_ESD). Cet avis est partagé par d'autres enseignant-e-s « on a la charte de l'école qui est fortement liée (aux droits de l'enfant) » (1_Ens6_ESD).

Lorsque les droits de l'enfant sont évoqués, il s'agit souvent de violations des droits, notamment liés à la protection des enfants « comme direction d'école, on voit malheureusement pas mal de situations où les droits de l'enfant sont pas respectés (...) j'ai malheureusement beaucoup de contacts avec l'autorité de protection, où il faut prendre des mesures parce qu'il y a de la négligence, voire de la maltraitance, (...) c'est une réalité, même si dans l'ensemble les droits de l'enfant sont plutôt respectés » (1_Dir_ESD).

Nous pouvons encore noter que dans une perspective droits de l'enfant plus large que leur enseignement formel, l'article 2 alinéa 4 de la LEP indique que l'école du degré primaire « est fondée sur la reconnaissance des droits et devoirs fondamentaux de l'enfant ». L'article 65 revient sur les droits et devoirs de l'enfant, en indiquant que « chaque élève a droit à un enseignement correspondant à ses aptitudes. Il se soumet aux règles émises par l'école. Il respecte les membres de la direction, le personnel enseignant et ses camarades avec qui il se doit de développer un climat harmonieux dans

ce lieu de vie ». Dans cette même perspective, le document à disposition sur le site du canton du Valais sur le Climat scolaire indique qu' « un climat de justice dépend de la reconnaissance des droits de chacun » (p. 2)¹⁹⁰.

10.2. Cas 2

Aux dires des enseignant-e-s, le but de l'école face aux droits de l'enfant est notamment « de les faire connaître, pour qu'ils (les élèves) puissent s'appuyer dessus en cas de besoin » (2_Ens2_ESD), « juste leur offrir cette structure-là, je trouve qu'on baigne déjà dans ces valeurs », tout en précisant « ce concept de tous ces droits, il est peut être interprété différemment, amené différemment, mais je trouve qu'il y a quand même un contexte qui fait que les droits de l'enfant sont quand même pas mal véhiculés » (2_Ens5_ESD). Le rôle de l'école quant aux droits de l'enfant est décrit comme « essentiel, indispensable, on a un rôle clé » en précisant ensuite « lorsqu'on a des situations d'enfants où on se rend compte que c'est des enfants qui sont en souffrance, c'est (...) juste notre rôle d'être présents, pis de dire stop (...) on a quand même des enfants qui sont parfois maltraités » (2_Dir_ESD).

Lorsque les élèves abordent les droits de l'enfant, ce sont les points suivants qui émergent « le droit d'avoir des soins médicaux » (2_EI4E3_EC), « d'avoir une nationalité » (2_EI4E2_EC), « le droit de jouer avec qui on veut » (2_EI4E2_EC), « on a le droit d'avoir, par exemple s'il y en a un qui a des lunettes, et que l'autre il en a pas, et pis celui qui en a pas il se moque, ben on a le droit d'avoir des lunettes » (2_EI4E3_EC), « on a le droit d'être soignés » (2_EI4E5_EC), « il y a des choses que les parents ils ont pas le droit de nous faire, nous frapper et tout » (2_EI5E2_EC), « on doit pas s'insulter, pas se taper, enfin, pas faire des trucs pas bien, faut rester une personne normale, être gentil avec tout le monde, essayer d'être un peu copain avec tout le monde » (2_EI5E3_EC). Un-e élève y attribue en outre une description plus générale « c'est les enfants qui ont le droit de faire des choses » (2_EI4E5_EC). Les élèves indiquent que les droits de l'enfant sont au bénéfice de « tous les enfants » (2_EI4E3_EC), « tout le monde » (2_EI4E2_EC). Des élèves de 7H forment le lien entre les droits de l'enfant et la loi « il y a une loi qui dit (...) qu'à partir de dix ans, on se fait responsables de nos actes, dans le sens qu'on va dans le tribunal des mineurs, et après, si on a fait des choses graves, on va en maison de correction ou en prison si on est vraiment âgés » (2_EI5E1_EC).

Les élèves évoquent les droits qu'ils et elles ont à l'école en ces termes « on a le droit de jouer quand la maîtresse elle nous dit » (2_EI1G2E3_EC). Un groupe d'élèves, lorsque nous leur demandons quels sont leurs droits à l'école, nous répond « pas trop » (2_EI4E5_EC), « pas beaucoup » (2_EI4E2_EC), « pas du tout même » (2_EI4E3_EC) en expliquant notamment ne pas se sentir écouté-e-s par leur enseignant-e « ben des fois, quand on explique, il nous écoute pas trop quoi » (2_EI4E2_EC), « il dit mais vous allez régler vos problèmes tous seuls, ici vous êtes des grands » (2_EI4E2_EC). À contrario, un-e autre élève nous explique qu'à l'école « on les (leurs droits) a presque plus qu'ailleurs » (2_EI5E2_EC) en précisant « on a des pauses et tout » (2_EI5E2_EC), alors qu'un-e de ses camarade réplique « je pense partout, peut-être moins à l'école, parce qu'on est renvoyés, on peut pas sortir à quelle heure on veut, plus de responsabilités » (2_EI5E1_EC).

Les enseignant-e-s, quant à eux et elles, expliquent les droits de l'enfant en ces termes « c'est une charte, après, en lien avec mes élèves, c'est autour des limites, quelles sont leurs limites et pis qu'ils les connaissent, aussi ce qui est dans le monde, ce qu'on a le droit de leur faire et pas leur faire pour qu'ils puissent le dire en cas de besoin, pis après ouais, ils ont le droit de venir à l'école, ils ont le droit de dire qu'ils en ont marre... il y en a d'autres qu'on trouve pas dans la charte » (2_Ens2_ESD).

¹⁹⁰ Le document complet figure à l'adresse :

[https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.1.Climat scolaire Introduction.pdf/3ce79baa-5010-498f-8630-2584f5beb697](https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.1.Climat+scolaire+Introduction.pdf/3ce79baa-5010-498f-8630-2584f5beb697)

L'enseignement formel aux droits de l'enfant se fait, à l'instar du contexte valaisan, également principalement à l'occasion de la journée internationale des droits de l'enfant. Le ou la directeur-trice nous explique « chaque fois je relance les collègues en disant attention, telle et telle journée, c'est la journée des droits de l'enfant, est-ce que vous allez faire (quelque chose) » sans pour autant leur proposer des pistes d'activités et en précisant que les initiatives étaient « très de classe à classe, c'est au bon vouloir de chaque enseignant » (2_Dir_ESD), sans manquer de préciser que « c'est une journée importante, il faut bien savoir la traiter » (2_Dir_ESD). Un-e enseignant-e relate notamment le cas de collègues qui auraient organisé à l'occasion du 20 novembre une grande activité « il y a des collègues (...) qui ont vraiment fait un travail là-dessus, inter-degrés, des 1, 2, des 3, 4H, (...) moi j'avais rien fait », en expliquant que cet état de fait était dû à « la surcharge de travail, voilà, des fois il y a des choses qu'on fait, des choses qu'on fait pas » (2_Ens1_ESD). Son ou sa collègue nous explique, quant à lui ou elle profiter de cette journée « c'est vrai qu'on profite de cette journée des droits de l'enfant pour faire les droits de l'enfant tels qu'ils sont écrits, et dire que ça existe, que d'autres adultes se sont penchés dessus pour se dire euh, tu sais, on peut pas faire ça à un enfant, ne laisse personne le faire, c'est très formel » (2_Ens2_ESD). Cet-te enseignant-e reconnaît également ne pas mettre en place de tels enseignements chaque année « pas l'année passée, parce que je m'y suis prise trop tard » (2_Ens2_ESD). Toutefois, lorsque des activités sont mises en place, l'enseignant-e s'appuie notamment sur du matériel proposé par l'un-e de ses collègue « il y a une prof qui est dans les droits de l'enfant qui nous a donné du matériel, on avait reçu quelque chose, je me rappelle plus ce que c'était, il y avait un bricolage à la fin, et puis sinon, moi j'aime en parler, c'est très spontané, des fois c'est pas très préparé, mais dans le sens en parler, les énumérer, en lire quelques-uns, pis les faire réfléchir autour. Très souvent je choisis en fonction de ce qu'on sait des familles, ou ce qu'on imagine, pour faire réfléchir (...). Cette journée elle est là, pis on la fait, pis d'un côté c'est bien qu'ils le sachent, pis je pense que s'il y avait pas eu de journée des droits de l'enfant, il y aurait pas autant de monde qui en parlerait (...) mais du coup ça devient un jour où on doit faire, ça, des fois, ça me dérange, mais je le fais par principe, mais plus pour voir ce que ça éveille en eux, à part cette fois où elle avait donné carrément le bricolage » (2_Ens2_ESD). Un-e enseignant-e dit également profiter de cette journée « au mois de novembre, alors le droit d'avoir un nom, ça on a discuté », faisant échos à une situation concrète dans sa classe dans laquelle ses élèves avaient tendance à déformer le prénom de l'un-e de leur camarade « donc ils ont été sensibles, avoir un nom, avoir droit à un nom (...) on a évoqué tout ça à l'occasion de la journée des droits de l'enfant » (2_Ens3_ESD). Cet-te enseignant-e explique en outre avoir collaboré avec des collègues « on a collaboré entre plusieurs classes (...) on est parti sur la pollution, le droit des enfants d'avoir une terre en bonne santé » (2_Ens3_ESD). Un-e enseignant-e de 7H explique ce qu'il ou elle a mis en place dans sa classe « ça dépend un petit peu des années, la dernière volée que j'avais eue, on avait fait un dossier avec les autres collègues, on était vraiment partis des articles de loi des droits de l'enfant, pour qu'ils puissent les comprendre, qu'est-ce que ça veut dire, on avait aussi pris le temps de regarder quels étaient les pays qui étaient ratifiés, et peut être au niveau historique, combien de temps ça fait que ça a été ratifié, etc., mais ça restait assez théorique je trouve. J'ai dû travailler ça en 5-6 de manière un petit peu plus ludique où on avait des chants qui étaient en lien avec les droits de l'enfant, forcément, en 5-6, quand ils sont plus jeunes, c'est difficile d'aborder les droits des enfants je trouve, ils sont un peu jeunes pour comprendre tout ce qui est exploitation, violence » (2_Ens5_ESD).

Un-e enseignant-e nous explique ses limites face à la thématique des droits de l'enfant « je sais pas si j'ai déjà fait une activité sur les droits de l'enfant, quels sont leurs droits, j'dis plutôt quels sont leurs devoirs, qu'est-ce qu'ils doivent faire plutôt que ce de quoi ils ont droit » (2_Ens1_ESD). Cet-te enseignant-e indique en outre ne pas avoir été formé-e aux droits de l'enfant, en précisant « je me demande pour les enfantines en fait si on parle des droits de l'enfant (...) je me demande pour les petits degrés ce qu'ils comprendraient en fait (...) je me demande est-ce que ça toucherait que les enfants de migrants, qui ont passé par des situations de vie incroyables, ou si tout le monde serait concerné » (2_Ens1_ESD). Il ou elle précise encore « ou alors je connais pas tous les droits (...) il faudrait que je

ressorte une fois, les droits, pis dire, une fois qu'on a fait quelque chose sur le vivre ensemble, je pourrais dire, ben voilà, ça fait partie » (2_Ens1_ESD).

Outre la journée du 20 novembre, un-e enseignant-e de 5H nous informe que les droits de l'enfant sont intégrés dans son manuel de géographie. Dans ce manuel figurent le droit à la non-discrimination, le droit à l'identité, le droit à la santé, le droit à l'éducation, le droit aux loisirs, le droit à l'information et à la participation, le droit à la vie privée, le droit d'être protégé contre toute forme de violence, le droit à avoir une famille, le droit des personnes en situation de handicap, et s'insèrent dans un enseignement sur les besoins de l'être humain (notes de terrain). Cet-te enseignant-e soulève toutefois la complexité à aborder ce sujet « les droits de l'enfant, c'est très important, pis je pense que c'est un âge où ils commencent justement à pouvoir comprendre, pis à mettre le doigt sur certaines priorités, ou des problèmes qu'ils rencontrent, c'est très très très délicat » (2_Ens4_ESD). Il ou elle raconte avoir réalisé la leçon susmentionnée sans souci « très agréablement » jusqu'à ce qu'il ou elle tombe « sur des os, j'ai dû faire des choses avec la direction, traiter des problèmes, ça a déclenché des choses graves (...) je m'y attendais pas, (...) donc je crois que c'est un sujet intéressant mais qu'il faut avoir le feeling de sentir à quel type d'élèves on a, si éventuellement ils peuvent vivre des situations familiales délicates, parce qu'il peut sortir tout à coup des choses sans qu'on le veuille, sans qu'on le cherche, rien du tout, rien qu'en faisant la leçon qu'ils nous proposent (...). Quand on commence à lister ça, chercher des exemples, (...) et paf, là il y a tout de suite des ah chez moi c'est comme ça, ah c'est normal ça ? c'est normal qu'on me frappe ? (...) donc j'ai traité ça (...) pis je suis revenu avec beaucoup de précautions (...) donc c'est justement très intéressant, pis on est à cheval, on est vite à la limite entre voilà, entre soit des choses graves, ou alors du domaine privé » (2_Ens4_ESD). Cet-te enseignant-e explique que cette expérience va modifier sa pratique « j'abordais ça plus naïvement, pis non, il faut peut-être d'abord donner un cadre, dire ce qu'on peut sortir ou pas, ou s'il y a des choses qu'on peut sortir mais on le dit pas devant les autres, mais on est pas formés » (2_Ens4_ESD). Au degré 5-6H, les enseignant-e-s reçoivent l'instruction d'aborder la thématique des droits de l'enfant et de l'évaluer « ils souhaitent qu'en géographie, (...) qu'on voit sur plusieurs leçons ce thème et qu'on pense à l'évaluer, pas forcément pour ça, mais qu'on insère une ou deux questions dans le TS » (2_Ens4_ESD).

Un-e enseignant-e de 7H explique en outre « selon notre plan d'études, on doit avoir une dizaine de périodes dans l'année, c'est regroupé dans la citoyenneté, l'éducation, valeurs, c'est vrai que c'est un thème qui est apprécié dans ces groupes d'âge-là, parce que c'est un thème qui les touche assez rapidement, de dire quels sont mes droits, quels sont mes devoirs, aller regarder un peu dans les autres pays comment ça se passe, se rendre compte que c'est pas appliqué partout de la même manière, mais ça reste une thématique dans le programme. Après, je me dis, ça dépend des affinités de certains, de tous les enseignants. Je pense qu'il y a des enseignants qui peut-être ne font absolument pas ça et ils vont plus partir dans la citoyenneté et analyser le côté politique, organisationnel qu'on a dans notre pays. Je pense que ça dépend des affinités, mais finalement, on est déjà dans un système qui, à mon sens, respecte déjà les droits de l'enfant » (2_Ens5_ESD). Cet-te enseignant-e souligne encore le côté interdisciplinaire des droits de l'enfant « je vois, là, par exemple, on est en train de parler des grandes découvertes, et quand ils s'imaginent les conditions pour le voyage, qu'il y avait pas que des adultes, qu'il y avait aussi des enfants à bord, que aussi le respect des ethnies (...) c'est tout des questionnements pas seulement aujourd'hui sur la planète mais aussi dans le temps (...) se dire qu'aujourd'hui ils ont le droit d'aller à l'école » (2_Ens5_ESD).

Le ou la directeur-trice formule un lien entre l'éducation religieuse et les droits de l'enfant en s'appuyant sur sa propre expérience passée « j'avais pris l'enseignement de l'éducation religieuse, je trouvais que c'était intéressant pis que ça me permettait d'avoir une grande ouverture (...) moi je suis toujours sortie du matériel (...) c'est à partir de là que j'avais découvert éducation²¹ (...) j'trouvais qu'ils avaient du bon matériel, c'est surtout par eux en fait qu'on reçoit pour la journée des droits de l'enfant il me semble » (2_Dir_ESD). Un-e autre enseignant-e abonde dans le même sens en expliquant ne pas avoir, à son souvenir, été explicitement formé-e aux droits de l'enfant mais « il y avait de l'éthique, on a touché les valeurs en éthique et éducation religieuse » (2_Ens2_ESD).

Un lien est formulé entre l'enseignement des droits de l'enfant et le quotidien scolaire. Un-e enseignant-e nous explique par exemple « ça se traduit beaucoup dans les pratiques finalement » (2_Ens1_ESD). Son ou sa collègue renchérit « bon, il y a la journée type, où on l'énumère on va dire, et pis après, c'est dans chaque conflit, chaque chose qui se passe » (2_Ens2_ESD). Un-e autre enseignant-e explique « ils sont sûrement pas nommés en tant que tels pour les enfants, mais il y a toujours, chaque semaine, des petites allusions à ça, donc finalement, ça revient régulièrement, sans forcément qu'on parle de ça à un moment précis » (2_Ens5_ESD).

L'établissement s'appuie, dans le cadre de son projet d'établissement, sur le matériel proposé par Graine de Paix. Les enseignant-e-s de 3-4H ont testé, puis validé le matériel dans son entier, ce que la direction commente en ces termes « c'était quand même short, ils testaient le programme en même temps, donc il y avait tant de fiches à faire, c'était quand même assez costaud. L'ensemble de ces enseignantes ont trouvé que c'était vraiment un programme qui valait la peine » (2_Dir_ESD), l'établissement se trouve au moment de la récolte de données dans une phase moins contraignante dans laquelle les enseignant-e-s peuvent sélectionner les activités à réaliser. Toutes les classes de la 1H à la 6H sont équipées du matériel et « elles font des fiches régulièrement » (2_Dir_ESD). Les enseignant-e-s portent un regard à la fois critique et convaincu sur le matériel proposé par Graine de Paix. Cet-te enseignant-e par exemple qui nous explique « moi, dans Graine de Paix, je fais plus le vivre ensemble et tout ça que les droits de l'enfant » (2_Ens1_ESD), en précisant sélectionner les activités qui lui semblent pertinentes, « celles dont j'ai besoin », ce qui englobe par exemple des situations de conflits entre ses élèves. L'enseignant-e illustre « on a parlé de l'empathie, qu'est-ce que ça fait de se mettre à la place de l'autre, pis là je vais mettre en place l'activité justement qui vient de Graine de Paix, c'est les lunettes magiques, pour essayer de voir les qualités des autres, alors on a déjà essayé de parler des qualités, c'est pas facile » (2_Ens1_ESD). Un-e autre enseignant-e explique que la première phase était très difficile « on était plusieurs à le mettre en place, (...) comme il y avait des contraintes, on devait faire le plus possible, c'était énorme (...) on avait besoin (...) de dire c'est beaucoup trop, et c'est vrai que sans contraintes il est génial à utiliser, et si on se fixe des limites, ça perd tout son sens en fait » (2_Ens2_ESD). Le lien avec le quotidien est ainsi rappelé par cet-te enseignante, qui, après avoir relaté une situation de travail en groupe durant laquelle des conflits ont éclaté « je me suis rappelé cette toile du respect, c'est pour ça que je l'ai sorti, on l'a faite cette semaine, on doit chacun tenir un bout du fil, ne pas lâcher, pour créer cette fameuse toile, pour dire ben ensemble ça fonctionne, pis du coup ça prend son sens parce que c'est lié, c'est en fait comme une petite bibliothèque qu'on peut piocher en cas de besoin (...) d'ailleurs j'ai pas commencé au début (...) ça prenait son sens de le faire, ça a de l'intérêt, je trouve, moi, de l'utiliser comme ça » (2_Ens2_ESD). L'institutionnalisation des activités est proposée dans le matériel. Un-e enseignant-e nous raconte par exemple « il y en a qui sont suggérées, là par exemple, demander ce que c'est le respect (...) moi j'ai commencé par présenter la pelote pis dire je vous présente le respect », tout en précisant « mais il faut une petite mise en train, parce que sinon ça a pas de sens, parce qu'il y a beaucoup d'interventions qu'on fait qui sont surjouées (...) et si on a pas travaillé avant, ils voient qu'on surjoue, ils entrent pas dedans » (2_Ens2_ESD). Un-e autre enseignant-e est moins convaincu-e par le matériel, il ou elle explique « si je faisais Graine de Paix, ça serait pour remplacer l'histoire biblique, je trouve mieux de vivre ensemble et tout, c'est pas parce qu'on a fait Graine de Paix qu'on va instaurer de la paix dans sa classe, voilà, je pense que ça se distille tout le temps, alors il y a des choses très bien, je dis pas (...) mais si on fait l'histoire du petit lapin, après l'éléphant, après on fait les droits de l'enfant, après on fait ci, on fait ça, c'est super, mais c'est juste que c'est pas ce qui va entraîner une pratique », puis, en racontant une situation dans laquelle l'un-e de ses élèves s'est senti-e isolé-e, précise « il faut improviser, il faut écouter, et par exemple, je pense à l'histoire du petit lapin blanc qui rencontre le papillon qui lui dit respire l'éléphant, qui lui dit, ils ont sérié les types de réactions, qu'il y a par rapport à une difficulté, soit on se plaint, soit on considère que les autres, il y a des réactions comme ça, (...) alors quand on raconte l'histoire, ils voient le petit lapin et tout et tout mais tant que ça n'a pas eu lieu dans un truc concret, ça a le sens d'une jolie histoire, mais ils vont pas forcément, eux, se dire est-ce que je suis l'éléphant » (2_Ens3_ESD).

Aucun-e de nos répondant-e ne fait part de la venue d'intervenant-e-s externes pour aborder la thématique des droits de l'enfant avec les élèves. La mise en place du programme de Graine de Paix a impliqué la venue de membres de l'organisation « puisqu'on était un établissement pilote » (2_Dir_ESD), ce qui n'est plus le cas au moment de la récolte de données. Un-e enseignant-e formule une hypothèse à ce sujet « peut-être parce que ça s'est jamais fait, et puis qu'on reproduit des projets » (2_Ens2_ESD).

Nous pouvons encore remarquer que, dans une perspective droits de l'enfant plus large que leur enseignement formel, la LEO souligne que l'école doit s'appuyer sur « les devoirs et les droits des élèves et des parents » (Art. 2) afin d'atteindre ses buts. Ces droits impliquent notamment, selon l'article 116 de ce texte, que « chaque élève a droit à une protection particulière de son intégrité physique et psychique et au respect de sa dignité. Il ne doit subir ni discrimination ni arbitraire. Dans toutes les décisions importantes qui le concernent directement, son avis est pris en considération, eu égard à son âge et à son degré de maturité. L'élève est informé des règles à appliquer et des comportements attendus ».

10.3. Cas 3

L'enseignement formel aux droits de l'enfant est, aux dires des enseignant-e-s, peu présent en tant que tel dans les enseignements mis en place, notamment parce que les enseignant-e-s ont l'impression que l'expérimentation quotidienne des droits de l'enfant est suffisamment importante « ben c'est drôle parce que justement quand j'étais dans le public je faisais séquence euh voilà droits de l'enfant c'est la journée blablabla (...) Donc là c'était vraiment l'occas' d'en parler (...) Pis ici finalement j'ai l'impression qu'on le vit (...) Donc j'en parle pas forcément » (3_Ens34_ESD), avec notamment l'impression qu'un enseignement formel à ce propos serait « artificiel » (3_Ens34_ESD). Cet-te enseignant-e complète néanmoins son propos en spécifiant sa volonté de « mettre des mots » et « d'institutionnaliser » les droits de l'enfant avec les élèves. L'enseignant-e indique encore qu'il ou elle dispose de séquences d'enseignement de qualité, mais que, jusqu'à présent il ou elle n'a « pas fait » (3_Ens34_ESD), avant de revenir sur l'importance d'une expérience quotidienne permettant de donner « du sens » et « du réel » (3_Ens34_ESD) à la thématique. L'enseignant-e aborde certains points liés aux droits de l'enfant lorsque l'occasion se présente, sans forcément expliciter qu'il s'agit d'un droit de l'enfant en tant que tel, par exemple lors de cette activité argile durant laquelle il ou elle leur a dit « regardez, ça garde les traces, comme le cœur, quand on te dis quelque chose (...) Je pense que c'est ça, savoir aussi que l'enfant il garde aussi les traces qu'on leur laisse, j pense que ça fait partie des droits de l'enfant ça » (3_Ens34_ESD).

À son ou sa collègue de renchérir qu'il ou elle aussi, dans le système public, utilisait annuellement la journée du 20 novembre pour aborder les droits de l'enfant avec ses élèves en utilisant du matériel mis à disposition, en soulignant son intérêt d'alors pour la question « c'est toujours un truc qui m'a interpellé-e, à ce moment-là, mais pendant des années (...) c'était super intéressant (...) de voir que ça leur parle pas beaucoup en fait » (3_Ens12_ESD), tout en faisant part de son souhait de ne pas « tomber dans le misérabilisme » en mettant en place des enseignements pour « les rendre sensibles au fait que tout le monde n'a pas forcément ce qu'il faudrait » (3_Ens12_ESD). Pourtant, il ou elle ajoute à son propos « Mais je sais pas si je refais la même ici » (3_Ens12_ESD). Elle ou il précise cependant continuer d'utiliser le 20 novembre pour aborder les droits de l'enfant avec ses élèves actuel-le-s, même si « en dehors de ça, je parle pas forcément des droits de l'enfant en tant que tel (...) mais je l'aborde » notamment à travers des thématiques comme l'identité ou les besoins vitaux « des choses qui ne se voient pas », mais « qu'on pourrait mettre plus en lumière » (3_Ens12_ESD).

Pourtant, et malgré cette place accordée à un enseignement formel aux droits de l'enfant, les droits de l'enfant ont une place centrale dans l'organisation de l'école, à l'image de cet-te enseignant-e qui explique, en parlant des droits de l'enfant dans l'école « en fait c'est normal pour moi, c'est comme si ça fait partie, enfin, c'est tellement évident que c'est là (...) c'est vraiment essentiel dans ma manière dont je vois l'enfant, parce que je crois que ça, c'est un état d'esprit finalement (...) le regard qu'on va

poser à un enfant, pis si on pose ce regard-là, ben j'ai l'impression que tout découle » (3_Ens34_ESD), en soulignant que les besoins des élèves sont tout aussi importants et légitimes que les siens. Sa ou son collègue précise quant à elle ou lui que les droits de l'enfant « ça devrait être une évidence (...) mais ça l'est pas forcément (...) on a tendance à croire qu'ici c'est une évidence dans nos pays, mais... tout ce qui est concret j pense que ça l'est quand même plus ou moins en tous cas, mais après c'est plus au niveau relationnel, psychologique que ça l'est pas forcément » (3_Ens12_ESD). Ces réflexions plus générales sur la place des droits de l'enfant dans l'école renvoient directement et de manière cohérente aux représentations et aux observations qui sont abordées en lien avec la place de l'enfant dans l'école.

Il convient encore de noter que les élèves, lorsqu'on leur demande quels sont les droits de l'enfant, se réfèrent principalement aux règlements internes, par exemple « Alors nous on a le droit par exemple de venir dedans (...) mais il faut demander à (prénom de l'enseignant-e) » (3_EI1E2_EC). Dès lors, il semble que si les élèves sont conscient-e-s de leur place au sein de la structure scolaire, ils ou elles ne formalisent pas explicitement quels sont leurs droits ou les droits de l'enfant plus globalement. Nous n'avons néanmoins pas évalué plus en profondeur les connaissances des élèves.

10.4. Cas 4

Les droits de l'enfant jouent un rôle important dans les approches pédagogiques et relationnelles en vigueur, même si aucun-e des enseignant-e n'y a été formellement formé-e. Un-e enseignante nous indique par exemple que l'école « met l'accent sur les droits de l'enfant au quotidien, pas seulement à travers un enseignement formel qui aurait lieu de temps en temps » (4_Ens56_ESD). Cet-te même enseignant-e nous explique encore que la journée des droits de l'enfant est l'occasion de les aborder plus explicitement à travers l'évocation des droits de l'enfants dans les pays pauvres¹⁹¹, qui ont le même âge que les élèves et qui doivent travailler, ce qui permet aux élèves de se rendre compte de leur chance. L'école tient néanmoins à ne pas créer de situations dites fictives dans lesquelles les élèves seraient confronté-e-s aux droits de l'enfant. En effet, les situations se présentent, aux dires de l'enseignant-e, d'elles-mêmes dans le quotidien (4_Ens56_Echange informel). Sa ou son collègue confirme en parlant des droits de l'enfant à l'école « c'est un lieu où on devrait les appliquer, pas enseigner mais appliquer » (4_Ens78_ESD).

La journée des droits de l'enfant semble en effet constituer un moment privilégié pour aborder les droits de l'enfant avec les élèves. L'enseignant-e nous explique « il y a des moments par exemple quand c'est la journée des droits de l'enfant, on parle euh qu'est-ce que c'est un droit, pis (...) qu'est-ce qu'un droit de l'enfant, voilà, jouer, manger, etcetera, pis parfois quand on est comme ça, en groupe, on va assez loin, hein. Et pis aussi qu'est-ce que les parents ont le droit de faire hein, j'essaie toujours d'entrer là-dedans (...) on a pas le droit, notre corps nous appartient, je vais très loin » (4_Ens56_ESD). Toutefois, les situations du quotidien présentent également des opportunités régulières d'aborder les droits de l'enfant, peut-être plus directement en lien avec l'expérience des élèves « souvent ça les concerne eux, donc là je rentre tout de suite... n'importe quelle situation est bonne pour parler de ça, donc j'en parle régulièrement (...) c'est très spontané (...) pis au conseil on en parle quand même » (4_Ens56_ESD). Dans ce contexte, l'enseignant-e nous décrit quelques situations familiales¹⁹² qui l'ont poussé-e à aborder les droits de l'enfant soit individuellement soit avec tout le groupe d'élèves afin notamment d'interpeller un enfant en particulier sur le fait que son expérience bafoue ses droits et qu'il ou elle est en droit d'en parler (4_Ens56_ESD). Cet-te enseignant-e explique également mettre un point d'honneur à présenter les devoirs qui accompagnent les droits en précisant « les enfants ont des droits et des devoirs, mais pas que des devoirs (4_Ens56_Echange informel). Pour préparer notre visite,

¹⁹¹ Cette formulation est tirée du discours de l'enseignant-e.

¹⁹² Nous ne précisons pas ici lesdites situations familiales dans un souci de confidentialité, les situations en question étant trop précises pour pouvoir garantir la confidentialité des données.

à l'initiative de l'enseignant-e, les élèves ont révisé les droits de l'enfant. Ils et elles nous font la liste des droits qu'ils et elles connaissent lors d'un tour de table introductif, et évoquent « le droit de s'exprimer, le droit d'être respecté, le droit de vivre, le droit d'être égaux, le droit de manger, le droit d'aller à l'école, le droit de faire ce qu'on veut » et précisent l'importance de ces droits « parce que certains enfants ne sont pas respectés » (notes de terrain).

Peu avant notre récolte de données, l'école a organisé l'intervention d'un ancien enfant soldat. Les élèves, après avoir lu l'ouvrage que ce dernier a rédigé (Nsuami, 2012), ont pu le rencontrer et échanger avec lui. Un-e enseignant-e nous raconte « s'il y a une occasion qui se donne, on essaie de la capter, c'est pas forcément qu'on fait tout pour inviter, inviter, mais s'il est dans la région, on essaie de les (les élèves) faire profiter de ça, parce que ça apporte vraiment plus que de lire un truc, un article ou quoi que ce soit » (4_Ens78_ESD), avant de revenir sur la qualité de l'échange « c'était aussi très joli les questions qu'ils (les élèves) ont posées, et pis parfois ils ont pas trop osé parce qu'ils voulaient pas faire de mal. C'était très chou, très touchant » (4_Ens78_ESD).

Lorsque les élèves sont invité-e-s à décrire ce que sont les droits de l'enfant, ils et elles expliquent « c'est les permissions » (4_El1E1_EC), « enfin, on peut dire ça, ouais » (4_El1E2_EC), « qu'est-ce qu'on peut faire » (4_El1E4_EC), « il y a des trucs qu'on a le droit de faire et des trucs qu'on a pas le droit de faire » (4_El1E3_EC), avant de classer dans la première catégorie le droit « de manger » (4_El1E2_EC), « d'aimer » (4_El1E6_EC), « de s'amuser » (4_El1E3_EC), « d'aller à l'école » (4_El1E2_EC), « de dormir » (4_El1E4_EC), « d'aller voir nos copains » (4_El1E1_EC), « de faire du sport » (4_El1E6_EC), « d'avoir un toit » (4_El2E1_EC). Dans le contexte spécifique de l'école, les enfants identifient leurs droits comme étant les suivants : « on peut lire » (4_El1E6_EC), « poser des question » (4_El1E1_EC), « on a le droit d'étudier » (4_El1E2_EC), « on peut avancer à notre rythme » (4_El1E3_EC). Un-e élève corrige toutefois « c'est pas qu'on a le droit d'étudier, mais c'est qu'on est obligés d'étudier » (4_El1E6_EC). Le droit « d'apprendre plein de trucs » (4_El2E1_EC) est également évoqué, ainsi que celui « de travailler » (4_El2E6_EC). De leur côté, les enseignant-e-s décrivent ainsi les droits de l'enfant « c'est un règlement qui permet à l'enfant d'être respecté, je sais pas très bien comment il faut dire, c'est difficile... peut être aussi l'égalité, que les enfants ils soient traités d'une manière égale (...) et euh sécurité pour l'enfant (...) de toute façon c'est ce que je dis toujours aux enfants, mais pourquoi on a des droits de l'enfant, c'est parce qu'à un moment donné ils ont été bafoués » (4_Ens56_ESD).

Nous l'avons brièvement soulevé, aucun-e des enseignant-e de cette école n'a suivi de formation spécifique en lien avec les droits de l'enfant. Un-e des enseignant-e nous précise toutefois « pas directement, moi j'ai fait un cours pour l'enseignement biblique aux enfants, je l'ai suivi de mon propre intérêt, et là on parle beaucoup de respect de l'enfant et de droits de l'enfant, et pis de comment parler à l'enfant, mais sinon, non, pas vraiment » avant de préciser « je dois dire que c'est plutôt par convictions » (4_Ens56_ESD). Sa ou son collègue indique n'avoir suivi aucune formation liée aux droits de l'enfant mais complète « non, mais en même temps avec l'espéranto, on est en plein dedans... c'est tellement de choses dans la même lignée, le même idéal (...) droits de l'enfant et droits de l'homme en général » (4_Ens78_ESD).

Enfin, l'enseignant-e formule le lien entre la pédagogie de Freinet et le respect des droits de l'enfant « lui (Freinet) il se battait vraiment pour le droit des enfants à l'école » (4_Ens56_ESD).

10.5. Observations transversales et discussions

L'enseignement formel des droits de l'enfant est peut-être l'aspect de ce travail qui relève le moins de différences entre le système privé et le système public. De manière générale, la thématique est peu abordée en tant que telle, à l'exception du 20 novembre et de quelques injonctions disciplinaires. L'évocation ou non de la thématique est majoritairement laissée au libre choix des enseignant-e-s. En outre, le contexte quotidien sert de support régulier pour aborder de manière plus indirecte, et par le prisme de thématiques définies, les droits de l'enfant. De fait, les droits de l'enfant sont considérés par nos répondant-e-s comme interdisciplinaires, voire transdisciplinaires par essence et prennent racines

dans un cadre indispensable à l'attribution de sens à l'évocation formelle des droits de l'enfant. Quelques nuances peuvent toutefois être amenées et c'est ce que nous chercherons à développer dans les prochaines lignes.

Nos différent-e-s répondant-e-s définissent les droits de l'enfant de différentes manières. Les élèves dans un premier temps, à travers une liste de droits, évoquent aussi bien un certain nombre de droits effectifs de l'enfant tels que ceux contenus dans la CDE (le droit à une identité, le droit à une famille, le droit à la santé, le droit à l'éducation, etc.) que des règles de l'école (pas le droit de parler en même temps que l'enseignant-e, travailler, etc.), même si cette distinction est relevée par certain-e-s élèves. Cette confusion entre les règles de classe et les droits de l'enfant rejoint le constat de Merle (2012) qui aborde cet enjeu. Notons toutefois que cette tendance semble s'accroître dans l'établissement dans lequel le règlement est formulé autour des droits de l'enfant (cas 1). Les élèves sont conscient-e-s que les droits sont à la destination de tou-te-s les enfants et certain-e-s évoquent même la journée du 20 novembre (cas 1). Les enseignant-e-s quant à eux et elles en donnent des définitions variées et souvent imprécises (« liste de droits de l'UNICEF », différents niveaux de droits, etc.). Enfin, l'école joue principalement un rôle de sensibilisation auprès des élèves et permet de montrer la chance qu'ont les élèves de vivre en Suisse, où les droits sont, aux dires des adultes, bien respectés. Certain-e-s enseignant-e-s évoquent toutefois le lien entre les droits de l'enfant et l'expérience des enfants en dehors de l'école – nous y reviendrons – et l'importance de la part de l'école d'accorder des cadres de références et d'écoute vers lesquels les élèves peuvent se tourner en cas de besoin. Un-e enseignant-e du cas 1 souligne toutefois que ce n'est pas son rôle et qu'il ou elle n'a pas été formé-e à gérer de telles situations. Ces derniers enjeux témoignent du lien entre l'évocation des droits de l'enfant et l'expérience des enfants qui est alors interpellée dans le contexte scolaire. Ce constat renforce la place des questions socialement vives (Legardez, 2006) au sein de telles « éducations à » et invitent à ramener la nature humaine au centre des enseignements comme l'encourage Morin (1999). Dès lors, un statut particulier peut être attribué à la thématique des droits de l'enfant, s'intégrant dans le patchwork des « éducations à », en faisant entrer des expériences et des éléments extra-scolaires dans l'école. Dans le cas 1, les enseignant-e-s estiment néanmoins être suffisamment formé-e-s à la thématique. Dans le cas 2 en revanche, les enseignant-e-s font effet d'une formation très limitée, voire inexistante, aux droits de l'enfant, alors que les enseignant-e-s valaisans se rappellent pour la plupart avoir abordé la thématique lors de leur formation. Rappelons toutefois que la formation des enseignant-e-s autour des questions liées aux droits humains est fondamentale afin de contrer les aspects négatifs que peut assumer une telle éducation (Struthers, 2016).

Maintenant que ces quelques aspects définitionnels sont clarifiés, penchons-nous plus en avant sur la manière dont sont abordés les droits de l'enfant dans nos différents cas. L'année de notre récolte de données, le cas 1 a mis en place un événement afin de célébrer la journée des droits de l'enfant. Les chorales de l'école ont proposé à tou-te-s leurs camarades un concert à ce sujet et certains élèves se réfèrent à cette célébration. Plus généralement, la direction propose aux enseignant-e-s différentes activités à réaliser avec leurs élèves à cette occasion, sans pour autant imposer quoi que ce soit. Un-e enseignant-e souligne l'importance d'une telle démarche, et de la posture de la direction face aux droits de l'enfant. Dans le cas 2, la direction rappelle aux enseignant-e-s la nature de la journée sans pour autant leur fournir d'instructions ou d'activités précises. Le fait d'aborder, ou non, les droits avec les élèves est donc de l'initiative des enseignant-e-s, et plusieurs d'entre eux et elles nous expliquent ne pas aborder cette thématique chaque année, en expliquant notamment cet état de fait par le temps qu'ils et elles ont à disposition et des autres activités qu'ils et elles doivent mener de front. Dans le cas 4, la journée du 20 novembre est également prétexte à aborder les droits de l'enfant avec les élèves. Les enseignant-e-s utilisent dès lors soit du matériel proposé clé en main par leur direction, leurs collègues ou certaines organisations (notamment Éducation 21) soit du matériel construit à cette occasion. Des activités moins formalisées, telles que des discussions autour des droits de l'enfant ou de certains droits en particulier peuvent être mises en place lors de cette journée. Ces observations rejoignent celles de Broyon et Moody (2015) qui relèvent l'importance du matériel clé en main à proposer aux enseignant-e-s, considérant qu'un certain nombre d'enseignant-e-s évoque le confort de

disposer de ce matériel. En outre, l'établissement ne proposant pas de matériel à ses enseignant-e-s tend vers une régularité moindre dans l'évocation des droits de l'enfant, même lors de la journée du 20 novembre. Le cas 3 ne rapporte pas de situation d'enseignement formel aux droits de l'enfant. Notons toutefois qu'en regard au PER, cette école, couvrant exclusivement la période scolaire du cycle 1, est en total accord avec, et surpasse même dans certaines mesures les objectifs du PER qui ne formule pas d'objectifs liés à un enseignement formel aux droits de l'enfant pour le cycle 1.

D'autres activités, telles que des correspondances avec des classes d'autres pays (cas 1) permettent notamment de mettre en lumière certains aspects, et notamment certains manquements en lien avec les droits de l'enfant dans d'autres contextes. De plus, dans les cas 1 et 2, le quotidien et notamment certaines difficultés interindividuelles servent de terreau pour aborder les droits de l'enfant, pas forcément de manière explicite, avec les élèves. Dans de tels cas, ce sont notamment des notions telles que le respect, la non-discrimination ou le droit à une identité qui sont abordés. Les enseignant-e-s qualifient toutefois ces moments comme propices à l'évocation des droits de l'enfant. Dans tous les cas, plusieurs enseignant-e-s nous font part des limites qu'ils et elles identifient dans une simple évocation décontextualisée des droits de l'enfant. D'après ces répondant-e-s, ces derniers ne font pas sens s'ils ne sont pas issus et abordés dans un contexte spécifique en lien avec l'expérience des élèves. Dans le cas 2, la mise à disposition du dispositif proposé par Graine de Paix remplit les mêmes ambitions, offrant aux enseignant-e-s du matériel leur permettant d'aborder certaines valeurs et de mettre en place certaines activités favorisant le mieux vivre ensemble et s'inscrivant dans une perspective droits de l'enfant. Dans le cas 2, des enseignant-e-s évoquent l'âge des élèves ainsi que leur histoire comme de potentielles limites à l'enseignement formel aux droits de l'enfant. Pour certain-e-s, les élèves sont trop jeunes pour comprendre certaines thématiques comme la violence ou l'exploitation ou les droits de l'enfant dans leur globalité, pour d'autres, l'histoire des enfants aura une influence sur leur sensibilité à la thématique, des enfants ayant vécu la migration seraient ainsi plus touchés par les droits de l'enfant que les autres. Dans les cas 3 et 4, les répondant-e-s rapportent n'évoquer que rarement les droits de l'enfant dans leur dimension formelle avec leurs élèves, soulignant qu'à leurs yeux le respect de ces droits *in situ* et leur incarnation dans le quotidien leur assure une perception moins artificielle. Les droits de l'enfant sont souvent abordés, dans le cas 1, 2 et 3, sous l'angle de la violation des droits, soit dans d'autres contextes, en évoquant la chance des élèves de voir leurs droits être respectés, soit dans certains cas de maltraitements. La référence aux « pays pauvres » apparaît notamment plusieurs fois dans le discours de nos répondant-e-s. Dans le cas 3, un-e enseignant-e insiste à contrario sur l'importance de ne pas tomber dans une conception misérabiliste des droits de l'enfant et de leur irrespect. En outre, certain-e-s enseignant-e-s, notamment dans les cas 1 et 4, nous expliquent ne pas aborder les droits de l'enfant sans en parallèle parler des devoirs des enfants. Ce lien entre droits et devoirs est également visible dans la rédaction de l'agenda des élèves du cas 1 qui évoque une dizaine de droits, tout en les plaçant aux côtés des devoirs qui en découlent, comme si les droits de l'enfant dépendaient du respect des devoirs qui incombent aux élèves. Ces différentes observations témoignent d'une large palette de modalités afin d'aborder les droits de l'enfant avec les élèves. Pour reprendre la catégorisation d'Alderson (1999) nous retrouvons l'angle de la violation des droits, celui des droits dans le futur qui assume que les enfants ne sont pas suffisamment responsables et/ou matures pour saisir les enjeux de leurs droits, celui des droits limités en ce sens que seulement certains aspects des droits de l'enfant sont abordés dans certains contextes, ou encore l'accent sur l'importance de mettre en lien les droits enseignés et l'expérience des enfants. Il ressort toutefois de nos données que ce sont principalement des droits de protection qui sont abordés en relation et imbriqués dans les pratiques. Les droits participatifs en revanche sont peu abordés par nos répondant-e-s. Nous pouvons dès lors postuler d'une posture relativement protectionniste (Hanson, 2012) de la part des enseignant-e-s interrogé-e-s et de l'école plus largement, et ce aussi bien dans les écoles publiques que dans les écoles privées.

Le PER est reconnu comme ouvert à l'évocation des droits de l'enfant, certain-e-s enseignant-e-s faisant référence aux objectifs de la formation générale notamment. La référence aux objectifs disciplinaires en découlant n'a pas été formulée par nos répondant-e-s. Toutefois, certain-e-s de nos

répondant-e-s évoquent des disciplines spécifiques dans lesquelles les droits de l'enfant sont formellement identifiés, c'est notamment le cas de la géographie qui, dans son matériel de 5H, les aborde explicitement (cas 2). Un-e enseignant-e du cas 1 évoque également la présence des droits de l'enfant dans le matériel pédagogique destiné à l'enseignement religieux. L'enseignement religieux semble en effet un contexte propice à l'évocation des droits de l'enfant à travers les valeurs qui en découlent et l'enseignement de l'éthique. Des répondant-e-s des cas 1, 2 et 4 formulent des liens entre ces différentes thématiques. Il semble dès lors que les droits humains, tout comme les aspects religieux et éthiques sont porteurs de valeurs spécifiques et que le contexte des enseignements religieux est propice à l'évocation des valeurs, ce qui semble, dans les discours de nos répondant-e-s, moins être le cas des autres disciplines, les rendant visibles et autorisées dans ce contexte, ce que Barthes & Alpe (2018) qualifient de fondamental dans le contexte des « éducations à ». Ce constat rejoint celui d'Audigier (2005), Beitone et Hemdane (2018), Struthers (2016) ou encore Fabre (2018) qui soulignent le statut débattu et malvenu des valeurs dans le système scolaire traditionnel. Aborder ces thématiques dans un espace attitré permet dès lors de contourner et de circonscrire ces enjeux. De manière générale, les droits de l'enfant sont qualifiés d'interdisciplinaires par nos enseignant-e-s. Non seulement ceux-ci sont imbriqués dans la vie quotidienne, mais en plus, des liens peuvent être formulés dans différentes disciplines, telles que la géographie (cas 1), l'histoire et la citoyenneté (cas 2), ou la religion (cas 1 et 2), rejoignant ainsi le postulat de Louviot, Moody et Darbellay (2019). Dans les cas 1, 2 et 3, aucun-e de nos répondant-e ne fait effet d'interventions externes visant à aborder ces questions avec les élèves. L'enseignement formel des droits de l'enfant est alors à la charge exclusive des enseignant-e-s. Le cas 4 fait exception, puisque quelques interventions externes ponctuelles ont été organisées afin d'aborder certains aspects des droits de l'enfant avec les élèves, et notamment le droit de ne pas participer à des conflits armés, faisant ainsi entrer les droits de l'enfant dans une perspective transdisciplinaire (Darbellay, 2005 ; Lawrence, 2019).

Nous le voyons dans la place accordée aux enfants, dans le système alternatif, les enfants sont considérés dans leur globalité alors que le système traditionnel met une emphase sur l'enfant en tant qu'élève. Dès lors, l'approche des droits de l'enfant et les enjeux qui en découlent peuvent être influencés par cette perception. Nous le voyons dans nos données, certain-e-s de nos répondant-e-s, notamment issu-e-s du système public, font part de leur difficulté, sinon leur crainte à aborder les droits de l'enfant avec leurs élèves, en appréhendant notamment de voir le quotidien non-scolaire des élèves entrer dans la classe, renvoyant aux observations de Struthers (2016). Les enfants-élèves y ont alors une place préférentielle face aux enfants dans leur globalité et cette vision de l'enfant influence la manière qu'ont les enfants d'aborder les droits de l'enfant avec leurs élèves. Dans le cas 1, un-e enseignant-e ne s'estime pas suffisamment formé-e pour affronter les situations de vie que certain-e-s de ses élèves pourraient lui rapporter à l'évocation des droits de l'enfant. Faisant écho à cette crainte, un-e enseignant-e du cas 2 nous fait part de son expérience lorsque lors d'un enseignement formel sur les droits de l'enfant plusieurs de ses élèves ont fait un lien avec leur quotidien familial et avec certaines violations de leurs droits. Cet-te enseignant-e évoque les difficultés qui ont découlé de cette situation et des limites qui surviendront à l'avenir dans son évocation des droits de l'enfant. Dans les deux cas, ces enseignant-e-s expliquent que ce n'est pas leur rôle et qu'ils et elles n'ont pas été formé-e-s pour faire face à de telles situations. Le lien entre les droits de l'enfant et le contexte de vie des élèves constitue dès lors une limite claire formulée par certain-e-s enseignant-e-s quant à un enseignement formel des droits de l'enfant. À l'opposé, certain-e-s enseignant-e-s ciblent sur ce qu'ils ou elles savent des familles afin de sensibiliser les élèves à certaines thématiques. Un-e enseignant-e du cas 4 notamment nous rapporte insister sur certaines thématiques visant un-e élève en particulier afin de l'interpeller sur l'anomalie de son expérience.

Notons encore que certain-e-s élèves du cas 1 font un lien clair entre les droits de l'enfant et le conseil des délégués. La participation des élèves constitue dès lors pour certain-e-s élèves le prétexte d'exercer leurs droits, et c'est ce que nous allons voir dans la section à venir.

11. Pratiques participatives

Les droits de l'enfant sont explicitement abordés dans la déclaration du CIIP qui invite l'École publique à organiser son action en se basant sur « le respect de la personne, les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant, le principe d'éducabilité qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables, et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent, les principes de l'égalité et de l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins » (Art. 2). Le code de déontologie des enseignant-e-s présente plusieurs valeurs cadrant la profession enseignante, notamment dans ses principes fondamentaux « le respect des droits de l'homme et des droits de l'enfant fait partie intégrante de la profession d'enseignant. L'enseignant œuvre en faveur d'une école publique, égalitaire et humaniste. L'enseignant place l'intérêt de l'enfant ou du jeune au centre de ses préoccupations afin de l'aider à devenir un citoyen autonome, solidaire et responsable. L'enseignant s'abstient de toute forme de discrimination (...). L'enseignant se garde d'abuser du pouvoir que lui confère sa profession » (SER, 2018). Dans ces différents documents, une attention particulière est portée au respect des droits de l'enfant dans les pratiques éducatives, faisant notamment part belle à l'enfant en tant que partenaire dans la mise en place d'un environnement adapté aux apprentissages mais également dans la définition des préoccupations des enseignant-e-s.

11.1. Participation structurelle

11.1.1. Cas 1

La loi scolaire valaisanne précise plusieurs aspects liés à la participation structurelle des élèves. Les élèves y sont peu considéré-e-s en tant que partenaires à l'inverse d'autres acteur-trice-s, tel-le-s que les parents, les enseignant-e-s, les Églises, etc. (voir par ex. article 3a LIP). Quelques textes font exception, comme l'Ordonnance concernant la direction des écoles de la scolarité obligatoire qui indique que la direction d'école « invite ou convoque autant que nécessaire (...) les élèves ou représentants d'élèves » (Art. 3, al. 8), l'article 3 de l'Ordonnance fixant le statut de la commission scolaire qui « peut consulter les parents, le corps enseignant et/ou les élèves pour toutes questions relatives à l'organisation scolaire », ou le règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire qui évoque le droit de l'élève d'être entendu en précisant que « l'élève a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question importante le concernant ; son avis peut être pris en considération en tenant compte de son âge et de sa maturité. La collaboration des élèves exige que ceux-ci aient la faculté de se faire entendre et puissent exprimer au besoin leurs doléances » (Art. 3). Plus spécifiquement en lien avec les mesures disciplinaires, le texte indique « avant de prendre une sanction (...) le droit d'être entendu doit pouvoir être exercé dans un délai de 15 jours au maximum à compter de la connaissance des faits et/ou de leur auteur » (Art. 20, al. 2). De plus, le règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires invite à « réserver une partie de la décoration à l'initiative et au talent des enfants au moyen de supports interchangeables » (Art. 22). Enfin, le règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire indique que « les élèves prennent une part active à la vie de l'école et s'engagent à assumer les responsabilités adaptées à leur âge, avec sérieux et régularité » (Art. 4, al. 4.). Sur le site de l'État du Valais, plusieurs pistes abordent la participation des élèves en reconnaissant notamment que dans une perspective de mieux vivre ensemble, l'individu « doit savoir sa présence fondée et pouvoir participer de manière constructive à la vie du groupe » (p. 3)¹⁹³. Un autre document indique que « dans les établissements organisés, les élèves disposent, par

¹⁹³ Pour voir le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.1.Climat_scolaire_Introduction.pdf/3ce79baa-5010-498f-8630-2584f5beb697

l'intermédiaire de leurs délégués, du droit d'expression collective et du droit de réunion », ce même document précise ensuite que « le règlement intérieur doit préciser (...) les modalités d'exercice du droit de réunion » (p. 6)¹⁹⁴. Il y figure encore que « les élèves sont associés aux décisions relatives à l'aménagement des espaces et des lieux de vie destinés à la vie scolaire » (p. 7). Ce document indique encore qu'en cas de sanction, l'élève doit se voir offrir « la possibilité de s'expliquer, de se justifier et de se faire assister » (p. 7). Dans un document à l'attention des familles, l'école « s'engage à favoriser la participation et l'implication des élèves dans le milieu scolaire et à leur accorder le droit de donner leur avis et d'être entendu » (document interne). Le règlement de l'école évoque le droit de l'élève « à la parole, de s'exprimer, qu'on me croie » (règlement interne). Le projet d'établissement indique en outre que « l'école assure à tous les élèves (...) le respect, la considération et la justice auxquels ils ont droit. L'école favorise la communication, la collaboration et la coopération entre tous les partenaires » tout en précisant que « les élèves (...) doivent pouvoir s'y exprimer librement dans le respect des règles collectives favorisant le respect et la convivialité » (document interne). Plus concrètement, la direction nous explique par quels biais et auprès de qui un-e élève peut s'exprimer « la première personne c'est l'enseignant vers qui il peut se confier, ou bien il peut écrire un message (...) on a un système de boîte aux lettres, dans toutes les écoles, ça s'appelle l'oreille verte, et pis chaque enfant peut (...) déposer un message » (1_Dir_ESD) qui sera relevé par le ou la médiateur-trice scolaire.

En outre, des conseils d'établissements sont mis en place. La direction nous explique « il y a un conseil d'école en fait, il y a un conseil d'élèves, ça se déroule une fois par année. On a développé ça, c'est en lien aussi avec les travaux de projet d'établissement, et puis la charte des écoles, donc chaque année il y a un thème de réflexion qui est proposé, ça peut avoir trait au règlement d'école, à des améliorations à proposer, à l'aménagement des cours de récréation, à un projet x y, c'est discuté dans chaque classe, dans chaque classe deux représentants délégués sont nommés, qui participent à un conseil d'élèves par deux degrés, parce que ça fait beaucoup de classes, donc deux degrés ça fait dix-sept, dix-huit classes, donc ça fait une trentaine de délégués qui rapportent les discussions de chaque classe, ensuite ça c'est synthétisé par des enseignants, ce sont des enseignants qui font partie d'une commission qui s'appelle la commission vivre ensemble qui guide, qui encadre ces réunions pis qui font remonter à la direction ce qui s'est passé dans le but d'innover, d'apporter des améliorations au fonctionnement de l'école » (1_Dir_ESD). La commission susnommée est en charge de définir la thématique. Lors de l'année de notre récolte de donnée, le thème concernait les jeux pour la récréation, comme l'expliquent ces élèves « quels jeux on pouvait faire dans la cour de récré, ou qu'est-ce qu'on peut faire pour pas avoir de bagarres et tout, c'était le thème de cette année » (1_El8G1E2_EC), « on a discuté de comment faire pour qu'il y ait moins de bagarres et pis décidé de jeux intelligents » (1_El6G3E5_EC), ce que les élèves trouvent pertinent « on a souvent des bagarres ici » (1_El8G1E4_EC), « et on a pas de jeux du tout » (1_El8G1E2_EC). La direction nous explique « les enfants devraient être amenés à réfléchir sur un projet pour l'école de manière très libre, mais il faudra qu'ils envisagent une idée innovante, pis qu'ils trouvent les moyens de mettre cette idée en place, donc qu'est-ce qu'on a besoin comme ressource, qu'est-ce qui va se faire, comment il faudra le faire concrètement, et pis il faudra venir le défendre en conseil d'élèves » (1_Dir_ESD). La direction précise encore « c'est un processus, le temps que ça passe dans les classes, que ça revienne, donc c'est sur trois mois, et ensuite ben on espère qu'on aura quelques projets qu'on pourra retenir » (1_Dir_ESD). L'organisation de ce conseil, qui a eu lieu une fois par année, est caractérisée par la direction comme « une machine assez lourde à mettre en place, parce qu'on fait ça au niveau de l'école, donc ça serait compliqué, ça alourdirait pas mal pour les enseignants de le faire à différents moments » (1_Dir_ESD). Les rencontres ont lieu sur le temps scolaire et se déroulent dans des salles de réunion. Toutefois, la localisation et l'organisation géographique de l'établissement constituent une limite au nombre de

¹⁹⁴ Pour voir le document complet, voir le site internet :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.2.Chartes_et_règlements.pdf/81e1e9c4-7a92-4559-91a9-02ee6a789d4e

séances annuelles « on est sur plusieurs sites, donc on va chercher les délégués pis on les amène ici, on pourrait pas le faire plus qu'une fois par année. (...) je pense qu'au niveau vraiment de l'école entière, ça serait quand même compliqué de faire plus régulièrement, si on arrive à le tenir déjà une fois par année, je pense que c'est bien » (1_Dir_ESD). Les thématiques sont adaptées en fonction de l'âge des enfants, la direction précise « c'est des enseignants qui mènent les conseils parce qu'il y a une manière de les faire parler, les tout petits ils vont faire plutôt des dessins, la maîtresse elle va expliquer peut-être pour limiter un petit peu le cadre, donner seulement un aspect, réfléchir seulement à peut-être une question, et pis les grands ils ont un sujet un petit peu plus élargi » (1_Dir_ESD). Un-e enseignant-e nous explique « je pense c'est important pour eux de se dire ah ben j'ai le droit de donner mon avis, c'est le directeur qui va écouter » (1_Ens6_ESD). Lors de nos entretiens, les élèves nous citent les thématiques que leurs représentant-e-s ont proposé au conseil des délégué-e-s « c'est des jeux (...), ils ont expliqué grand-mère aimes-tu, le loup, couleurs et tout ça, plein de jeux » (1_El6G1E4_EC). Les élèves d'un autre groupe rajoutent « le serpent » (1_El6G2E4_EC), « la bombe » (1_El9E5_EC), « le boulet » (1_El9E5_EC), « le pou de canard » (1_El9E3_EC), « on pensait faire un tas à un endroit avec du matériel où on pourrait venir chercher pour s'amuser » (1_El10E3_EC), en précisant « mais on doit l'entretenir le matériel » (1_El10E1_EC), « pas le casser » (1_El10E5_EC). D'autres thématiques abordées les années précédentes sont évoquées « l'année passée, on avait parlé de ce qu'on voulait dans l'école, et ce qu'on voulait pas, donc ce qu'on voulait pas c'était des toilettes sales » (1_El6G3E1_EC), tout en précisant que la situation n'a pas changé depuis. Ces élèves regrettent, en parlant de la préparation du conseil en classe « en fait on a rien décidé, on pouvait lever la main, présenter un jeu, et pis il y avait que les chouchous de la maîtresse qu'elle notait les idées » (1_El6G2E5_EC). Les enseignant-e-s sont quant à eux et elles enthousiastes « les élèves en tous cas ils adorent ce conseil des élèves, ils ont l'impression (...) qu'ils se sentent écoutés » (1_Ens10_ESD), « ça je fais tout avec les élèves, je prépare pas beaucoup, ils ont plein d'idées » (1_Ens8_ESD). L'organisation du conseil a toutefois des implications en terme de temps pour les enseignant-e-s « des fois c'est vrai que les enseignants, des fois, on se dit ah mon dieu faut vite faire ça encore, faut vite faire ça, on a l'impression de devoir sortir ça du chapeau, comme ça, pis tient, on va vite faire deux trois questions, vous dites quelque chose, ah moi, une fois ou deux j'écrivais vite des petites choses pis j'ai envoyé mes élèves, parce que (...) franchement on tournait en rond, mais je pense que même si on tourne en rond, il faut quand même garder, parce que c'est toujours ce principe de mettre en discussion, de se mettre en lien avec l'autre » (1_Ens7_ESD) rajoutant plus tard « en général on donne un dessin ou quelque chose qui soit facile à transmettre, parce qu'ils doivent expliquer ce que les copains (...) alors ça dépend aussi du temps, ça dépend comment ça se passe, il y a eu des fois où j'étais un peu stressée, ou des fois c'est parti un peu en cacahuète, j'ai fermé la discussion, j'ai mis quelques phrases, je leur ai dit vous êtes d'accord, oui, non, et hop on a expédié » (1_Ens7_ESD). La temporalité et les enjeux structurels constituent également un enjeu quant à la mise en place des propositions des élèves « là, le problème c'est que c'est en refonte, et pis que ça a pris du temps, pour l'instant c'est bloqué au conseil de direction » (1_Ens10_ESD) explique un-e enseignant-e en faisant références aux décisions de l'année dernière. Une autre limite du dispositif est relevée par les élèves et concerne le fonctionnement de représentation qui crée de la frustration pour certain-e-s élèves non-élu-e-s, comme en témoignent ces élèves « il y en a qui ont été tristes » (1_El6G1E4_EC), ce à quoi répond un-e de ses camarade « il y avait personne qui a voté pour moi » (1_El6G1E4_EC). Un-e élève de la même classe confirme « c'est sûr que quand on fait des votes, souvent ça crée des conflits, parce qu'ils se disent oh c'est pas moi qui ai été au conseil des élèves » (1_El6G3E5_EC), en précisant que l'un-e de ses camarades a « pleuré parce que personne n'avait voté pour lui » (1_El6G3E5_EC). D'autres élèves ont réagi de manière plus modérée « moi je voulais bien il y aller mais après j'ai dit mais on va pas faire une bagarre pour ça, hein » (1_El8G1E4_EC). Concernant ces élections, un-e enseignant-e commente « on leur dit à chaque fois, ben il faut parler devant tout le monde, il faut être capable de prendre des notes de ce qu'on va dire, donc souvent ils vont élire un élève, un bon élève en fait, capable de pouvoir redire ce qu'on a fait en classe » (1_Ens9_ESD). Un-e enseignant-e a, quant à lui ou elle, décidé de tirer au sort les délégué-e-s de sa classe, en précisant « ceux qui veulent pas aller je dis, je n'oblige pas, hein, (...) ça dure une heure, je leur dis hein, attention, alors ils sont là, pis ils doivent attendre »

(1_Ens7_ESD). Les élèves évoquent l'intérêt d'un conseil de bâtiment, qui permettrait des rencontres inter-degrés, leur permettant notamment d'organiser la répartition de l'espace dédié à la récréation, en précisant « on veut pas tellement aller en parler aux maîtresses, mais voilà » (1_EI8G1E4_EC). Un-e enseignant-e explique toutefois « au niveau du bâtiment, on fait pas, après on discute nous parfois de certaines choses qui vont pas très bien, pis du coup on fait un retour en classe comme on pourrait faire, mais après on fait pas une réunion formelle des élèves » (1_Ens6_ESD).

Les documents mis à disposition sur le site de l'État du Valais abordent également les conseils de classe, intitulés dans ce contexte des conseils de coopération. Ceux-ci sont décrits ainsi « le conseil de coopération est la réunion de tous les élèves et de leur maître. Ce n'est pas un lieu de palabre mais un moment de discussion où ensemble on gère la vie de classe ce qui va bien et ce qui ne va pas, soit : l'organisation de la vie en classe, du travail, des responsabilités des jeux, les relations interpersonnelles, les projets. C'est donc un moment et un temps de gestion de la classe où chacun a sa place et son droit à la parole, où le groupe a autant d'importance que l'individu. Il favorise la résolution de problèmes sans chercher des coupables, mais plutôt des moyens d'aider l'autre. On y apprend à se comprendre et à s'entraider » (p. 2)¹⁹⁵. Dans ce document, les objectifs liés à un tel dispositifs sont, progressivement, de reconnaître les situations de violence, de donner son avis, de dire calmement un désaccord, de savoir défendre son point de vue, d'ébaucher une analyse des situations violentes, de prendre sa place dans un débat. Le document précise encore que la fréquence, la durée, et les modalités du conseil de classe dépendent des besoins de chaque classe. Ce conseil a pour but de « régler plusieurs problèmes sans utiliser la force ni la violence. C'est une manière de régler les conflits de façon civilisée. Les élèves font des efforts pour s'améliorer, car le groupe-classe en est témoin » (p. 5). De plus, les élèves « ont de l'emprise sur la classe » (p. 5). Au sein de l'établissement, l'organisation des conseils est laissée au libre choix des enseignant-e-s, comme l'explique la direction « il y a des classes qui vivent un conseil de classe, pis qui font ça de manière hebdomadaire ou qui font ponctuellement » (1_Dir_ESD). Les enseignant-e-s décrivent leurs pratiques « je mets pas tout de suite le conseil en place en septième, j'attends de travailler l'argumentation, de bien connaître les élèves, parce que le conseil c'est assez difficile à gérer, ils doivent aussi être à l'aise entre eux pour pouvoir être transparents, oser dire les choses, donc j'attends un petit peu, j'attaque sur le printemps de la septième et ça marche mieux en huitième, surtout qu'en septième ils sont encore assez enfants » (1_Ens10_ESD), tout en précisant « j'adapte un peu ma manière de faire à ma classe » (1_Ens10_ESD). Aux yeux de cet-te enseignant-e, l'âge des élèves joue en effet un rôle considérable « ça vient aussi avec la maturité, l'âge maintenant est encore un peu petit, ils sont encore un peu petits, mais en fin de huitième ils sont vraiment capables » (1_Ens10_ESD). Concernant l'organisation de leur classe, les élèves soulignent ne pas avoir l'opportunité d'exprimer leur avis sur les règles de classes, à l'image de ces élèves qui regrettent de devoir rester assis, et de ne pas pouvoir donner leur avis à ce propos (1_EI7E2,3,5_EC), malgré le fait de « parfois (avoir) le droit » (1_EI7E3_EC) de discuter avec leur enseignant-e. Ces élèves évoquent l'absence de conseil établi au dans leur classe « dans les classes des autres (...) ils discutent de ce qu'il faut améliorer dans la semaine, pis nous on a pas ça » (1_EI7E2_EC). Les enseignant-e-s évoquent les limites rencontrées quant à l'organisation du conseil « je le fais pas toutes les semaines, malheureusement on manque de temps dans notre (...) plan d'étude, (...) ils écrivent s'ils ont des soucis, et puis je regarde, quand il y a deux trois choses qui sont survenues ben j'organise un conseil » (1_Ens10_ESD). Toutefois, les enseignant-e-s considèrent ces conseils comme positifs « ils me sidèrent tout le temps les enfants comme ils sont capables de dire mais tu m'as fait du mal, j'aimerais que tu t'excuses » (1_Ens10_ESD). Outre la résolution de conflits, les conseils de classe servent également à « proposer des choses pour la classe (...), ça peut être décorer la classe, ils veulent des fois obtenir un peu de sport en plus ou des choses comme ça » (1_Ens10_ESD). Un-e enseignant-e

¹⁹⁵ Pour voir le document en entier, voir le site :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.4.Conseil_de_coopération.pdf/0c931f64-1d85-40f3-9443-af9b94502d7e

explique ne pas avoir de conseil de classe ritualisé dans sa classe « alors j'ai pas un rituel dans le sens où je dis tous les vendredis il se passe ça, mais quand il y a un souci (...) on s'arrête et on en discute (...) quand c'est nécessaire, on s'arrête, on prend le temps » (1_Ens6_ESD). Dans la même perspective, son ou sa collègue nous explique « moi je fais pas, je fais la discussion, gestion de conflit, (...) ils vont discuter dans un coin pis ils doivent trouver une solution, en général ça se passe très vite (...) mais je ne fais pas chaque semaine est-ce que tu as des choses à dire » (1_Ens7_ESD). Un-e autre enseignant-e explique « conseil de classe, moi j'en fais pas, parce que je me sens pas assez formée à ce niveau-là, pour faire un conseil de classe, (...) je trouve super mais je trouve très délicat de se lancer là-dedans si, enfin voilà, je suis enseignant, je suis pas psychologue (...). J'ai l'impression que ça risque de dépasser mes compétences en tant qu'enseignante (...) si ça arrive à parler d'un problème qu'ils ont à la maison ou même des fois entre eux » en précisant « tout d'un coup, c'est un petit problème, et pis ça devient un gros problème avec le conseil de classe, c'est un peu ce que j'ai entendu, moi je suis pas à l'aise avec ça » et en complétant « après c'est des activités facultatives, et pis chacun fait en fonction de ce qu'il sent » (1_Ens8_ESD). Dans ce cas, l'enseignant-e met néanmoins en place des dispositifs afin de régler les problèmes entre les élèves en les invitant à discuter entre elles et eux. Certain-e-s élèves relèvent les limites de certains dispositifs participatifs au sein de la classe « on avait une boîte à soucis, sauf que ça mettait encore plus de soucis que d'habitude, du coup je crois que c'est mieux réglé sans boîte à soucis » (1_EI9E2_EC).

Le fait de régler les problèmes interindividuels et d'être assisté-e-s dans cette démarche constitue un point important pour les élèves « moi j'aimerais plus qu'elle nous aide à régler le problème » (1_EI6G1E2_EC), ce à quoi un-e autre élève rétorque « elle nous dit allez-vous asseoir sur le tapis, réglez tout seuls, moi je règle pus ces problèmes » (1_EI6G1E3_EC).

La rédaction du règlement peut également constituer une manière de faire participer les élèves structurellement. Le document concernant les règlements et chartes disponible sur le site de l'État du Valais précise que « chaque établissement doit définir sa propre démarche d'élaboration ou de modification du (règlement) appropriée à sa situation. Il s'agit d'associer l'ensemble des membres de la communauté éducative et de créer les conditions d'une véritable concertation pour que le (règlement), au moins pour partie, soit le résultat d'un véritable travail collectif permettant une meilleure appropriation des dispositions qu'il contient » (p. 9)¹⁹⁶. Dans cette perspective, les élèves délégué-e-s doivent être mis-es à contribution, d'autant que « cette phase de préparation constitue pour les élèves un temps d'apprentissage de la responsabilité et de la citoyenneté » (p. 9). Dans le cas de l'établissement observé, « le règlement d'école a été réalisé en collaboration avec les élèves (...) il a été l'objet de discussions dans toutes les classes. Des modifications ont ensuite été régulièrement proposées lors des séances annuelles de conseils d'élèves » (document interne). Au niveau du règlement de classe, un-e enseignant-e nous fait part des limites de le rédiger avec les élèves « au tout début de mon enseignement, c'est vrai que j'avais établi les règles avec les élèves, pis j'ai vu que ça fonctionnait moyennement bien, parce qu'une partie qui manquait par rapport aux règles que nous on aimerait qui soient respectées, du coup j leur présente les règles que j'ai établies en début d'année et pis on en discute, on discute de chacune des règles, comme ça elles sont claires », tout en précisant « je les négocie pas, c'est plus bien la comprendre, l'intégrer » (1_Ens10_ESD). Un-e de ses collègues, en charge d'élèves plus jeunes, élabore quant à lui ou elle les règles avec ses élèves « on a élaboré les règles de classe avec les 2H, donc discuté tous ensembles mais vraiment l'énoncé » (1_Ens6_ESD). À l'instar de cet exemple, un-e enseignant-e nous explique « au début d'année, j'ai dit ben voilà, on est tous ensemble, (...) maintenant vous allez me dire ce que vous avez vécu jusqu'à maintenant, quelles seraient les règles pour que ça se passe bien, je les ai écrites au tableau, tout ce qu'ils me disaient » (1_Ens9_ESD). Nous y reviendrons aussi, mais dans certaines classes, le bon comportement d'un-e

¹⁹⁶ Pour voir le document en entier, voir le site :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.2.Chartes_et_règlements.pdf/81e1e9c4-7a92-4559-91a9-02ee6a789d4e

élève peut conduire à des privilèges qui peuvent s'apparenter à de la participation structurelle, comme le fait de pouvoir « changer de place pendant un cours » (1_El9E1_EC), ou de ne pas être sanctionné-e dans certaines situations.

Les élèves assument également certaines responsabilités pour la collectivité. La présence de patrouilleur-euse-s élèves aux alentours de l'école (notes d'observation) en témoigne. Les élèves d'une classe nous expliquent « des fois, quand la maîtresse elle est là, ce que j'aime pas trop parce que c'est un peu dégueulasse, on doit aller ramasser des papiers, c'est trop dégueulasse quand il pleut » (1_El6G1E1_EC), ce que précise un-e de ses camarades « c'est tous les mardis » (1_El6G1E4_EC), activité considérée comme injuste « moi je trouve que c'est injuste parce que c'est tout nous qui doivent faire pis c'est les autres qui mettent les papiers par terre » (1_El6G3E4_EC). Cette tâche manque de reconnaissance aux yeux des élèves « ils savent, mais ils s'en fichent » (1_El6G3E1_EC). Toutefois, les élèves reconnaissent la pertinence de cette action « moi j'ai déjà vu des images, pis il y avait tout plein de papiers partout, et pis ben la terre elle était polluée » (1_El6G3E1_EC). Dans une autre classe, l'enseignant-e nous explique que ses élèves organisent une vente de gâteaux aux récréations « une fois dans l'année, pour avoir un peu d'argent pour notre promenade d'école, donc là je les laisse complètement libres, enfin je les laisse s'occuper en fait, ils votent pour un caissier, ils votent pour qui gère les gâteaux pour pas qu'il y ait que des pavés au chocolat par exemple, ils gèrent les groupes, quelle récré, qui fait quoi, pis je supervise. Je leur dis c'est votre projet, c'est vous qui récoltez l'argent, il faut que vous vous débrouilliez, vous devez avoir assez de gâteaux (...) ils sont hyper motivés, que si le matin ils ont bien vendu, l'année passée ils ont été refaire des gâteaux à midi. (...) Mais ouais, par rapport à cette vente de gâteaux, j'aime bien les responsabiliser, qu'ils se rendent compte qu'ils peuvent se gérer pour ce genre de trucs » (1_Ens10_ESD).

11.1.2. Cas 2

La participation structurelle, et notamment sous forme de conseils d'élèves, est proposée comme outil en faveur d'un climat relationnel positif dans le Concept 360°, en ce sens qu'elle permet de « construire un sentiment d'appartenance » et de « favoriser le développement de compétences sociales » (DFJC, 2019, p. 11). Toutefois, les lois n'impliquent pas explicitement les élèves dans les différentes instances décisionnelles. Le conseil d'établissement (LEO, Art. 24), la gestion organisationnelle (LEO, Art. 43), la conférence des maîtres (LEO, Art. 49) en sont quelques exemples notables. Pourtant l'article 116 de la LEO indique que « dans toutes les décisions importantes le concernant directement, son avis (celui de l'élève) est pris en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ». D'autres articles autorisent ou invitent à la prise en considération des propositions des élèves. La LEO indique par exemple « le conseil d'établissement peut inviter les délégués d'un conseil des élèves pour les entendre sur des sujets spécifiques les concernant. Il examine leurs propositions » (Art. 36). De plus, l'article 32 de la RLEO précise que « la conférence des maîtres peut inviter les conseils d'élèves (...) à exprimer leur avis ». La LEO instaure dans son article 117 la mise en place d'instances spécifiques aux élèves « dès le 2^e cycle primaire, pour favoriser la participation des élèves à la vie scolaire, les établissements mettent en place des conseils de cycles et/ou des conseils des élèves. Le règlement interne de l'établissement précise notamment les classes concernées, le mode d'élection des membres des conseils et les modalités de leurs délibérations ». Cette disposition est précisée dans le RLEO en ces termes « les élèves peuvent s'exprimer, par des conseils (...) sur les projets concernant la vie de l'établissement. Ils peuvent émettre des propositions ou élaborer des projets dans les domaines culturels, sportifs ou intellectuels à l'intention du conseil de direction ou de la conférence des maîtres. Ils peuvent être reçus et entendus par le conseil d'établissement » (Art. 98).

Au sein de l'établissement, un document précise l'importance de se centrer « sur les besoins des usagers » en expliquant « dans les systèmes éducatifs performants, une des caractéristiques des établissements est de nourrir des relations étroites avec les divers groupes d'acteurs » (document interne). Toutefois, ce même document invite à échanger avec « les autorités locales, la population, les parents d'élèves, les enseignants et le conseil de direction » (document interne) sans identifier les

élèves parmi les interlocuteur-trice-s à consulter. Dans cette perspective, le conseil d'établissement, qui se définit « comme l'articulation des besoins des usagers, lieu d'échanges et de débats sur la vie scolaire » n'indique pas explicitement s'appuyer sur la participation des élèves. Néanmoins, ce document statue sur l'existence d'un conseil de délégué-e-s qui y est contextualisé ainsi « la loi (LEO) et le règlement scolaire imposent ces conseils des élèves à tous les établissements du canton ». D'autres éléments plus organisationnels y sont abordés « 2 élèves par classe jouent le rôle de délégués et s'exprimeront au nom de leurs camarades de classe. Le rôle de délégué convient à des élèves qui aiment parler mais aussi écouter, et qui sont d'accord de collaborer plutôt que de consommer. Un enseignant répondant, encadrant les échanges et de discussion, fera le lien avec la direction (...). Environ 3 séances dans l'année entre délégués (en dehors des heures scolaires), ainsi que quelques moments encadrés par le maître de classe afin que les élèves puissent proposer des sujets aux délégués. Le maître n'est pas tenu de laisser ce temps-là en classe. Ces échanges entre élèves et délégués peuvent donc également se faire de façon informelle, lors des pauses ou récréation » (document interne). Les objectifs des conseils de délégué-e-s sont de « tirer un bilan (positif/négatif) de la situation – proposer des améliorations, émettre des remarques, critiques, soulever des problèmes – Étudier et proposer des solutions. Les sujets sont amenés par les élèves, discutés avec les autres délégués et l'enseignant répondant dans le but d'une collaboration entre les élèves, les enseignants, la direction et les autorités communales », en précisant que ces rencontres se font « dans le calme et le respect de chacun » et que les délégué-e-s doivent « venir pour discuter, pour écouter et proposer des solutions plutôt que d'attendre des solutions toutes faites » (document interne). Durant le conseil, les élèves délégué-e-s « prennent des notes de ce qui se discute, ils retransmettent ensuite le PV de la séance à leurs camarades. Ils tiennent leurs camarades informés de l'évolution des sujets soumis au Conseil de direction ou au conseil d'établissement » (document interne). Les enseignant-e-s répondant-e-s ont le rôle de présider et d'encadrer les réunions des délégué-e-s, en s'assurant que « les discussions avancent et que chacun ait la parole », le rôle de transmission d'informations lui incombe également « il transmet le PV au directeur et en discute avec lui. Il transmet le PV aux délégués et tient informé les délégués des avancées sur les différents sujets abordés » (document interne). En outre, l'enseignant-e répondant-e doit informer les élèves de l'existence du conseil et du rôle des délégué-e-s « pour aider la nomination des délégués et la bonne compréhension du Conseil des élèves, le maître répondant passe dans toutes les classes (...) pour présenter le Conseil, les objectifs, les dates et le déroulement des séances. Il veille à ce que les élèves n'espèrent pas pouvoir tout changer, il a donc un rôle de filtre pour éviter de faux espoirs. Le répondant veille notamment à gérer les sujets irréalistes, bateaux (des récréations plus longues et moins de cours) ou autres plaintes envers des professeurs (ce n'est pas le lieu ni le rôle d'un Conseil de délégués) » (document interne). De leur côté, les maître-sse-s de classe sont en charge de l'élection des délégué-e-s « selon la manière qui (leur) semble la plus adaptée » et « veille(nt) à permettre aux délégués de retransmettre le PV de la séance durant le temps qui sera nécessaire », tout en précisant « ils choisiront le meilleur moment afin que cela ne nuise pas à l'avancement du programme dans leur branche » (document interne). Le règlement statue sur les modalités électives « le maître de classe préside à l'élection qui se fait sur candidature. Les candidats sont élus par bulletin secret pour une année, à la majorité simple. Les élèves délégués s'engagent à venir à toutes les séances du Conseil ». Le règlement précise encore que « le conseil des élèves a un rôle consultatif. Il a pour but de faire participer les élèves à la vie de l'école et de développer un sentiment communautaire. Par l'intermédiaire du Conseil, les élèves peuvent amener à la Direction ou au Conseil d'établissement tout sujet concernant la vie de l'établissement » (document interne). La fréquence du conseil est, d'après le règlement, flexible « le Conseil des élèves se réunit autant de fois que nécessaire, mais au minimum trois fois par année » (document interne). En outre « des représentants du Conseil des élèves peuvent être invités à participer à une séance du Conseil d'établissement ou du Conseil de direction, et ainsi s'exprimer sur des sujets spécifiques les concernant » (document interne). *De facto*, le nombre de séances dépasse rarement le nombre de trois. En outre, si la participation de la direction aux conseils a été évoquée par nos répondant-e-s, ce n'est pas le cas d'une participation des élèves aux instances décisionnelles de l'établissement (notes de terrain). Lors de nos observations de terrain, nous avons pu observer une séance du conseil des

délégué-e-s, qui, après être revenue sur une partie des demandes matérielles formulées lors de la séance précédente, et qui ont pu être partiellement réalisées, s'est intéressée à de nouveaux problèmes et thématiques. Les toilettes, la surveillance des toilettes et de la récréation, l'organisation de l'espace, le matériel et la gestion du temps sont notamment des éléments que les délégué-e-s ont abordés. L'enseignant-e, en constatant la récurrence de certains sujets, a proposé d'aborder ceux-ci en priorité. La question des toilettes, et notamment des actes de vandalisme s'y déroulant, ainsi que les conflits qui y surviennent ont occupé la quasi-totalité de la séance, et les élèves expliquent être fâché-e-s, tristes et dégouté-e-s par ce qu'ils et elles peuvent y trouver. Quelques solutions sont proposées, par exemple la mise à disposition de poubelles dans les toilettes des filles et une surveillance plus accrue, qui ouvre des questions éthiques et pratiques que l'enseignant-e conduit les élèves à élaborer (notes de terrain). La surveillance de la récréation et du centre sportif a également été abordée, en lien à nouveau avec des actes de déprédation et des conflits qui s'y déroulent. Là encore les élèves proposent une surveillance plus accrue et l'élaboration d'un dispositif plus sécuritaire, par exemple avec l'installation d'un verrou sur les portes (notes de terrain). La direction confirme que les élèves sont « très soucieux de leur lieu, de leur école, ils trouv(ent) inadmissible qu'il y ait certains copains qui ne respectent rien » (2_Dir_ESD). Avant d'aborder ces différentes thématiques, notons que les élèves ont également souligné ce qui fonctionnait bien dans leur établissement, en abordant notamment le bon travail des concierges et la mise à disposition de certains matériels et/ou espaces (notes de terrain).

L'établissement met en place des conseils d'élèves qui rassemblent les élèves de 7H et 8H. Lors de notre récolte de données, le conseil pour les élèves de 5H et 6H avait été mis en pause pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Un-e enseignant-e s'interroge « je sais pas pourquoi il y a pas chez les plus jeunes, est-ce que c'est parce qu'il y a pas d'enseignant qui s'y intéresse, ou est-ce que c'est une volonté de la direction de pas faire parce qu'ils trouvent trop jeunes, je sais pas pourquoi il y a pas » (2_Ens5_ESD). Historiquement, un-e enseignant-e raconte l'émergence de ces conseils « c'était une idée de Madame Lyon, ancienne conseillère des États, elle voulait que chaque établissement crée des conseils, plus particulièrement en secondaire, mais ici ils souhaitaient aussi faire ça en 5-6 (...) alors l'ancien directeur nous a réuni, pis il a donné quelques pistes de ce qu'il voulait en faire. Il voulait qu'on parte sur trois thèmes, qu'est-ce qui va bien, qu'est-ce qui pourrait être amélioré, que ce soit dans le plan scolaire, avec des questions qui s'adresseraient à lui, ou alors que ce soit sur plutôt les infrastructures, le matériel, le mobilier, des choses comme ça qui seraient adressées à la commune » (2_Ens4_ESD). Les thématiques abordées le sont en fonction des besoins de chaque classe. La direction nous décrit ces conseils comme suit « ils convoquent les élèves, en général c'est à midi je crois, ils piqueniquent et pis ils prennent un moment après (...) ça arrive que soit la directrice soit un des doyens participe pour montrer aux élèves qu'il y a un intérêt dans ce qu'ils disent, dans ce qu'ils ressortent » (2_Dir_ESD). L'enseignant-e en charge du conseil des 7 et 8H explique « c'est déjà sorti plusieurs fois de suite, la pause de l'après-midi, (...) ils trouvent que dix minutes c'est vraiment trop court, qu'ils ont à peine le temps de sortir qu'ils doivent revenir, et ça la direction a expliqué qu'il y avait pas moyen de faire autrement, que s'ils prolongeaient la récré (...) ça décalait tous les bus, donc il y a vraiment des aspects organisationnels qui coupent court à pas mal de discussion » (2_Ens5_ESD). Un-e élève délégué-e explique apprécier cette tâche « j'ai déjà fait en cinquième (...) pis j'ai adoré, j'ai voulu me représenter pour la septième » (2_EI5E2_EC), en expliquant aimer « déjà on voit des amis, et pis ben on discute de ce qui va, ce qui va pas » (2_EI5E2_EC). Ses camarades reconnaissent ses qualités de délégué-e « il travaille bien » (2_EI5E4_EC). Un-e élève souligne toutefois la frustration liée aux élections, et plus précisément à sa non-élection « des fois, je trouve pas très juste, il y a des gens maintenant qui sont délégués (...) qui ont déjà fait une fois, j'trouve que c'est pas très juste qu'on peut refaire une fois. (...) Moi je voulais faire, j'avais jamais fait, et pis j'ai quand même pas pu faire (...) faudrait peut-être aussi laisser un peu la chance à des gens qui ont pas fait aussi » (2_EI5E3_EC), ce à quoi l'élève élu-e répond « on est élu, c'est toute la classe qui a voté, donc c'est pas moi qui ai choisi » (2_EI5E3_EC). L'enseignant-e en charge du conseil des élèves de 5H et 6H nous explique dans un premier temps les moments clés qu'il ou elle a pu observer « ça a été super intéressant quand on a

emménagé (dans un nouveau bâtiment) parce qu'on avait plein de choses qui étaient pas encore terminées ou fixées, au niveau du règlement, l'accès à différentes cours, des choses comme ça, du matériel, donc il y avait pas mal de questions, au niveau des règles, est-ce qu'on a le droit d'aller faire la récréation dans la cour terrain de sport, personne y avait pensé, des choses comme ça, c'est les enfants qui ont amené ça, des petites préoccupations pas chères qu'on pouvait faire et qui pouvaient améliorer la vie de certains élèves, opacifier les fenêtres pour pas qu'on les voit quand ils allaient aux toilettes, réparer un lavabo, allonger la durée des lumières qui s'éteignaient trop vite dans les toilettes, mais des trucs très pratiques comme ça, c'était super intéressant les deux premières années, d'autant plus qu'il y a eu cet emménagement, (...) et la quatrième année j'ai trouvé qu'on revenait toujours sur les mêmes choses » (2_Ens4_ESD). Il ou elle développe ces limites ainsi « chacun a continué à faire un peu les mêmes demandes, la commune arrivait pas à suivre financièrement (...) alors je me suis dit il faut arrêter une année ou deux pis laisser le temps à la commune déjà de faire ce qui avait été proposé » (2_Ens4_ESD). Les élèves partagent ce point de vue « je trouve que la commune, des fois, elle est pas assez d'accord, par exemple à (nom d'un bâtiment de l'établissement) il y a eu un cambriolage parce qu'il y avait pas de caméras, parce que peut-être ils voulaient pas acheter de caméras » (2_EI5E3_EC), ce à quoi l'élève délégué-e répond « on va sûrement en parler au prochain délégué » (2_EI5E2_EC). Toutefois, l'enseignant-e précise « quelqu'un d'autre que moi veut continuer, (...) une nouvelle enseignante qui arrive, elle reprendra le flambeau avec une autre manière de voir les choses » (2_Ens4_ESD). Outre ces enjeux, l'enseignant-e met en évidence l'attention portée par la direction et la commune à ces discussions « chaque fois j'ai fait un PV, et puis eux (la direction) recevait le PV, la commune recevait le PV, la commune le publiait sur leur site, parce que la commune a aussi un conseil d'établissement, un peu sur le même modèle mais pour les adultes (...) alors ils lisaient justement les PV des trois séances pour voir ce que les élèves demandaient ou souhaitaient (...) je pense qu'il y a eu certaines choses qui se sont réalisées grâce à ça, les tables de ping pong par exemple, pas très utilisées mais très demandées, des fois on a des choses qui intéressent une volée, comme les tables de ping pong, mais pas sûr que ça intéresse les volées d'après » (2_Ens4_ESD). L'enseignant-e soulève également l'enjeu géographique « la difficulté chez les 5-6, c'est qu'on est dans trois lieux très différents avec des problématiques très différentes. Quand on est réuni comme ça en comité, on parle de choses qui intéressent peut-être (quelques) classes, pis après on parle à (nom d'un bâtiment), pis après on parle de ceux qui sont à (nom d'un bâtiment, c'est sans queue ni tête ...) si c'est tout dans le même bâtiment ça a plus d'impact, ça pourrait être une manière de revoir les choses, plus par bâtiment » (2_Ens4_ESD). Malgré ces différents enjeux, le conseil est perçu très positivement de la part de la direction « c'est génial parce que ça vient de leur part », « je les trouvais citoyens, ils prennent leur rôle au sérieux quoi » (2_Dir_ESD)., même si certaines limites sont identifiées « malheureusement, c'est toujours la même chose, il faut après arriver à donner suite à ces demandes, parce que sinon c'est vrai qu'ils ont l'impression qu'ils se rencontrent pis que ça sert à rien » (2_Dir_ESD).

Des conseils de classes sont mis en place à la discrétion des enseignant-e-s. Nous avons par exemple eu l'opportunité d'observer un conseil de classe en fin de récréation, durant lequel les élèves de 4H ont échangé avec leur enseignant-e, notamment à propos avec des conflits s'étant déroulés lors de la récréation (notes de terrain). Les élèves, assis-es en cercle, se voient distribuer la parole par leur enseignant-e et abordent un conflit après l'autre en écoutant à chaque fois toutes les parties et en reformulant les propositions de chacun-e. Une fois que tous les conflits sont traités, l'enseignant-e invite ses élèves à essayer de trouver par binômes des solutions que les élèves présentent ensuite au reste du groupe. Lorsque les solutions proposées ne sont pas satisfaisantes et qu'un problème subsiste, l'enseignant-e propose aux concerné-e-s d'en discuter plus tard en plus petit comité. Une fois le chapitre des conflits terminé, certain-e-s élèves expliquent en quoi leur récréation s'est bien passée (notes de terrain). L'enseignant-e parle de ce moment pris « souvent on a des discussions, et des fois, ça dure après la récréation quinze minutes, vingt minutes, ce que j'ai remarqué aussi c'est que quand ils commencent à se plaindre, tout le monde commence à les plaindre, donc il y a aussi une logique à inverser, qu'est-ce qu'on pourrait faire à la récréation pour bien s'amuser ? (...) et maintenant ils sont

tout fiers de me dire ça s'est bien passé, pas seulement pour dire que ça s'est mal passé » (2_Ens3_ESD). L'enseignant-e indique organiser ces discussions en fonction des circonstances, en précisant « des jours j'ai pas trop le temps, mais s'il y a un conflit je dis alors, comment s'est passée cette récréation ? » (2_Ens3_ESD). L'enseignant-e nous précise encore que ces discussions sont surtout mobilisées afin d'aborder le climat de classe, sauf lorsqu'il ou elle introduit une autre thématique. Les élèves donnent un avis positif à l'égard de ce genre de dispositifs « C'est cool (...) j'aime surtout quand on arrête ces problèmes » (2_EI3E1_EC). Dans une autre classe, les élèves décrivent ainsi leurs conseils de classe « c'est une bonne idée, on peut faire des réparations, on peut donner des idées ce qu'on fait à la gym ou aller au parc par exemple » (2_EI4E3_EC), ce qu'un-e camarade complète « c'est écrit quatre petites cases et il y a je félicite, je propose, je demande une explication et une réparation, donc une réparation c'est plutôt pour redevenir ami, mais moi j'ai déjà demandé plein d'explications mais ça marche pas » (2_EI4E2_EC), en précisant « on va un coup devant la classe et après ben on doit expliquer l'histoire de ce qui s'est passé, et même si c'est le passé, on a le droit d'expliquer, et après, quand la personne elle a fini son histoire, ben après l'autre, enfin, celui qui a fait du mal, ben il doit venir expliquer, mais de temps en temps ben il ment un peu » (2_EI4E2_EC). L'enseignant-e explique mettre en place ce conseil selon les volées, en précisant « il y a des classes qui sont très demandeuses, alors j'ai un règlement conseil de classe, j'avais suivi une formation pour ça, donc ils ont des petits billets, ils ont une boîte à lettre là, ils peuvent féliciter quelqu'un, proposer quelque chose, demander une explication s'ils ont pas réussi à résoudre un problème par eux-mêmes, ou alors si le problème revient, c'est demander une réparation » (2_Ens4_ESD). La classe dispose également d'un règlement de conseil de classe qui précise notamment qu'avant le conseil, les élèves peuvent déposer deux billets maximum à chaque fois, que les billets doivent être datés et signés, et qu'avant d'écrire un billet les élèves doivent essayer de résoudre le problème en discutant, puis d'attendre un ou deux jours avant de poster un billet. Pendant le conseil, l'ordre de prise de parole et la modalité sont précisés (notes de terrain). L'enseignant-e explique encore que si à ses débuts les élèves adoptaient toutes les responsabilités inhérentes à la conduite d'un conseil (présidence, secrétariat, etc.), « maintenant, avec le PER et puis l'éclatement des classes, parce qu'on a plus d'élèves à besoins particuliers qui partent faire des appuis, de la logo, ou qui ont du PSPS, on trouve moins de périodes où on est tous ensemble, on est plus à la course pour suivre le programme, donc je le fais quand je sens que c'est vraiment nécessaire, c'est genre toutes les deux semaines, pis c'est moi qui le tient quoi, j'ai plus le temps d'y mettre la même énergie pour qu'il y ait un président qui tourne, malheureusement, là, j'ai perdu beaucoup » (2_Ens4_ESD). La fréquence irrégulière du conseil est considérée comme problématique par les élèves « le prof il oublie des fois, ça repousse à deux semaines, trois semaines, et des fois c'est un peu énervant parce que t'as tous les jours le problème qui est par réglé » (2_EI4E3_EC), « et après c'est trop tard » (2_EI4E1_EC). L'enseignant-e prend le contrepied de cette opinion « c'est incroyable parce qu'un élève qui est fâché après la récré, (...) on lui dit réfléchit pis cet après-midi ou demain tu viens écrire ce qui s'est passé, pas sur le moment, mais il prend un billet, comme ça, pis il réfléchit, pis le lendemain il écrit, il pose, après il se passe souvent un ou deux jours jusqu'au (conseil), pis des fois ça suffit même pour qu'ils aient envie de se pardonner, et assez souvent, ceux qui viennent avec des je demande une explication, (lors du conseil) ils déchirent leur billet parce que c'est réglé (...) on sait que sur le moment on arrive rarement à résoudre un problème, quand des personnes sont fâchées, elles sont fâchées quoi, alors on dit ben on va parler de ton problème, j'en suis bien conscient, tu réfléchis, tu écris, ben ça marche » (2_Ens4_ESD). Les élèves expliquent ne pas se sentir à l'aise d'inclure leur enseignant-e et les éventuels problèmes qu'ils ou elles pourraient avoir à son égard lors du conseil. Leur opinion est toutefois prise en considération par celui ou celle-ci, de manière plus informelle, en revenant avec ses élèves sur ce qu'il ou elle a entendu dire, ce que les élèves apprécient « comme ça, des fois, il comprend, il peut plus nous aider » (2_EI4E4_EC). Dans une classe de 7H, les élèves évoquent également le conseil mis en place de manière plus ou moins régulière « tous les vendredis » (2_EI5E2_EC), « moi je dirais plus toutes les deux semaines, parce que des fois on le fait pas » (2_EI5E5_EC), ce qu'un-e élève explique « si on a vraiment pas du temps, (...) on le fait pas trop quoi » (2_EI5E2_EC). Un-e de ses camarade complète « en fait ça dépend un peu, des fois on le fait, des fois on le fait pas trop, c'est pas très régulier je trouve » (2_EI5E3_EC). Leur

enseignant-e explique « on fait dans la classe un conseil de classe, je le fais pas chaque semaine, je sais pas exactement pourquoi (...) quand j'étais en 5-6, je le faisais vraiment systématiquement, chaque semaine, c'était vraiment un moment dont les élèves profitent énormément je trouvais, je trouvais qu'il y avait énormément sens, en sept-huit, je trouve plus difficile de le faire vivre, j'ai pas encore compris pourquoi. Je suis pas certaine, j'ai plusieurs hypothèses, mais est-ce qu'ils sont à un âge où s'asseoir en rond et puis partager, c'est quelque chose qui est moins attractif pour eux ? (...) une autre hypothèse c'est peut-être qu'ils sont plus réservés à cet âge-là, et que de partager ses problèmes, c'est plus difficile, ce côté un peu je veux pas que l'enseignant soit au courant donc je garde ça pour moi, (...) j'ai un peu peur que ce soit ça » (2_Ens5_ESD). Dès lors, il ou elle essaie « de le faire toutes les deux semaines à peu près (...) toutes les deux à trois semaines », en précisant « pour le bien général de la classe, c'est vraiment investissement (...), c'est difficile, des fois si j'ai un vendredi après-midi où faut encore que je donne les devoirs, pis il y a encore ci, pis il y a encore ça, pis la semaine prochaine tel test, il faut encore que je les prépare pour ci, c'est difficile pour moi de dire lâche prise, fais un conseil de classe, tant pis, quarante-cinq minutes c'est pas grave » (2_Ens5_ESD). Ces conseils sont très appréciés des élèves qui soulignent leur importance « c'est très important (...) on prend du temps pour parler de la classe, de ce qu'on fait dehors, (...) des excuses, des félicitations » (2_El5E4_EC), en précisant notamment leur rôle dans la résolution de conflits. Un-e enseignant-e précise que dans sa classe, il ou elle essaie de ne pas aborder les choses sous le prisme du conflit « je leur demande de présenter des excuses s'ils ont des excuses, quelque chose qu'ils regrettent, et si c'est le résultat d'un conflit je leur demande de formuler une demande, d'exprimer un besoin par rapport à un autre élève, donc c'est rarement sous la forme de conflit » (2_Ens5_ESD), en indiquant son intérêt pour le climat de classe « avec le conseil de classe, je me suis rendu compte qu'on arrivait vraiment à baisser la pression et qu'ils ont réussi à trouver d'autres moyens de se parler, d'autres moyens de se communiquer » (2_Ens5_ESD). Un-e élève explique « je trouve que ça devrait être un peu plus régulier, parce qu'en fait, des fois, j'ai envie de dire des trucs, pis en fait j'oublie après » (2_El5E3_EC). Un-e élève souligne cependant les limites du conseil de classe « en fait c'est pas du tout utile parce que les choses elles s'arrangent pas, la prof elle dit rien, par exemple, quand il y en a des qui se tapent en classe, et qu'on se fait taper, ben la maîtresse elle dit rien, elle dit juste il faut pas taper comme ça, elle fait rien de spécial. Si on me tape moi je vais dire, mais pour les autres, c'est pas mon problème, c'est tout, ça c'est pour les autres, je continue de me faire taper » (2_El5E1_EC). Certain-e-s enseignant-e-s indiquent ne pas mettre en place de conseil au sein de leur classe, et l'expliquent de différentes manières. L'un-e nous dit par exemple « sur les petits qui commencent, il y en a sept qui ont commencé, il y en a quand même six qui parlent vraiment pas beaucoup français, c'est un peu difficile, non, je sais pas, j'ai jamais mis en place de conseil de classe, non » (2_Ens1_ESD). Un-e autre parle de la régularité que demande un tel dispositif « j'ai pas encore la fibre pour le mettre en place, (...) ceux qui le mettent en place, ils fixent un moment pour, pis moi je suis un peu dans le ah regardez, il se passe ça, pis on fait, c'est intéressant mais peut être ça me correspond moins ou j'ai pas encore trouvé la manière de l'adapter à ma manière de fonctionner » (2_Ens2_ESD). Cet-te enseignant-e indique travailler sur les conflits « tout de suite (...), ça a plus de sens, d'impact, pis à chaud j'trouve qu'ils peuvent mieux exprimer comment ils se sentent, et pis de dire, ben j'aurais mieux aimé que tu me cries dessus plutôt que me taper, c'est directement, pis après ils peuvent passer aussi à autre chose, plutôt que de se regarder en coin pis toi t'as été méchant » (2_Ens2_ESD).

D'autres idées issues des élèves provenant de voies plus informelles, peuvent également être prises en considération, à l'image de l'organisation des cours de récréation d'un nouveau collège « ça a été décidé, mais c'est venu aussi de la part des élèves, que les élèves qui souhaitaient aller au terrain de foot se retrouvent au début de la récréation, partent avec un enseignant. (...) Ils ont demandé d'avoir des jeux aussi, alors là on a trouvé des jeux, des cerceaux, enfin voilà, il y a un bac sur roulettes qui est à leur disposition, (...) ça c'est des choses qui ont émané de la part des enfants » (2_Dir_ESD). Notons encore qu'un document interne fait effet d'une pétition signée par les élèves de secondaire (document interne).

Outre le conseil, des dispositifs attribuant des responsabilités liées à l'entretien au sein de l'établissement ou de la classe aux élèves sont également mises en place. La direction nous parle par exemple d'un projet qui a suscité beaucoup d'intérêt parmi les élèves « j'ai lancé un appel dans les classes de primaire en disant est-ce que vous seriez intéressés pour le coup de balais, j'ai dix classes qui se sont inscrites (...) donc il y a un intérêt » (2_Dir_ESD). Au sein des classes, de telles responsabilités sont également attribuées, comme le décrivent ces élèves « on doit aussi respecter nos tâches, genre effacer le tableau et des choses comme ça » (2_EI4E5_EC), en précisant que les tâches tournent chaque semaine et que « parfois on a pas de tâche » (2_EI4E5_EC). Les élèves apprécient cette organisation non seulement par rapport au rythme général « après, ça va plus vite » (2_EI4E2_EC), mais également dans l'optique d'aider leur enseignant-e « comme ça on aide le prof, c'est pas lui qui fait tout » (2_EI4E3_EC), « comme ça il est pas très fatigué le soir » (2_EI4E3_EC). Des élèves d'une autre classe évoquent également leur rôle, en fin de journée, pour « faire le balai, et pis nettoyer le tableau » (2_EI5E5_EC) en expliquant avoir des tâches assignées. Là encore, l'utilité de ce fonctionnement en termes de temps est soulignée « nettoyer le tableau et tout, parce qu'après (...) on doit prendre du temps du cours » (2_EI5E5_EC), mais également la qualité de vie qui en découle « faire le balai c'est important, parce que des fois c'est tellement sale, on voit plus le sol » (2_EI5E5_EC). Dans cette classe, un document affiché liste les responsabilités et les responsables. Les responsabilités sont les suivantes : tableau noir, distribution, ordre de la classe et de la bibliothèque, ballais et ramassoire, agenda de classe, feuille d'absence, vestiaire (notes de terrain). Ces enjeux liés à l'entretien de l'espace figurent également dans le règlement de l'école « les élèves participent à la gestion de la classe en entretenant convenablement les locaux scolaires » (document interne). Un-e enseignant-e décrit d'autres responsabilités en place dans sa classe « ils ont des responsabilités, (...) chaque semaine ça change, ils ont un roulement » (2_Ens2_ESD), tout en précisant que certain-e-s élèves apprécient plus certaines tâches que d'autres, avec notamment le statut de docteur-oresse qui peut être problématique pour certain-e-s de ses élèves, parce que ça se passe beaucoup « dans le lien avec l'autre (...), être le docteur, ça l'intéresse pas du tout » (2_Ens2_ESD). Malgré tout, chaque élève réalise chaque tâche en respectant le tournus instauré « il faut qu'il le fasse (...) parce que c'est un apprentissage, pis ben des fois il a le droit de dire, enfin, je l'encourage à dire qu'il aime pas, ou que ça le dérange (...) pis des fois je lui dis ben écoute, je trouve que t'as bien expliqué, demande si par exemple (prénom d'un-e autre élève) est d'accord de te remplacer » (2_Ens2_ESD).

Quelques remarques en vrac peuvent encore être formulées à propos de nos données. Un-e enseignant-e met en place des rituels dans lesquels les élèves sont acteur-trice-s, par exemple « on se dit dans toutes les langues bonjour, (...) on a un moment collectif où on apprend à se dire bonjour dans toutes les langues, on le fait ensemble, pis après ils peuvent choisir chaque matin, si on se touche, si on se touche pas » (2_Ens2_ESD). Dans certaines classes, un gros travail est fait autour de la reconnaissance de ses propres émotions et des émotions d'autrui. Cet-te enseignant-e nous explique par exemple mettre un point d'honneur à ce « qu'ils puissent exprimer à l'autre ce qu'il le dérange, qu'il puisse le rassurer, lui dire c'est pas que je t'aime pas, je veux juste pas jouer aujourd'hui, qu'ils apprennent à dialoguer, à se sentir bien, à savoir comment ils fonctionnent » (2_Ens2_ESD). Ce travail sur les émotions se fait notamment à travers un système visuel où chaque élève peut mettre son prénom à côté de son émotion et adapter ce placement au fil de la journée « si j'avais crié sur quelqu'un pis qu'une autre était à sa place, elle allait prendre son prénom pis le mettait sur peur, pis elle me regardait, dire on est d'accord là ? (...) c'est sa limite, pis je dois composer avec ça (...) pis après ça me permet aussi de dire, moi, en tant que maîtresse, là je vais me mettre sur colère (...) donc chacun a ses propres limites, ça je trouve intéressant » (2_Ens2_ESD). Nous l'avons vu, les élèves peuvent également avoir de l'influence sur la rédaction ou l'adaptation des règles de classe. Des élèves nous expliquent ne pas avoir leur mot à dire sur leur emplacement en classe « on en parle des fois au prof, on peut changer de place parce que ça va pas, il dit non, vous allez très bien comme ça » (2_EI4E2_EC). Notons encore que les élèves évoquent un « quoi de neuf » (2_EI4E2_EC) qui était organisé dans leurs classes précédentes.

11.1.3. Cas 3

« Adultes et enfants ont tous une valeur égale et le droit de participer activement aux décisions et à la vie du groupe » (document interne). Avec de telles ambitions, l'école propose différents dispositifs favorisant la participation structurelle, même si le rôle spécifique de chaque acteur-trice-s (par exemple les enseignant-e-s qui sont en tout temps garant-e-s de la sécurité) est reconnu par tou-te-s les membres de l'école. Toutefois, il est important que les enfants « aient conscience qu'ils peuvent avoir de l'impact, qu'ils ont un pouvoir, pas dans le sens pouvoir sur les autres, mais un pouvoir sur ce qu'ils font et sur le monde, et que sur ce que le monde va être en fait, qu'ils ont un pouvoir d'action » (3_Ens12_ESD).

Un conseil rassemblant les élèves et enseignant-e-s de la classe de 3 et 4H est organisé quotidiennement en fin de journée. Les élèves et enseignant-e-s de 1 et 2H les rejoignent plus ponctuellement. Les conseils observés ont duré environ trente minutes chacun, et tendent vers une horizontalisation des relations interindividuelles. Le conseil est animé par un-e élève sélectionné-e à tour de rôle et une petite brochure rappelle sous forme écrite et picturale les points à aborder. Le conseil, après avoir été ouvert, s'articule autour de trois axes principaux, à savoir « problème/solutions », « mercis/bravos » et « propositions ». Des outils tels que la communication non-violente et la discipline positive sont notamment mis au service de tels échanges et les élèves y sont sensibilisé-e-s. Nous avons en outre pu constater leur usage lors des échanges rythmant le conseil (notes de terrain). Les enseignant-e-s soulignent à quel point le conseil et le vivre ensemble sont gérés par le groupe d'une main de maître « quand il y a des problèmes à régler au conseil, eux-mêmes entre eux, ils sont hyper stricts, réacs dans les manières de corriger un élève » (3_Ens34_ESD). Le conseil est notamment identifié pour la résolution de problèmes. Nous avons néanmoins pu observer d'autres utilisations du conseil, plus liées à la vie en communauté, touchant notamment des questions d'organisation spatiale, comme celle du coin bricolage ou celle du vestiaire, avec cet-te élève qui remercie ses camarades « parce que le vestiaire était mal rangé et je pouvais pas passer le balai et maintenant ça s'est amélioré » (notes de terrain). Nous avons également observé des situations dans lesquelles un-e élève en félicitait un-e autre pour son comportement du jour, indiquant par-là qu'il ou elle avait réussi à corriger ce qui avait été considéré comme problématique les jours précédents. Les élèves, si certain-e-s trouvent le conseil parfois trop long, le considèrent toutefois comme un outil nécessaire à leur bien-être, à l'image de cet-te élève qui explique « ce que j'aime c'est que je peux dire mes problèmes et j'ai pas envie de retourner à la maison avec ce que j'ai pas aimé dans la journée (...) comme ça après les autres ils peuvent m'aider à régler » (3_ELGE2_EC) ce que l'un-e de ses camarade nuance « mais on peut régler ça avant le conseil » (3_ELGE1_EC). Les élèves plus jeunes vont dans ce même sens en qualifiant le conseil d'utile à leurs yeux « parce qu'on peut dire nos problèmes » (3_ELPE5_EC). De plus, les enseignant-e-s peuvent être interpellé-e-s lors du conseil si l'un de leurs comportements ou l'une de leurs réactions a déplu à certaine-e-s élèves, ce que nous avons pu observer lors de nos observations. Ces situations sont perçues positivement par les enseignant-e-s qui, revenant sur la situation observée soulignent qu'« il faut entendre ce qu'ils disent parce que moi ça me fait évoluer » (3_Ens34_ESD). Les enseignant-e-s mettent encore en évidence la pertinence des propositions formulées lors du conseil « c'est souvent des choses qu'on aurait de toute manière abordé » (notes de terrain). De manière plus générale, les décisions du quotidien sont prises en collectivité. Nous avons par exemple pu observer une discussion entre les élèves qui, afin d'améliorer leur cabane, débattaient, sans adulte, de la meilleure manière de constituer des rideaux et un bar (notes de terrain). De plus, nous avons observé que des moments de résolution de conflit ont lieu régulièrement, notamment grâce à l'usage des fiches de réparation que les élèves mobilisent et utilisent de manière autonome (notes de terrain). D'autres contextes identifiés comme problématiques, par exemple le fait de manger à l'intérieur et les maux de tête qui découlent du bruit engendré, sont formulés et des solutions sont recherchées par les élèves, parfois à l'aide de leurs enseignant-e-s, dans le cas présent les élèves ont décidé de secouer l'énergie avant d'entrer dans la salle du repas (notes de terrain).

Les élèves assument différentes responsabilités, comme nous l'avons déjà vu, la gestion du conseil, le balai ou encore durant le repas de midi le service, le débarrassage et la vaisselle. Cette manière de fonctionner au moyen de petites tâches attribuées aux élèves permet de favoriser leur responsabilité et de leur donner une place dans le groupe (document interne).

Les avis formulés par les élèves sont pris au sérieux, les élèves étant considéré-e-s comme des êtres à part entière (document interne). En outre, les enseignant-e-s s'engagent à une grande disponibilité et à une écoute face aux élèves, permettant ainsi « aux enfants de prendre leur place et de montrer qui ils sont », en leur accordant des « espaces pour s'exprimer » (document interne). Les élèves sont ainsi vu-e-s comme des « citoyens qui pensent par eux-mêmes, qui osent choisir leur chemin et qui, face à un problème ou lorsqu'ils ont un projet, savent où trouver les ressources nécessaires et sont capables de coopérer avec d'autres pour mettre leurs forces ensemble » de plus il est important que « les enfants soient munis de la confiance nécessaire pour faire bouger les choses, être acteurs et faire leur part dans la société dans laquelle ils vivent » (document interne). Dans cette perspective, une attention particulière est portée aux émotions des élèves et un rituel quotidien permet aux élèves de les exprimer et de préciser ainsi de quelle manière ils et elles entrent dans la journée. Ce dispositif permet aux élèves d'influencer sur leur environnement en fonction de leurs émotions. Reconnaître et exprimer ses émotions dans le but de faciliter le vivre ensemble est un objectif de l'école. Le matin, en arrivant, les élèves expriment leur ressenti du jour, à travers une large panoplie d'adjectif, rassemblant non seulement des émotions telles que « en colère » ou « joyeux », mais également « surpris », « fier » ou encore « serein » qui figurent sur des étiquettes (notes de terrain). Nous avons pu observer un travail sur les émotions tout au long de la journée et entre tou-te-s les acteur-trice-s de l'école, par exemple à travers cette situation lors de laquelle l'enseignant-e dit « je suis bête », ce à quoi un-e élève a répondu « tu es pas bête, je t'ai déjà dit ». Un travail sur la confiance en soi et la manière d'exprimer son ressenti, multilatéral, est ainsi réalisé mais aussi incarné par les élèves en relation avec leurs enseignant-e-s (notes de terrain).

11.1.4. Cas 4

L'un des objectifs de l'école est de développer « l'engagement démocratique axé sur l'avenir » (document interne) et se base sur « une pédagogie de la communication » à travers laquelle « les élèves apprennent à s'exprimer, à écouter les autres, à prendre la parole en public et à gérer un débat » (document interne). Dans cette perspective, nous l'avons déjà évoqué précédemment, l'école « fonctionne en co-gestion entre parents, enseignants et élèves » (document interne). Cette implication des élèves se traduit par leur participation au Conseil d'école qui fait partie de la structure décisionnelle de l'école. Le conseil d'école constitue dès lors un outil important dans le fonctionnement de l'école et est perçu comme un chemin vers « la prise de conscience de la dynamique de groupe et du rôle de chacun, donc l'éducation à la démocratie » (document interne). Celui-ci se déroule le vendredi matin après la récréation. Les élèves y abordent notamment « la gestion des relations et l'organisation de la vie quotidienne » (document interne). Le conseil de l'école est en effet identifié par les élèves comme un espace dans lequel ils et elles peuvent régler les conflits, à travers les râles. « Les râles, c'est quand il y a une bagarre tu veux râler sur quelqu'un » (4_El1E3_EC). Son ou sa camarade précise toutefois « mais c'est bien parce que (...) avant il y avait beaucoup de râles, moins de félicitations, pis ces temps-ci il y a plus de félicitations que des râles, les râles c'est très rare maintenant » (4_El1E2_EC). Les félicitations quant à elles servent à souligner les éléments qui ont été appréciés durant la semaine. Le conseil permet également de parler de ce qui s'est passé durant la semaine et d'aborder des points plus organisationnels (notes de terrain). Les élèves évaluent la pertinence du conseil « moi je trouve ça bien de le faire » (4_El1E4_EC), même si d'autres considèrent que « des fois ça devient un peu trop long » (4_El1E3_EC), notamment parce que tous les éléments abordés ne concernent pas tou-te-s les élèves « on explique des petits trucs comme ça, et pis que souvent c'est pour des autres » (4_El1E5_EC). Un-e camarade réplique « ouais mais il faut quand même écouter pour savoir ce qui se passe dans le conseil, parce que si tu sais rien, les autres ils vont commencer à te parler du conseil » (4_El1E2_EC). L'intérêt du conseil réside en outre

dans le fait de pouvoir se décharger de ses émotions et résoudre des conflits « ben ça nous fait du bien par exemple si on a été embêté par quelqu'un on dit dans les râles pis ça va surtout nous faire du bien parce qu'on lui a dit ce qu'on a pas aimé à celui qui nous a fait euh, pis ça va faire aussi sûrement du bien à l'autre, pis comme ça, ça reste pas toujours dans la tête, pis il y a tout qui se lâche » (4_EI1E3_EC). Un-e élève explique avoir été lui ou elle-même objet de nombreux « râles » à son arrivée dans l'école, mais ne plus en avoir au moment de l'entretien, soulignant l'influence qu'a eu le Conseil sur son comportement. Son ou sa camarade explique « ouais, ben avant il était un peu excité mais maintenant on arrive vraiment à bosser » (4_EI2E6_EC). Un-e élève précise encore que « si quelqu'un râle sur toi, tu peux te défendre » (4_EI2E4_EC). Un-e enseignant-e confirme « tu peux en parler, et pis en fait, si tu veux que ça s'améliore, il faut en parler » (4_Ens78_ESD). Un-e élève évoque la nécessité que le conseil serve à quelque chose, en puisant un contre-exemple dans son expérience précédent son arrivée à l'école « on devait faire des messages clairs, ça servait à rien, en fait on pouvait féliciter, dire des idées et pis râler, mais râle ça servait à rien parce que on pouvait râler et (...) après ils continuaient, de toute façon ils s'en foutaient, ici ça marche par contre hein ! » (4_EI1E3_EC). Les élèves trouvent que c'est « énormément » (4_EI1E3_EC) important de pouvoir donner leur avis. Quant à leur impact, ils et elles le décrivent ainsi, en répondant à la question « vous avez l'impression de pouvoir faire changer les choses ? » (4_EI1M_EC), « peut-être pas changer mais euh, avoir notre avis » (4_EI1E5_EC), ce à quoi répond un-e autre élève « ouais mais des fois ça peut quand même changer » (4_EI1E3_EC), complété-e par un-e troisième « ça peut modifier un petit peu, mais ça reste quand même l'avis des profs donc euh » (4_EI1E5_EC). Un-e quatrième élève illustre « ben on peut pas dire ah ben non, on a pas envie d'aller là-bas, on le fera pas, on le fait même si on a pas forcément envie, elles le savent donc elles vont peut-être faire moins long ou quoi » (4_EI1E1_EC). L'enseignant-e confirme ces propos en expliquant « tu peux (...) parler avec eux, aussi quand ça leur plaît pas, on discute et pis on trouve qu'est-ce qui vous plaît pas, parce que c'est jamais le tout ensemble qu'ils refusent de bloc, c'est toujours quelque chose qui peut être, c'est une crainte de quelque chose, ou ils attendent quelque chose que ah non ça m'aimerais pas pis finalement il s'agit même pas de ça, et pis si on discute, on peut très vite trouver un terrain d'entente » (4_Ens78_ESD). D'un point de vue plus concret, le conseil s'articule autour de thématiques indiquées préalablement par les élèves ou les enseignant-e-s sur un tableau accroché sur la porte de la salle dans laquelle se déroule le conseil. L'enseignant-e explique « on a un tableau en bas, où dans la semaine on peut mettre un mot, mais on met pas les noms de quelqu'un hein, on doit toujours trouver un mot, une phrase qui nous fait penser à ce qu'on voulait dire, (...) et pis on parle toujours ouvertement, on se met toujours à la place de la victime, de l'autre, et pis finalement on sait plus qui est la victime » (4_Ens56_ESD). Le conseil rassemble les vingt-quatre élèves de l'école, et un-e des élèves les plus âgé-e-s s'occupe de la gestion du conseil. Un-e enseignant-e se charge de prendre le PV. Lors de notre visite, des points comme la demande de bien étendre les linges mouillés afin de faciliter la tâche des élèves en charge du service, le nettoyage des assiettes, le fait qu'il n'y ait plus de savon à la cuisine, la porte d'entrée qui se ferme mal ou encore l'organisation de la fête de Noël sont abordés. En outre, l'enseignant-e secrétaire relit le PV de la séance précédente et le conseil fait le point sur les propositions réalisées et celles encore en cours ou à réaliser (notes de terrain). Nous avons pu observer que l'élève en charge de la présidence du conseil s'est fait retirer son rôle après avoir pris des conclusions trop hâtives quant à la fête de Noël, l'enseignant-e décidant alors de reprendre la main en lui disant « je vais parler parce que ça va pas si tu fais n'importe quoi, tu retournes t'asseoir » (notes de terrain). En outre, si des contraintes notamment financières et matérielles, ne permettent pas de réaliser toutes les envies des enfants, ceux et celles-ci sont conscient-e-s de ces enjeux et des possibilités qui en découlent « si le désir est irréalisable, de temps en temps quand on a de l'argent par exemple, pis on demande comment ils aimeraient dépenser, dans une journée de sport ou pendant le camp, ouais, ils lancent des choses, aller à Disneyland ou des trucs comme ça, mais ils savent que c'est pas possible, pis après ils doivent dire non non, je rigole (...) ils vont lancer mais aussi pour rigoler un petit peu, donc tu peux l'entendre mais tu sais que c'est, après quand tu dis, oui, ok, d'accord, mais maintenant sérieusement, et pis là ils reviennent sur terre, et pis ils sont tout à fait dans la réalité » (4_Ens78_ESD).

Les élèves évoquent certaines limites à leur participation, en expliquant, en lien avec leurs enseignements de cirque « on peut pas arrêter comme ça, en fait les profs de cirque nous disent ben alors venez pas pour venir, dites-le à (prénom de Ens56) et à (prénom de Ens78) que vous voulez pas et que vous voulez garder votre après-midi de congé, pis on est pas mal à vouloir arrêter, mais on peut pas aller vers (prénom de Ens56) et dire ben on arrête le cirque, on peut pas ça, c'est quand même euh (...) c'est pas hyper simple de dire comme ça ben nous on veut arrêter le cirque » (4_EI1E1_EC). Toutefois, ils et elles peuvent influencer le déroulement de l'activité « une fois on a failli faire un cours entier en faisant de l'échauffement, mais après on a discuté avec le cirque, les maître et tout ça qu'on faisait trop l'échauffement, parce qu'à un moment il y a une personne qui voulait le dire, et à un moment c'est sorti, pis après ben les profs ils étaient pas très d'accord, donc il y avait tout le monde qui était allé au cirque pour discuter de ça parce qu'on avait pas énormément de temps pour faire du cirque, donc après on a mis un peu moins d'échauffements » (4_EI1E3_EC). Un dernier exemple est le fait que les camps de ski soient organisés à la demande des élèves précédent-e-s qui ont proposé de s'auto-financer (4_Ens56_Echange informel).

Ensuite, « une pédagogie de l'autonomie (et de) la responsabilité personnelle est développée au maximum » (document interne), en témoigne l'implication des élèves dans les repas pris en commun. Un autre exemple des différentes responsabilités que les élèves assument dans le fonctionnement quotidien de l'école est celui des services. Les élèves décrivent ainsi « on a chacun un service, il y a une personne qui doit faire les plantes, moi je dois nettoyer à la menuiserie » (4_EI2E1_EC) « moi je dois balayer » (4_EI2E5_EC) « moi je dois nettoyer le tableau » (4_EI2E3_EC) « ouais, pis par exemple (prénom) elle fait les escaliers » (4_EI2E1_EC) « moi je fais les toilettes » (4_EI2E4_EC). Ces tâches changent chaque année. Ces mêmes élèves expliquent qu'ils et elles trouvent bien de se partager les tâches ainsi « ça va plus vite que si tout le monde fait un peu la même chose » (4_EI2E1_EC), et souligne « on voit un peu le cheni qu'on met » (4_EI2E1_EC). Un-e élève résume que grâce à ces tâches, « t'as l'impression d'être plus autonome quoi » (4_EI2E2_EC). Les élèves sont également tenu-e-s au courant des décisions organisationnelles prises par les enseignant-e-s. Lors de notre visite, l'enseignant-e a notamment informé les élèves d'avoir commandé une nouvelle armoire, et leur a montré le futur modèle (notes de terrain).

Enfin, au moins une fois par année, l'élève se retrouve avec ses parents et ses enseignant-e-s lors d'une « séance d'évaluation individuelle », durant laquelle l'élève est notamment invité-e à évaluer avec ses parents l'école et l'enseignement (document interne).

11.1.5. Observations transversales

Nos quatre cas s'appuient sensiblement sur les mêmes dispositifs participatifs, mais les exploitent différemment en fonction de leur contexte respectif. Des conseils d'établissements et de classe en constituent la majeure partie, même si l'attribution de responsabilités liées à la vie en collectivité aux élèves est également mise en place dans nos quatre cas.

Dans la loi, les textes valaisans et vaudois enjoignent à entendre l'enfant sur toute question importante le ou la concernant eu égard à son âge et son degré de maturité. Toutefois, si les élèves et/ou leurs représentant-e-s délégué-e-s peuvent être convoqué-e-s à certaines occasions, les enjeux décisionnels pratiques ne les impliquent pas formellement. Les élèves, à l'opposé des parents, des enseignant-e-s, ou des Églises notamment ne sont pas considéré-e-s comme des partenaires impliqué-e-s dans le processus décisionnel de leur système scolaire. La loi valaisanne fait exception pour l'établissements de sanctions pour lesquelles les enfants doivent être entendu-e-s. La loi vaudoise impose en outre l'organisation de conseils de délégué-e-s dès le cycle 2, dont l'organisation est laissée à la discrétion des établissements. Des documents plus informels indiquent de plus l'importance d'une participation structurelle des élèves et la participation est encouragée dans le règlement des établissements observés. Les pratiques varient toutefois d'un établissement à l'autre et d'un enseignant-e à l'autre.

Conseils d'établissements

Les deux établissements publics observés (cas 1 et 2) mettent en place des conseils d'établissement. Des différences notables sont toutefois observables entre le fonctionnement de ces deux cas. Le cas 1 organise un conseil annuel institutionnalisé, rassemblant des délégué-e-s de chaque classe et de chaque degré, dès les premières années de scolarisation et au cours duquel sont abordés des thèmes proposés par une commission d'enseignant-e-s. Ces conseils ont lieu sur le temps scolaire. Le cas 2 organise un conseil tri-annuel qui rassemble les délégué-e-s de chaque classe à partir de la 5H, et, l'année de nos observations, à partir de la 7H. L'organisation du conseil est à la charge d'un-e enseignant-e répondant-e par degré et se déroule en dehors du temps scolaire. Les thématiques qui y sont abordées sont identifiées par les élèves eux et elles-mêmes suite à une discussion au sein de leurs classes respectives. Dans les deux cas, les décisions du conseil sont transmises aux autres élèves ainsi qu'à la direction, qui participe dans le cas 2 à certaines séances du conseil. Chacun de ces deux systèmes implique une préparation en classe afin d'élire les deux délégué-e-s qui représenteront la classe et d'aborder les thématiques respectivement imposées par la commission ou identifiées par les élèves et le groupe classe. La préparation de ces conseils varie en fonction des enseignant-e-s. Certain-e-s nous expliquent par exemple presser la discussion par manque de temps ou parce que la discussion « tournait en rond » (1_Ens7_ESD). Nous le voyons avec la dimension de « voix » définie par Lundy (2007) qui veut, notamment, que les élèves puissent occuper les espaces participatifs pour aborder des thématiques qui leur semblent pertinentes, que les deux fonctionnements adoptent une posture différente. En effet, en choisissant les thématiques pour les élèves, le cas 1 identifie, à travers une perception adulte, quelles pourraient être les thématiques à aborder avec les élèves. Dès lors, la « voix » accordée aux élèves reste périphérique dans cette perspective. En outre, et ce dans les deux cas, la fréquence des conseils d'établissements, ponctuelle, tend vers une conception restreinte de l'« espace » (Lundy, 2007) consacré à ces échanges, puisque, comme le signifie notamment Lansdown (2011, 2010, 2001), ceux-ci demandent et prennent du temps et ne peuvent pas être optimaux dans un temps restreint.

Dans les deux cas, les conseils abordent notamment l'organisation générale de l'école, en termes matériels, relationnels et sécuritaires. Dans le cas 1, l'identification de jeux adaptés à la récréation et permettant d'éviter les conflits est par exemple la thématique choisie l'année de notre récolte de donnée, alors que dans le cas 2, des situations de vandalisme et d'insécurité sont rapportées et identifiées comme problématiques. Un enseignant-e du cas 2 explique en outre avoir observé l'influence des élèves lors de l'emménagement dans un nouveau bâtiment, en lien avec quelques aménagements nécessaires. Cette observation rejoint les propos de Flutter (2006) qui explique que l'implication des élèves dans la construction de nouveaux bâtiments est une opportunité de participation importante, notamment parce que l'environnement spatial est facilement abordable avec les élèves. Notons encore que dans le cas 2, un cadre réglementaire circonscrit les thématiques abordables, qui ne peuvent concerner ni les enseignant-e-s, ni la durée ou l'organisation des cours et des pauses. *De facto*, la longueur de la pause est pourtant apparue à plusieurs reprises lors du conseil, même si des enjeux pratiques tels que les transports scolaires empêchent de considérer ces propositions.

Des limites notamment liées à l'organisation plus régulière de tels conseils sont évoquées par nos différent-e-s répondant-e-s. Le processus prend du temps et il implique de rassembler des élèves de bâtiments différents. Ce dernier point pose problème non seulement parce qu'il implique d'organiser la réunion des différent-e-s élèves (cas 1), mais également parce que les élèves des différents bâtiments ne partagent pas la même expérience (cas 2). Dans le cas 2, l'un-e des enseignant-e répondant-e a en outre choisi de ne pas organiser de conseil au cours de l'année de notre récolte de données parce que les thématiques abordées revenaient chaque année et que les propositions des élèves manquaient d'être prises en considération, ou étaient réalisées dans un laps de temps trop important. Dans cette perspective, les élèves soulignent également ne pas avoir observé d'application concrètes de leurs propositions. Cet exemple témoigne notamment d'un enjeu lié à la dimension liée

à l'« influence » des élèves (Lundy, 2007), qui démontre que malgré l'audience attentive et enthousiaste mise en place par l'école et plus spécifiquement des enseignant-e-s en charge des conseils, la prise en considération de ces discussions par les instances supérieures, notamment en charge du budget, constitue une limite à l'influence des élèves. Dès lors, des délais importants et un manque de feedback constituent, aux dires des intervenant-e-s des sources de frustration, aussi bien pour les élèves que pour les enseignant-e-s, comme le démontre également Lundy (2018). La direction du cas 2 reconnaît en effet l'importance de donner suite aux demandes des élèves pour donner du sens à l'exercice, mais fait part des difficultés inhérentes à une telle responsabilité. Les enseignant-e-s et les directions sont par contre très enthousiastes à l'idée de ces conseils et se réjouissent de l'intérêt porté aux opinions des élèves ainsi que du sérieux dédié à l'exercice. Pour les élèves, un autre point charnière incarne l'élection des délégué-e-s qui crée des frustrations et des déceptions chez certain-e-s d'entre eux et elles dans nos deux cas.

Les établissements du système privé (cas 3 et 4) organisent également des conseils réunissant tou-te-s les élèves de l'école, c'est pourquoi nous les considérerons pour une part dans cette section consacrée aux conseils d'établissement, tout en abordant d'autres observations dans la section suivante. Dans les deux cas, les conseils, journaliers (cas 3) ou hebdomadaires (cas 4) sont menés par les élèves et abordent des problématiques identifiées par tou-te-s les acteur-trice-s de l'établissement, qu'il s'agisse des élèves ou des enseignant-e-s. Les thématiques abordées concernent, tout comme dans le système public, des enjeux organisationnels et relationnels, mais à un niveau plus micro. Concernant l'organisation de leur école, les élèves abordent des enjeux très quotidiens tels que l'état de rangement du vestiaire permettant ou non de passer le balais (cas 3) ou la manière de faire sécher les linges de cuisine (cas 4). Si de telles thématiques peuvent également être abordées dans les conseils du cas 2 notamment, elles le seront de manière plus générale, premièrement parce que les réunions plus ponctuelles ne permettent pas d'assurer un suivi régulier des propositions, deuxièmement parce que les décisions à prendre concernent un groupe beaucoup plus important d'élèves et impliquent plus d'acteur-trice-s externes et d'étapes pour leur mise en place, et troisièmement du fait de la diversité spatiale des élèves qui vivent des expériences différentes en fonction du bâtiment dans lequel ils et elles sont. Dans le cas 4, les conseils sont encore utilisés pour organiser certains événements comme la fête de Noël. En outre, relativement aux enjeux relationnels, les conseils de nos cas 3 et 4 ressemblent plus aux conseils de classe des cas 1 et 2 qu'aux conseils d'établissements, moins propices à la résolution de problématiques interindividuelles et très locales.

Conseils de classe

Des conseils de classe sont organisés sur l'initiative des enseignant-e-s dans nos cas 1 et 2, mais ne le sont pas pour tou-te-s les classes, ce que regrettent les élèves n'ayant pas cette opportunité dans leur classe. Les conseils de classe présentent dès lors des configurations beaucoup plus variées que les conseils d'établissement. Ils suivent une fréquence pouvant aller d'une fois par semaine à une fois toutes les deux-trois semaines, être organisés lorsqu'il y a suffisamment de propositions formulées par les élèves ou encore en fonction de la dynamique et des besoins que l'enseignant-e identifie parmi ses élèves. Des enjeux tels que le temps à disposition et la pertinence du conseil et l'écho qu'il a pour les élèves sont évoqués par les enseignant-e-s pour expliquer la fréquence d'organisation du conseil. Certain-e-s enseignant-e-s expliquent en outre organiser des conseils uniquement à partir d'un certain moment de l'année, auquel les élèves sont considéré-e-s comme assez matures et confortables au sein de la classe pour pouvoir assumer de telles interactions. Les conseils se font ainsi à l'initiative des enseignant-e-s et dépendent alors d'individus spécifiques, c'est pourquoi Laplace (2002) conseille d'institutionnaliser ces dispositifs afin d'éviter l'arbitraire de leur mise en œuvre, renforçant ainsi Hill et al. (2004) qui soulignent le rôle fondamental de l'adulte dans ces dispositifs, sans lequel l'efficacité, et même la mise en place, ne serait pas possible. Ces conseils permettent d'aborder différentes thématiques, avec une récurrence concernant les conflits et les différends relationnels. Des thématiques liées à l'organisation de classe ou à certaines activités peuvent être abordées. Les

enseignant-e-s qui en organisent sont convaincu-e-s de l'utilité des conseils pour le climat de classe et les relations interindividuelles de leurs élèves et les élèves partagent ce point de vue en indiquant notamment l'importance pour eux et elles de pouvoir régler les problèmes qu'ils et elles rencontrent. Les élèves expriment ainsi le souhait de voir ces conseils être organisés régulièrement chaque semaine. D'autres enseignant-e-s décident toutefois de ne pas organiser de conseils d'élèves par manque de formation, se traduisant par la crainte de voir des situations dépassant leurs compétences être abordées au cours du conseil. Ces enseignant-e-s ont toutefois d'autres stratégies pour résoudre les conflits entre leurs élèves, plus en lien avec une action immédiate. Pagoni (2011) observe que les conseils sont souvent témoins de critiques formulées par les élèves et nécessitant l'intervention de l'enseignant-e pour identifier les causes d'un problème et les liens plus larges qui peuvent être formulés avec la dynamique de la classe. Certain-e-s enseignant-e-s et certain-e-s élèves parmi nos répondant-e-s rejoignent ce point de vue en soulignant le fait que certains dispositifs tels que la boîte aux lettres (cas 1) ont, dans leur expérience, creusé les problématiques plutôt que de les résoudre. En outre, les enseignant-e-s, à travers une organisation formelle ou informelle visant à utiliser la communication non violente ; à formuler ses besoins à travers les trois axes des félicitations, des demandes d'excuses et de propositions ; ou encore à rappeler ce qui s'est bien passé influencent cet aspect des conseils d'élèves, ces dernier-ère-s étant ainsi contraint-e-s de formuler leurs potentiels griefs d'une manière constructive plutôt que simplement critique. De manière générale, élèves et enseignant-e-s reconnaissent une influence positive au conseil de classe par rapport au climat scolaire. Haeberli (2004) indique encore l'importance que le conseil soit un lieu dans lequel l'enseignant-e puisse également être saisi-e au sein des discussions. Nous le voyons toutefois dans nos données, ce genre d'échanges n'est pas favorisé par les enseignant-e-s ni mobilisé par les élèves, ne se sentant pas légitimes d'aborder de tels points avec leurs enseignant-e-s.

Dans les deux cas issus du système privé, l'organisation du conseil se base sur la formulation de félicitations, de demande d'excuses et de propositions, suivant un processus très institutionnalisé comme conseillé par Laplace (2002). Nous avons, dans les deux cas, observé une application fidèle de ce modèle par les élèves, impliquant peu de rappel des règles d'interaction, à l'inverse des observations de Pagoni (2011) qui souligne un retour fréquent aux règles de la part d'enseignant-e-s. Les enseignant-e-s et les élèves participent, dans les deux cas aux conseils, et peuvent proposer des thématiques et être désigné-e-s par un-e discussion, renvoyant ainsi aux enjeux proposés par Haeberli (2004). Les élèves considèrent les conseils comme très importants puisqu'ils permettent de décharger les problèmes avant de terminer la journée, même s'ils sont parfois jugés un peu trop longs par certain-e-s élèves. De plus, l'influence positive des conseils sur les comportements des élèves, tout comme l'importance d'être pris au sérieux sont évoquées par les élèves du cas 4. En dehors du conseil, plusieurs décisions se prennent en collectivité, soit uniquement entre élèves, soit entre les élèves et les enseignant-e-s qui sont très attentif-ve-s aux besoins des enfants.

Dans le système public, aussi bien au sein des conseils d'établissement, où il est explicitement formulé dans le canton de Vaud qu'il ne s'agit pas du lieu propice pour de telles discussions, que des conseils de classes, les élèves ont peu voire pas du tout d'occasion pour exprimer un potentiel désaccord avec leur enseignant-e et ne se sentent pas à l'aise de le faire. Dans le cas 4, une séance annuelle réunit l'élève, ses parents et les enseignant-e-s et permet à l'élève d'évaluer notamment l'école et l'enseignement. En dehors de ce contexte, les élèves expliquent que l'avis de l'enseignant-e est peu négociable, même si certains éléments peuvent être discutés. Dans le cas 3, nous avons observé différentes interactions, lors du conseil ou en dehors, durant lesquelles les décisions des enseignant-e-s étaient remises en question par les élèves.

Nous le voyons dès lors dans ces résultats, aussi bien liés au conseil d'établissement qu'au conseil de classe, les dimensions du modèle de Lundy (2007) sont plus ancrées dans les dispositifs du système privé que dans ceux du système public. En effet, nous avons déjà observé les enjeux du système privé en termes de voix, de temps et d'influence dans le cadre des conseils d'établissements, et ceux-ci se

retrouvent au moins partiellement pour les conseils de classe. Premièrement, un déséquilibre s'observe à travers les pratiques et les enseignant-e-s, fragilisant ainsi un dispositif régulier dans lequel les enfants auraient ne serait-ce que l'espace pour exprimer leurs points de vue. En outre, l'influence et la qualité de l'audience qu'ils et elles rencontrent varie également beaucoup d'une classe à l'autre. Dès lors, si au cours de leur parcours scolaire, les élèves scolarisé-e-s dans le système public rencontrent des enseignant-e-s et des systèmes très efficaces en termes de participation, les dispositifs mis en place au sein de l'établissement ainsi que le contexte de certaines classes se rapprochent plus d'une démarche tokenistique (Lundy 2018 ; Hart, 1992) que d'une réelle participation. Dès lors, comme le souligne Lundy (2018), si un dispositif tokenistique semble être préférable à rien du tout, il ne s'agit pas d'une fin en soi et les établissements et les enseignant-e-s, à travers une institutionnalisation (Laplace, 2002) et un renforcement des différentes dimensions liées à la participation (Lundy, 2007 ; 2018) favoriseraient une participation plus effective, que nous retrouvons dans le système privé. En effet, à travers des rencontres régulières, institutionnalisées et portant des fruits tangibles dans l'organisation même de l'école, ceux-ci permettent une participation plus effective des élèves.

Responsabilités

Notons encore, même si cette dimension n'est pas au cœur de notre réflexion, la mise en place de responsabilités attribuées aux élèves dans nos différents cas, témoignant d'une participation effective des élèves à leur école. Dans les quatre cas, les élèves se voient attribuer certaines responsabilités, mais là encore les pratiques divergent entre les établissements et les classes. Dans le cas 1, certains dispositifs sont institutionnalisés, comme c'est le cas pour les élèves assumant le rôle de patrouilleur-euse-s scolaires. D'autres systèmes de responsabilités et de tâches sont mis en place par certain-e-s enseignant-e-s qui organisent par exemple le nettoyage de la cour de récréation avec leurs élèves ou des ventes de gâteaux pour la récréation. Dans le cas 2, des tâches sont attribuées aux élèves dans certaines classes. Ceux et celles-ci doivent par exemple effacer le tableau, balayer, distribuer les documents, les rassembler ou encore être le ou la docteur-oresse de la classe. Ces responsabilités sont majoritairement appréciées des élèves qui reconnaissent leur importance pour la communauté et le vivre ensemble. Dans le cas 3, les élèves s'occupent de balayer, de servir le repas de midi, de faire la vaisselle ou encore de débarrasser la table. Dans le cas 4, les élèves font à manger et assument également certaines tâches comme le nettoyage ou l'arrosage des plantes. Si ces exemples ne sont que périphériques dans certaines classes, ils sont centraux notamment dans le cas 4 dans lequel les élèves ont la charge du repas.

11.2. Participation pédagogique

11.2.1. Cas 1

Nous l'avons vu dans la section précédente, l'article 3 du règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire, indique que « L'élève a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question importante le concernant ; son avis peut être pris en considération en tenant compte de son âge et de sa maturité ». Toutefois, dans les mesures et processus plus précis, le fait de prendre en considération l'avis des enfants ne figurent pas dans les injonctions, à l'exception de l'article 22, alinéa 3 du Règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires implique encore les élèves dans la décoration de leur établissement « il est souhaitable de réserver une partie de la décoration à l'initiative et au talent des enfants ». Ils et elles ne sont pas spécifiquement impliqués dans la définition de leur parcours scolaire contrairement aux parents. Les parents doivent formuler la demande, quoi doit être préavisée par la direction, afin de retarder le début de la scolarité d'un enfant (Art. 22, al. 3 LEP) ; les parents doivent autoriser leur enfant à fréquenter les études dirigées (Art. 55, al. 3 LEP) ; les parents peuvent être consulté-e-s dans l'élaboration des plans d'étude (Art. 2 LIP) ; les parents peuvent décider de dispenser

leur enfant de l'enseignement de la religion (Art. 28 LIP) ou de l'inscrire aux activités catéchétiques (Art. 6, al. 2 Convention concernant la collaboration entre l'école valaisanne et les églises reconnues), et ce jusqu'aux 16 ans révolus de l'enfant (Art. 57, LIP) ; la promotion et le bilan des apprentissages et comportements des élèves sont laissée au soin des enseignant-e-s et font l'objet d'une information aux parents (Art. 13 Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire) ; les redoublements se font après obtention du préavis « du titulaire, de la direction de l'école, du conseiller pédagogique et des parents » (Art. 18, al. 3 Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire) ; la mise en place d'un programme adapté est adoptée « en accord avec les parents » (Art. 32, al. 2 Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire) ; la participation d'un-e élève à une excursion de plus d'un jour doit être validée par l'accord des parents (Art. 7 du règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire) ; la dispense de cours obligatoires doit se faire sur demande des parents (Art. 9 du règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire), de même que les congés doivent être demandés par les parents (Art. 10, al. 3 du règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire). Plus globalement, « les parents (...) sont entendus avant toute décision importante concernant le parcours scolaire de (leur enfant) » (Art. 65, al. 3 LEP). Les enfants ne sont en outre pas formellement invité-e-s à prendre part aux entretiens entre l'enseignant-e et les parents (Art. 39, al. 1 Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire). Qu'il s'agisse de la construction de leur école, des approches pédagogiques, des manuels scolaires, des horaires, de leur fréquentation scolaire, de l'engagement des enseignant-e-s, de la définition de leurs besoins spéciaux et de leur intérêt supérieur, du plan d'étude, des devoirs, de leur développement spirituel, des soins médicaux mis à leur disposition, les enfants ne sont pas légalement impliqués dans les prises de décision, quand bien même celles-ci concernent directement l'enfant.

La loi prévoit néanmoins d'informer l'élève sur différents points. Nous pouvons par exemple citer l'article 38 alinéa 5 de l'Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire qui indique que « le dossier d'évaluation est consultable uniquement par l'élève », ou son article 41 alinéa 1 qui indique que « dès la troisième année de programme, une évaluation intermédiaire est obligatoirement communiquée à l'élève et à ses parents ».

Au sein de l'établissement, les directives sont variées et mettent en interaction le respect du rythme des élèves et l'obligation pour les élèves de s'adapter aux contraintes scolaires. Un document à disposition sur le site du canton du Valais indique « l'obligation d'assiduité consiste à participer au travail scolaire, à respecter les horaires d'enseignement ainsi que le contenu des programmes et les modalités de contrôle des connaissances. Un élève ne peut en aucun cas refuser d'étudier certaines parties du programme de sa classe, ni se dispenser de l'assistance à certains cours » (p. 7)¹⁹⁷. Le projet d'établissement est en revanche orienté autour du respect des rythmes et des besoins des élèves, de la pédagogie différenciée et de l'autonomie de l'enfant ; vise la communication, la collaboration et la coopération entre tous les partenaires, ainsi que l'apprentissage du sens de la solidarité pour les élèves, tout en précisant que « l'élève et les autres partenaires doivent pouvoir s'y exprimer dans le respect des règles collectives » (document interne). Le projet est à lire en parallèle du règlement de l'école, qui met en lien les droits et les devoirs de l'élève. Celui-ci indique qu'afin de respecter le droit « à une éducation et à une instruction gratuite et respectueuses de la personnalité », les élèves doivent « travailler à l'école, faire ce qui est demandé, respecter les horaires » (document interne). Les élèves doivent également « écouter les explications et essayer de comprendre par (eux)-mêmes ; demander de nouvelles explications s'(il) n'a toujours pas compris ; (...) profiter de (s)es erreurs pour progresser » afin d'avoir le droit « à un soutien particulier » en cas de difficultés, « de faire des erreurs » et « de

¹⁹⁷ Le document complet figure à l'adresse suivante :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.2.Chartes_et_règlements.pdf/81e1e9c4-7a92-4559-91a9-02ee6a789d4e

demander de l'aide » notamment. Enfin, les enfants ont droit « à une certaine autonomie », pour laquelle ils et elles doivent « rester rigoureux-se, précis-e, sérieux-se, concentré-e ; rester discipliné-e et tranquille ; terminer (leur) travail dans le temps imparti » (document interne). La participation pédagogique se joue toutefois beaucoup à travers les pratiques enseignantes elles-mêmes, sans forcément passer par un dispositif spécifique qui serait imposé. Dès lors, penchons-nous sur la description que font les différent-e-s acteur-trice-s de ces pratiques. La participation pédagogique est décrite par certain-e-s comme un idéal, comme nous le confie cet-te enseignant-e qui parle du fait que les élèves organisent eux et elles-mêmes leurs programmes, tout en soulignant ne pas mettre un tel fonctionnement en place par manque d'expérience et d'exemples (1_Ens8_Echange informel). Elle est en revanche caractérisée comme un objet de formation des enseignant-e-s, comme le note cet-te enseignant-e « on apprend, (...) à faire participer les élèves, à respecter les enfants comme un apprenant qui a chacun son niveau, son développement (...). On a tellement été formés à l'élève au centre, avec les nouvelles méthodologies, où les représentations de l'élève sont très présentes, le fait que l'élève doive se rendre compte de ses procédures, les verbaliser » (1_Ens10ESD). Un-e élève reconnaît cette adaptation au rythme des élèves, ou du moins de certain-e-s élèves « moi, mon frère, il a des difficultés, mais au moins il apprend à son rythme, il apprend pas comme les autres » (1_El10E4_EC), « ouais, chacun apprend à son rythme » (1_El10E3_EC). Parmi les élèves ne disposant pas d'une adaptation de programme personnalisée, plusieurs élèves déplorent le fait de ne pas toujours avoir le temps de terminer une tâche qui leur est demandée, à l'image de ces quelques témoignages « des fois, pendant les examens, quand on est super concentrés, elle dit ah ben vous avez fini, vous me donnez les feuilles et pis on a pas le temps de finir » (1_El7E2_EC), « moi, des fois, quand ils doivent dire les réponses, j'ai même pas fini » (1_El6G3E3_EC). Certains élèves déplorent encore la trop grande autonomie qui leur est laissée par leur enseignant-e « des fois elle dit non, tu fais tout seul, pis nous on a besoin aussi d'être un petit peu aidés » (1_El6G1E2_EC). À l'opposé, certain-e-s élèves regrettent un programme qu'ils et elles considèrent comme trop facile pour eux et elles « j'aurais fait que ça soit un peu moins strict, que si c'était trop facile, on pourrait faire d'autres choses plus difficiles » (1_El6G3E5E_C). De plus, les élèves apprécieraient un système de correction qui leur permettrait, à leur avis, pas de s'autonomiser dans leur travail « elle met une croix, pis après elle met dans le classeur, pis elle nous donne pas des indices pour qu'après on fasse tous seuls, presque jamais » (1_El6G1E2_EC). Enfin, il nous a régulièrement été relaté que les élèves les plus rapides aux tâches demandées avaient l'opportunité de faire autre chose une fois leur travail terminé, en attendant que leurs camarades terminent à leur tour. Cette manière de fonctionner est perçue avec un regard critique par les élèves qui terminent rarement leurs tâches en premier « il y a toujours les mêmes qui jouent aux Kapplas, moi j'ai presque jamais joué aux Kapplas (...) c'est le premier qui a fini ses exercices qui peut jouer aller aux Kapplas, et le deuxième aussi, enfin, s'il veut » (1_El6G3E4_EC), ce à quoi un-e de ses camarades répond « je ferais un tournus » (1_El6G3E1_EC). Un-e enseignant-e d'une autre classe partage cette manière de faire « pour les élèves les plus rapides, il y a pas mal d'activités qu'on met en place (...), il y a des jeux, il y a la lecture libre, il y a le coin maths, des choses comme ça, et il y a des moments aussi où je leur laisse libre » (1_Ens8_ESD).

Les élèves disposent ponctuellement de moments durant lesquels ils et elles ont le choix parmi différentes activités. Un-e élève nous raconte « parfois, le matin, on peut choisir ce qu'on veut faire, soit de la lecture, soit de l'écriture » (1_El7E3_EC). Un-e enseignant-e voit ces moments plus libres comme un moyen de responsabiliser ses élèves « ils se sentent un peu plus responsables, donc ils ont un peu plus de plaisir à travailler (...), après il y en a toujours qui profitent, dans ces cas-là pour pas du tout travailler » (1_Ens8_ESD). Ses élèves expliquent qu'un créneau horaire est réservé à de tels moments « les mercredis, on fait des ateliers comme ça, mais on a pas le droit de choisir, par exemple il y a TPI, il y a français, corriger le devoir, maths, jeu, il y a souvent six trucs » (1_El8G1E3_EC), méthode qui permet aux élèves de développer des stratégies de travail « moi je commence par le truc que j'aime le moins, et je finis par le truc que j'aime le plus, mais quand je commence par le truc que j'aime le moins, c'est le plus long à faire, et le plus dur » (1_El8G3E4_EC). Dans une classe de 7H, le travail autonome des élèves est mis au profit d'une pédagogie différenciée et se traduit notamment par le

fait de travailler par plan de travail. L'enseignant-e explique « je fonctionne avec un tableau de programmation, je priorise les activités en fait, (...) je mets l'activité à faire, donc priorisée, si elle est seul, à deux, à trois, si elle est aux ordinateurs, avec quel matériel, pis dans chaque priorité, ils prennent les branches qu'ils veulent, dans l'ordre qu'ils veulent, c'est une manière pour moi de pouvoir gérer les choses importantes, et de gérer la différenciation, de pouvoir travailler en petits groupes avec les élèves qui ont plus de difficulté (...) pis d'avoir du temps pour eux (...) et puis les plus avancés ils trouvent leur compte dans des activités aux ordinateurs, des jeux de société, voilà, je leur donne pas tout le temps du renforcement scolaire, parce qu'ils ont envie de ces petits moments libres » (1_Ens10_ESD). Les élèves nous en parlent « il y a le tableau de programmation, on doit faire ça » (1_El10E3_EC), « pis quand on a tout fini, on peut aider les gens » (1_El10E4_EC), « ou bien faire une activité » (1_El10E2_EC). Dans cette classe, l'enseignant-e consacre spécifiquement son attention aux élèves présentant des difficultés « des fois, il y a la maîtresse, elle vient sur la table de ceux qui ont de la peine, ils peuvent aller avec elle » (1_El10E3_EC), « souvent en maths, ben ceux qui arrivent ils font à leur banc tout seul, pis la prof elle va sur la grande table, pis elle corrige (...) pis ceux qui ont de la peine ben ils viennent à la table, pis elle nous aide à faire les exercices qu'on arrive pas » (1_El10E5_EC), « pis on peut faire à deux aussi, comme ça s'il y en a un qui trouve pas, ben l'autre il peut l'aider » (1_El10E4_EC), « et une fois qu'on a compris, on peut retourner à notre place » (1_El10E1_EC), méthode que les élèves disent beaucoup apprécier (1_El10E1_EC), à l'image de cet-te élève « moi j'ai déjà été comme j'ai eu des difficultés pis ça m'a beaucoup aidé » (1_El10E5_EC), notamment en raison du plus petit effectif d'élèves concerné-e-s « la maîtresse, vu qu'on est moins, ben elle peut prendre plus de temps à nous expliquer, on comprend mieux, c'est un peu plus facile à comprendre » (1_El10E1_EC), « et elle peut nous expliquer des trucs pour mieux réussir » (1_El10E5_EC).

De manière générale, il semble que les thématiques et les modalités sont établies par l'enseignant-e, ce sur quoi s'accordent l'enseignant-e et les élèves « on ose pas vraiment dire qu'on a pas aimé » (1_El6G2E1_EC), même s'ils et elles admettent ne pas toujours répondre honnêtement à leur enseignant-e lorsqu'il ou elle leur demande leur avis « des fois elle nous dit, mais nous on dit oui oui, nous on a bien aimé alors qu'on a pas du tout aimé en fait » (1_El6G2E5_EC), « en fait on ose pas vraiment dire » (1_El6G2E1_EC), mettant cette réserve sur le compte de leur timidité (1_El6G2E4_EC) ou de la volonté de ne pas fâcher leur enseignant-e (1_El6G2E5_EC). Les élèves indiquent « moi j'ose pas, j'ai peur » (1_El9E3_EC), « moi aussi, qu'elle m'engueule » (1_El9E2_EC), « qu'elle se vexe » (1_El9E1_EC). Ces mêmes réticences se retrouvent lorsqu'il s'agit d'informer leur enseignant-e du fait qu'ils et elles considèrent avoir trop de devoirs « moi en tous cas, j'ai pas le courage » (1_El9E5_EC). Les élèves nous expliquent ne pas avoir de « boîte à soucis » (1_El9E1_EC) dans leur classe, et qu'ils et elles auraient profité d'un tel dispositif pour signaler ce problème à leur enseignant-e. Dans une classe de 7H, les élèves nous expliquent que donner ainsi leur avis sur un exercice ou une thématique n'aurait pas de sens puisque « de toute façon, on devra le faire quand même, parce que c'est pas elle qui fait le programme, c'est l'école qui donne le programme à la maîtresse en gros » (1_El10E1_EC), « c'est pas de faute » (1_El10E5_EC), « elle est un peu obligée de faire » (1_El10E1_EC). L'enseignant-e d'une autre classe partage cet avis « on a un programme, c'est vrai que français, maths, j'y vais quoi, j'fais ce qu'il y a à faire, en français, (...) tout ce qui est expression écrite, je vais choisir des choses plus intéressantes que d'autres, mais c'est quand même moi qui fais le choix » (1_Ens9_ESD). Les élèves expliquent néanmoins « elle nous laisse faire l'exercice, on est obligés de faire à peu près, même si on aime pas, on est obligés » (1_El9E1_EC), « mais après on peut aller lui parler » (1_El9E3_EC). Ces élèves expliquent être pris au sérieux par leur enseignant-e et illustrent leurs propos en évoquant une situation lors de laquelle leur enseignant-e titulaire, qui n'est pas responsable du cours pour lequel ils et elles souhaiteraient voir des modifications opérer les a conseillé-e-s « par exemple, les cours de religion, parfois, c'est assez ennuyant, pis notre maîtresse elle nous a dit que si on s'ennuyait trop, il fallait dire au bout d'un moment à notre prof de nous faire participer » (1_El9E2_EC). Dans des disciplines dans lesquelles les objectifs sont moins sujets à l'évaluation, une plus grande liberté est laissée aux élèves « les arts visuels (...) c'est à nous de décider, (...) donc là, moi, je laisse beaucoup de

place à moins la technique et plus la création » (1_Ens10_ESD). Les élèves de leur groupe classe peuvent également, sans forcément en être conscient-e-s, avoir une influence sur les méthodes d'enseignement adoptées par leur enseignant-e, comme en témoigne cet-te enseignant-e « après ça dépend des classes. Si on sait que c'est une classe particulièrement bruyante, peut-être qu'on va privilégier les duos ou bien les travaux individuels, et puis pas tout le temps fonctionner en travail de groupe, sinon ça devient vite invivable » (1_Ens6_ESD). Un-e de ses collègues nous explique « souvent, je leur demande déjà "vous avez aimé, vous avez pas aimé, c'était difficile", mais simplement comme ça, un peu, qui a trouvé très difficile, qui a trouvé moyennement difficile, des choses comme ça, pis j'adapte un petit peu en fonction de ça » (1_Ens8_ESD). Cet-te enseignant-e précise toutefois demander « pas forcément régulièrement » explicitement l'avis de ses élèves sur les activités et l'organisation des journées. De même, le quotidien de la classe peut influencer les thématiques abordées « par exemple, j'ai eu dans une classe une fois, beaucoup de problèmes entre les filles (...) donc là j'avais été regarder, j'avais été chercher quelles activités on pourrait faire pour les sensibiliser à ça (...) c'est comme ça que j'adapte en fait » (1_Ens8_ESD). Un-e autre enseignant-e s'appuie sur ses élèves afin d'orienter l'approche utilisée pour certains enseignements « j leur ai dit (...) on fait par ordi, alors là, ils se sont pris au jeu, pis comme j'ai vu qu'ils aimaient faire des choses par ordi, je me suis dit, bon, je vais reprendre » (1_Ens9_ESD). Les intérêts de ses élèves guident en effet sa pratique « si je vois que ça va pas du tout, je liquide quoi, sauf si c'est vraiment un thème qui risque de sortir aux examens de 8H » (1_Ens10_ESD). Un-e enseignant-e précise encore varier ses modalités d'enseignement afin de correspondre à chacun-e de ses élèves « pour certains élèves, le frontal ça irait mieux, ils préfèrent hein, pis un autre ça lui va pas du tout, donc c'est pour ça que je trouve que c'est bien de varier, pas faire non plus que des travaux de groupe, (...) je trouve ils sont tous différents » (1_Ens8_ESD). Cette manière de faire est partagée par un-e autre enseignant-e qui explique « nous, en classe, on essaye des fois de chercher des manières, quand on est dans ces phases d'entraînement, (...) j'fais souvent des petits postes, c'est eux de choisir où est-ce qu'ils se sentent le mieux (...) j'essaie de leur proposer plein de façon d'apprendre, ils choisissent ce qu'ils préfèrent, il y en a ils préfèrent bosser seuls avec une fiche, pis d'autres ils aiment bien écouter, d'autres ils préfèrent voir un mind map, parce que certains ça leur parle, d'autres pas (...) je leur ai présenté mille façons d'apprendre, c'est à eux maintenant de faire le boulot quoi » (1_Ens10_ESD). Enfin, un-e enseignant-e parle des représentations de ses élèves desquelles il ou elle part pour organiser ses enseignements (1_Ens10_ESD). Notons encore que certains exercices, par exemple la rédaction de textes en français, sont parfois identifiés comme une manière pour les élèves d'exprimer leur avis « il y a quand même énormément de cours qui leur permettent de donner leur avis, par exemple en français, quand on va écrire un texte (...) ils ont envie de raconter plein de choses (...) ça fait aussi partie de la vie scolaire, d'écouter, et pis qu'ils soient heureux d'entrer dans ce projet, je les coupe pas dans leurs idées » (1_Ens10_ESD). Un-e enseignant-e attribue à l'âge de ses élèves¹⁹⁸ le fait de formuler un avis sur l'organisation des enseignements « les grands ils osent pas trop, j'en ai juste une qui me demande parfois mais pourquoi on fait par exemple les sciences en fin de matinée, pis je dis ben parce que ça m'arrange mieux comme ça aujourd'hui, parce que j'aimerais qu'on finisse telle ou telle chose (...) alors les petits, c'est vrai qu'ils ont plus tendance à demander à changer, pis ça me dérange pas du tout, parfois je leur demande même "on a une activité de lecture et de maths, vous voulez commencer par quoi" ou bien je mets le programme, j'ai des petites images, je mets tout le temps le programme de la journée, pis ils disent "ah mais on pourrait pas faire ça avant la récré", pis ok, ben on change. Je trouve que c'est bien qu'ils s'intéressent à ce qui est fait (...) je me dis qu'il y a pas que moi dans cette classe, donc s'ils préfèrent commencer par ça, moi ça me change rien (...) si ça peut leur faire plaisir et les motiver à entrer dans l'activité, tant mieux » (1_Ens6_ESD). Un-e enseignant-e identifie ses limites

¹⁹⁸ À noter que cet-te enseignant-e enseigne parallèlement dans une classe de 1H et 2H et dans une classe de 4H.

personnelles à s'appuyer complètement sur ses élèves « j'ose pas trop encore des projets venant réellement des élèves » (1_Ens10_ESD).

Au niveau d'une participation plus liée à la reconnaissance de leurs savoirs, les approches collaboratives permettent aux élèves de mettre à contribution leurs compétences. Ils et elles reconnaissent la force de ces moments collectifs. Des élèves, à propos du travail individuel soulignent par exemple « c'est nul, moi j'aime pas parce que moi j'ai pas d'idée (...) ce qui est bizarre c'est qu'en fait on a plein d'idées avec les autres » (1_El7E2_EC) avant de renchérir en expliquant « moi je déteste colorier et (prénom) m'a appris à aimer à colorier » (1_El7E2_EC). Leur enseignant-e partage cet enthousiasme en précisant « j'aide mon copain, alors là ils sont très à l'aise (...) ils veulent faire des beaux dessins, par deux, par trois, s'entraider, collaborer » (1_Ens7_ESD). Cet-te enseignante aborde encore les aspects socio-cognitifs liés à la collaboration « par exemple, une notion mathématique que je dois apprendre avec un copain, comme vous le savez avec le socio-constructivisme, (...) il y a plein de notions en maths où on doit d'abord écouter ce que le copain dit pour construire après ma réponse. Alors ça, ça marche très bien » (1_Ens7_ESD). D'autres élèves assument la responsabilité explicite ou non d'aider certain-e(-s) de leur(s) camarade(s). Un-e élève de 4H nous explique par exemple devoir aider son ou sa voisin-e allophone « il sait pas faire beaucoup de choses, il sait pas beaucoup lire aussi, alors moi je dois tout le temps l'aider » (1_El6G1E1_EC). D'autres élèves nous disent être invité-e-s par leur enseignant-e à une telle collaboration lorsqu'ils et elles sont en difficulté « c'est même pas pour faire des choses en groupe (...) si on trouve pas, on peut faire avec notre voisin » (1_El9E5_EC). Cette entraide non formalisée peut se traduire par certaines difficultés de reconnaissance mutuelle, à l'image de ce récit « lui il veut pas accepter qu'il a fait faux, il dit mais non, c'est comme ça, et c'est insupportable » (1_El8G1E2_EC), ce à quoi un-e de ses camarade ajoute « bon (...), moi je préfère mieux maintenant parce que quand je lui ai dit que c'était faux, ben elle met, parce qu'au début de l'année c'était insupportable, quand j'allais avec elle, je lui disais ça c'est faux, (...) et pis elle disait non, c'est ça, non non » (1_El8G1E3_EC). Dans certaines classes, cette entraide est formalisée, notamment avec un bureau d'entraide pour lequel les élèves ont un avis divisé « c'est super bien ! » (1_El8G1E4_EC) dit l'un-e, « on l'utilise jamais ! » (1_El8G1E2_EC) dit l'autre. L'enseignant-e nous explique « c'est quand on fait du travail plutôt seul, plutôt quand on fait de l'entraînement, donc la notion a été vue, pis on entraîne un petit peu, ils travaillent seuls à leurs places, et pis s'ils sont un peu perdus, s'ils ont un souci, ils se lèvent simplement et ils vont au bureau d'entraide, et pis les autres enfants, quand on voit qu'il y a quelqu'un au bureau d'entraide, si on a de l'avance ou si on est au point avec la notion, ben on va, pis là on peut parler, aider un petit peu, et quand c'est bon, hop, on retourne à sa place » (1_Ens8_ESD). Les élèves le décrivent ainsi « si t'arrives pas à trouver quelque chose, tu vas là, (...) et pis il y a quelqu'un qui est assis à une table, ils viennent, et pis ils disent ah bin, mais ils te donnent pas les réponses, ils disent ah ben ça c'est comme ça, ça c'est comme ça » (1_El8G1E4_EC), ce qu'un-e de ses camarades résume « ils t'expliquent la règle » (1_El8G1E2_EC). Un-e élève nous raconte par exemple sa dernière utilisation du bureau « moi j'y vais pas souvent, mais vraiment, une seule fois, c'était un truc de français, c'était les verbes, j'avais rien pigé quoi, j'y suis allé, j'étais le seul à y aller, mais c'est pas grave (...) ça sert vraiment beaucoup » (1_El8G1E4_EC). Un-e de ses camarade soulève toutefois les enjeux de statut qui découlent d'un tel dispositif « les élèves, ben en fait, eux, ils ont pas compris, mais ils viennent là juste pour se croire profs quoi, (...) ils comprennent rien, même eux » (1_El8G1E2_EC), alors qu'un-e de ses camarade insiste sur l'importance de l'explication « moi j'aime pas vraiment le bureau d'entraide parce qu'il y a des fois ils savent pas comment expliquer, il disent direct la réponse (...) on a pas le temps de réfléchir » (1_El8G2E2_EC), ce que confirme un-e autre élève de la classe « c'est quand tu dois réfléchir, parce que moi je veux réfléchir seul, j'aime pas, j'ai pas envie que les autres ils arrivent pis qu'ils me donnent toutes les réponses » (1_El8G2E4_EC). Un-e de ses camarades reconnaît la portée positive non seulement pour les apprentissages, mais également pour les relations interindividuelles d'un tel dispositif « ça peut aussi nous apprendre (...) à nous rapprocher un petit peu, par exemple à parler ensemble, ou bien des trucs comme ça » (1_El8G1E2_EC). Dans une classe de 7H, une fois que les élèves ont terminé leur travail, ils et elles peuvent aider leurs camarades, ce qui est perçu positivement par les élèves eux et elles-mêmes « si

t'as un truc que tu comprends pas beaucoup, (...) ben lui il peut t'aider, pis s'il a fini, ben il peut mieux savoir » (1_El10E1_EC), « pis des fois, peut-être le prof il t'explique d'une manière, tu comprends pas, et pis il y en a un qui vient t'aider pis tu comprends plus sa manière » (1_El10E5_EC). Un-e enseignant-e s'appuie notamment sur le travail en duo afin de corriger les travaux « je travaille beaucoup par duos, (...) où ils doivent comparer les réponses, discuter, donc ça on fait beaucoup » (1_Ens6_ESD). Un-e autre enseignant-e invite ses élèves à collaborer « je dis profitez si vous avez une question pour un devoir, de demander aux copains » (1_Ens8_ESD). Un-e enseignant-e explique d'ailleurs favoriser la collaboration à la compétition « il va me dire il m'a copié, j'dis, il veut peut-être juste ton aide » (1_Ens9_ESD). D'autres activités d'entraide sont également mises sur pieds à travers des dispositifs inter-classes. Une autre manière de reconnaître les connaissances et les compétences des élèves est la mise à disposition d'une création d'un-e élève au reste de la classe « des fois on peut créer des applications, et pis si la maîtresse elle l'aime bien, elle met sur partage » (1_El9E2_EC). Un-e enseignant-e nous explique par exemple « les grands qui lisent aux petits (...) les grands qui aident les petits dans une activité, dans une promenade d'école par exemple, (...) qui ont deux trois tâches à remplir avec leurs camarades un peu plus jeunes » (1_Ens8_ESD). Un-e autre enseignant-e complète « on est plusieurs classes à avoir un projet de lecture avec une classe enfantine, une classe du cycle deux avec une classe enfantine, donc on prépare des lectures, (...) et chaque élève de la classe a un moment privilégié pour lire l'histoire avec son élève d'enfantine » (1_Ens10_ESD), ce qui permet aux plus jeunes d'avoir « un petit peu plus confiance » et aux plus grands de développer « une empathie, aussi pour les protéger dans la cour » (1_Ens10_ESD).

Dans ce cadre, les élèves sont toutefois acteur-trice-s de leurs apprentissages, à l'image de cet-te élève qui nous annonce « on a le droit de créer, d'inventer » (1_El6G3E1_EC) dans sa classe. Un-e autre élève souligne adapter ses stratégies de travail en fonction de son propre fonctionnement « moi j'écoute pas souvent les consignes, et pis au lieu je les lis, pis j'finis tout le temps par comprendre comme les autres ils ont compris (1_El8G2E2_EC). Les élèves revendiquent une participation active aux enseignements, notamment pour ne pas s'ennuyer « en fait, elle parle » (1_El9E2_EC), « elle parle, elle parle, elle parle, elle parle » (1_El9E3_EC), « elle fait que de parler, pis elle nous laisse jamais la parole, quand on lève la main, elle dit baissez la main et tout ça » (1_El9E2_EC). Dans de telles situations, les élèves développent aussi des stratégies afin de se réapproprier le moment « moi, en tous cas, si je m'ennuie, c'est pas grave, je fais quelque chose (...) soit je ferme un peu les yeux, voilà hein, mais j'écoute quand même » (1_El9E5_EC). Enfin, le fait de demander de l'aide peut également être considéré comme une forme de participation pédagogique, ce que les élèves identifient comme un droit « on a le droit de lever la main pour demander de l'aide » (1_El10E4_EC).

Certain-e-s enseignant-e-s mettent en place un système de sanctions-récompenses qui induit l'attribution de privilèges aux élèves qui respectent le règlement de la classe (voir section 8.5.1). Ces privilèges peuvent parfois impliquer des éléments de participation pédagogique, comme le racontent ces élèves « les privilèges, c'est par exemple des petites cartes où il y a des récompenses, c'est écrit sur la carte, on peut choisir un jeu, (...) on peut faire écrire ses devoirs par la maîtresse, supprimer sa moins bonne note d'allemand » (1_El9E1_EC). Dans une autre classe, les privilèges sont les suivants « choisir un jeu à la gym » (1_El10E1_EC), « choisir sa musique (...) ou choisir les équipes à la gym » (1_El10E5_EC), ou encore « choisir ce qu'on fait au dessin » (1_El10E3_EC). Leur enseignant-e revient également sur ce système, en expliquant que lorsque « la classe coopère bien pendant le travail (...) au bout d'un mois, un mois et demi, j leur offre ces récompenses qu'ils demandent » en précisant toutefois ne pas pouvoir tout accepter « je dis ben écoutez, plus de sport c'est pas possible, mais vous allez choisir le jeu pendant l'heure et demi de sport, enfin, c'est un peu de la négociation, mais ils acceptent assez facilement, ils se rendent compte que ça fait déjà une récompense » (1_Ens10_ESD).

Observons encore que l'accès informatique au sein de l'école et la marge de manœuvre réservée aux élèves sont clairement définis. La charte informatique de l'école indique notamment que l'utilisation des « appareils numériques de l'école », le téléchargement d'« un fichier ou (d')une application », et la publication « sur le site de (l)la classe ou de (l')école » se font uniquement « avec l'autorisation

préalable de (l')enseignant-e » et que l'« enseignant-e peut vérifier les sites visités » (document interne). Cette charte appelle toutefois à l'esprit critique des élèves, non seulement en lien avec les informations disponibles sur Internet « je sais que tout ce que je lis, entends ou vois en ligne n'est pas forcément vrai. Je vais examiner si une source ou un auteur est crédible », mais aussi relativement à leurs productions « je sais que tout ce que je partage en ligne est très difficile, voire impossible à supprimer et peut se diffuser rapidement ». En outre, la modification des « pages ou (d)es dossiers dont je ne suis pas l'auteur » ne peut se faire « uniquement avec l'accord de son-ses auteur-s et celui de l'enseignant-e » et les élèves ne peuvent publier des photos ou des enregistrements « uniquement avec le consentement des personnes y figurant », tout en précisant que « si une photo ou une vidéo de moi a été publiée sans mon accord, j'ai le droit de demander la suppression » (document interne).

11.2.2. Cas 2

Dans le canton de Vaud, la loi implique peu, voire pas du tout, les élèves dans leur parcours éducatif. Il est par exemple à la charge des parents de les inscrire aux devoirs surveillés (Art. 29, LEO) ou de formuler la demande d'un aménagement du temps scolaire (Art. 5, al. 3, RLEO). Les instances scolaires quant à elles sont compétentes pour individualiser le parcours scolaire d'un-e élève (Art. 59 LEO), pour gérer la promotion, l'orientation et la certification des élèves (Art. 78, al. 2 RLEO) qui doivent toutefois se décider après avoir obtenu le préavis du conseil de classe et des parents (Art. 79, al. 1 RLEO). Il est en outre du ressort du conseil de direction de statuer sur les situations de cas limite, et, dans cette perspective, « avant de prendre une décision qui engage l'avenir scolaire de l'élève ou qui modifie son parcours, le conseil de direction sollicite le préavis du conseil de classe ainsi que des parents » (DFJC, 2020, p. 9), même si « les décisions sont communiquées (...) aux élèves et à leurs parents » (DFJC, 2020, p. 9). En cas de situations problématiques liées au comportement de l'enfant, celui ou celle-ci n'est pas non plus explicitement mobilisé-e afin de trouver une solution « lorsque la conduite d'un élève est inadéquate à l'école, les parents en sont avisés dans les meilleurs délais. Ils prennent avec les enseignants les mesures éducatives nécessaires » (LEO, Art. 118, al. 2.). En outre, les parents « sont entendus avant toute décision importante affectant le parcours scolaire de leur enfant » (LEO, Art. 129). L'article 116 de la LEO souligne pourtant en abordant les droits de l'élève que « dans toutes les décisions importantes qui le concernent directement, son avis est pris en considération, eu égard à son âge et à son degré de maturité ». Dans ce survol de textes, évoquons toutefois le Concept 360° qui indique que « les demandes de dérogation aux cours d'éducation sexuelle doivent être examinées avec la plus grande rigueur. L'élève doit dans tous les cas être entendu, dans ce contexte, ainsi que ses parents » (DFJC, 2019, p. 15).

Plus concrètement, dans l'établissement scolaire, la différenciation se retrouve au cœur des objectifs de l'école. La direction l'explique « cette nouvelle école, où on doit faire beaucoup plus de différenciation, je pense que c'est aussi quelque chose qui va être, qui doit être acquis petit à petit » (2_Dir_ESD). Ce principe de différenciation est notamment développé dans le Concept 360°, qui évoque l'intérêt de la diversité dans une communauté d'apprentissage telle que l'école. Le document précise toutefois que « la différenciation pédagogique ne signifie en aucun cas un traitement différencié des élèves en termes d'attentes et d'objectifs, ce qui conduirait à une individualisation des parcours » alors qu'est visée une « pédagogie à visée universelle » (DFJC, 2019, p. 7). Dans cette perspective, la différenciation peut concerner les contenus, les structures, le processus et les productions. Malgré ces nouvelles tendances, un-e enseignant-e nous parle de l'évolution des pratiques « on arrivait à un meilleur niveau parce qu'on avait plus de temps pour réfléchir, pis pour rebondir sur les difficultés qu'on voyait, maintenant on est un petit peu à la ramasse quoi » (2_Ens4_ESD). À l'inverse, un-e enseignante du degré 1H et 2H explique beaucoup partir de ses élèves pour construire ses enseignements, et suivre une formation à ce sujet. Cette approche soulève toutefois certaines difficultés « j'essaie de (le) faire (...) à chaque fois je me dis allé, il faut le mettre en pratique (...) pis du moment des fois que je leur apporte quelque chose, ils font plus rien, alors c'est toujours cet équilibre qu'il faut trouver entre comment leur apporter quelque chose qui leur est utile pour qu'ils puissent progresser dans leurs jeux, sans trop intervenir, parce que des fois, si on intervient

trop, ils arrêtent » (2_Ens1_ESD). Cet-te enseignant-e tient toutefois à nous préciser « après, il y a quand même des choses que j'impose moi, hein, il y aura quand même des fois on va faire des fiches de dénombrement, ça peut arriver hein, c'est pas tout d'eux (...) ça me permet de faire un petit pointage de temps en temps, de voir où ils en sont, pis de les mettre dans un cadre un peu plus scolaire, on fait quand même du travail sur fiches, c'est pas tout du jeu » (2_Ens1_ESD). Les enseignant-e-s indiquent aussi s'appuyer sur les intérêts de leurs élèves afin de construire leur enseignement « moi je serais plutôt à ne pas tout voir, (...) c'est pas une obligation de tout voir, on prend un peu selon nos affinités et selon les affinités des élèves, je préfère prendre plus de temps pour peut-être apprécier les thématiques un peu différemment ou aller plus en profondeur » (2_Ens5_ESD). Son ou sa collègue abonde dans son sens tout en y apportant de la nuance « est-ce que je pars (des) envies (des élèves) des fois, oui, ça arrive, ça arrive souvent, peut-être moins en français, en maths, mais ça arrive en CE, en dessin, en gym par exemple, énormément, parce que je pars beaucoup de leurs envies, en chant, (...) en musique. Français, maths, on a une telle montagne à gravir que euh, c'est rare. Par exemple, en français, en ce moment, ils aiment bien faire des présentations, des mini exposés on va dire, là ça part d'eux, donc je leur offre la place (...) on leur donne cinq minutes s'ils ont envie (...) on est un petit peu dans l'oral, pis l'expression orale c'est au programme du français. Ou éventuellement des bricolages aussi, il y a eu des enfants qui avaient eu envie de faire du bois... mais peu en maths, j'avoue » (2_Ens4_ESD). Dans cette même veine, un-e enseignant-e nous décrit les espaces dans lesquels ses élèves n'ont pas leur mot à dire « il y a des choses, ils ont pas d'avis à donner, des maths, six plus trois, ça fait neuf, c'est tout. La conjugaison, ça va être comme ça. L'évaluation il faut m'écouter quand j'explique parce que vous devez faire l'évaluation après, des trucs comme ça » (2_Ens3_ESD). Toutefois, cet-te enseignant-e laisse beaucoup de place au rythme des élèves dans leurs apprentissages de la lecture « ça se fait de manière volontaire (...) il y a des fois, ils ont des moments libres, ils peuvent jouer, et certains ils viennent, ils veulent lire (...) ils viennent avec leur liste de lecture, "je veux continuer, je veux continuer", (...) ça marche sur la motivation » (2_Ens3_ESD). En outre, les difficultés des élèves sont mobilisées et verbalisées afin de conduire à des progrès « quand il y a un mot qu'ils n'arrivent pas à lire, je leur demande "qu'est-ce qui t'empêche de le lire alors ?" » (2_Ens3_ESD). En outre, d'autres activités, notamment le bricolage, est très sujet à discussions entre les élèves et leur enseignant-e « on est en train de construire une ville, alors on discute, (...) ils ont plein d'idées, après on dit qui fait quoi », toutefois l'enseignant-e reste en charge du matériel « là j'ai de la nappe, ils n'ont pas le droit d'y toucher, c'est moi qui distribue, par contre après ils font ce qu'ils veulent avec (...) pas avoir des morceaux de nappe déchiquetée dans tous les sens » (2_Ens3_ESD). Les élèves portent toutefois un regard critique sur une situation dans laquelle les modalités d'évaluation ont été modifiées pour s'adapter à leur rythme de travail « c'est un peu de la triche de faire des périodes de plus, parce qu'on avait cinq périodes précises, (...) les autres classes elles ont fait exactement cinq périodes et pas plus et nous on a fait plus que cinq périodes, c'est pas très juste pour les autres » (2_EI5E3_EC). Un-e enseignant-e aborde les enjeux pour respecter le rythme de tou-te-s ses élèves en évoquant l'organisation mise en place pour l'un-e des élèves qui présente des troubles autistique et qui a besoin d'une organisation très ritualisée « cette année, ça a besoin d'être tellement ritualisé, des fois ça me hérisse les poils, mais voilà, c'est comme ça, donc on a un time timer, pour qu'ils sachent combien de temps il reste, des fois je me dis, "mais bon, l'autre, elle arrive pas au bout, il lui faudrait encore cinq minutes" alors des fois je triche, je vais là-bas pis je rajoute des minutes » (2_Ens2_ESD). Cet-te enseignant-e insiste sur le développement spécifique à chaque élève « ils arrivent pas tous au même moment au même endroit, pis tant pis, pis tant mieux aussi, parce que pendant que les autres auront appris ce son que lui n'a pas eu, ben il est parti dans les nombres, ou il a enfin réussi à exprimer ses émotions avec ses copains » (2_Ens2_ESD).

Une posture active des élèves est souhaitée dès le début de la scolarité, comme l'indique le document du DFJC et DGEO (2019) « les 1^{re} et 2^e années scolaires accordent une large place à la découverte, à l'expérimentation, au jeu, à la création et aux apprentissages, seul ou en groupe » (p. 2). Dans cette perspective, un-e enseignant-e raconte s'appuyer beaucoup sur les erreurs de ses élèves, « je leur montre que pour faire juste, des fois, il faut essayer des choses (...) je leur dis toujours, si vous vous

trompez aucun souci » (2_Ens3_ESD). En outre, le règlement de l'établissement indique qu'« un cours se construit sur la participation active de chacun » (document interne). Dans la pratique, la participation des enfants peut constituer un enjeu comme l'explique cet-te enseignant-e qui parle de l'un-e de ses élève faisant preuve de beaucoup d'esprit critique « j'ai une élève qui questionne énormément ce qu'on fait, elle me demande tout le temps des exemples de la vie réelle, de la vie de tous les jours, elle dit mais ça sert à quoi dans la vie de tous les jours, mais le nombre de fois où je me retrouve coincée à lui dire, donne-moi un instant, je vais te trouver quelque chose, il faut que je trouve quelque chose parce que si j'enseigne des choses qui n'ont pas de sens, pourquoi je les enseigne » en indiquant qu'il n'est peut-être pas possible « de donner du sens à tous les objectifs pour tous les élèves » (2_Ens5_ESD). Pour cet-te enseignant-e, il est très important que les élèves perçoivent le sens de ce qu'ils et elles apprennent « à l'élève qui n'a aucune affinité pour tout ce qui est mathématiques, calcul, et qui a un don pour (...) les arts, pour le dessin, c'est difficile de lui justifier de savoir ces tables de multiplications, on peut faire du dessin technique, on peut regarder un peu plus dans l'architecture, comment est-ce qu'on va pouvoir utiliser les géométries pour faire des calculs, mais ça demanderait des programmes tellement personnalisés, on est pas du tout là-dedans » (2_Ens5_ESD). L'enseignant-e souligne la taille de la classe comme une cause à cette limite « c'est vingt personnes complètement différentes, avec des besoins complètement différents, moi, personnellement, je n'arrive pas à gérer les besoins de vingt élèves, c'est logique, (...) si on en avait moins ça serait beaucoup plus facile, il y aurait beaucoup plus de place à la coopération et à l'entraide, ça rend pas impossible, mais ça rend beaucoup plus difficile » (2_Ens5_ESD). Cet-te enseignant-e fait en outre part de la difficulté à prendre en considération l'avis des élèves pour le choix des thématiques « dans le contexte qu'on a ici, (...) c'est assez difficile de faire choisir aux élèves toute une thématique, mais par contre, dans une thématique, si on sent qu'il y a une affinité pour quelque chose, on va peut-être plus développer un sujet qu'un autre (...) vraiment choisir une thématique entière avec les élèves, c'est beaucoup plus difficile parce qu'il y a cette pression du programme (...) donc il y a pas une liberté totale » (2_Ens5_ESD).

Certain-e-s enseignant-e-s organisent une partie de leurs enseignements par ateliers, ce qui est très apprécié par les élèves, à l'image de cet-te élève qui explique ce qu'il ou elle apprécie à l'école « des fois elle nous laisse un long moment d'atelier » (2_El1G1E2_EC), ce que son ou sa camarade complète « on peut jouer beaucoup (...) presque tout le matin » (2_El1G1E1_EC). Leur enseignant-e précise encore que « c'est vraiment du jeu libre, c'est pas de jeux structurés, ou de jeux de pistes » tout en indiquant qu'un-e élève qui se montre très intéressé par une même activité « au bout d'un moment, il va aller à autre chose tout seul » (2_Ens1_ESD). Plus précisément, concernant les ateliers évoqués par les élèves, l'enseignant-e insiste sur sa volonté de laisser les élèves mélanger les différents jeux « j'ai essayé d'être un peu plus ouverte pour qu'ils osent prendre des choses qui sont pas dans cet atelier, par exemple ils voudraient prendre des Kaplas pour faire un toboggan à la maison de poupées, ça me dérangerait pas », ce qu'il ou elle invite ses élèves à faire « j'essaie de laisser un peu plus libre, qu'ils soient un peu plus libres dans la manière de gérer l'espace et les jeux » (2_Ens1_ESD). Un-e autre enseignant-e explique « pendant les moments de lecture, ils peuvent faire leur liste de lecture, ils peuvent prendre un livre, lire tout seul, lire avec un copain » (2_Ens3_ESD). Dans une autre classe, des élèves expliquent pouvoir choisir les jeux qu'ils et elles réalisent en classe « des fois, la maîtresse elle nous dit de lever la main pour choisir un jeu, pis après on peut choisir le jeu qu'on veut qu'on a dans la classe pis après on le fait » (2_El2E3_EC).

Sur un document interne à l'établissement, en lien avec le conseil des élèves, il est stipulé que les délégué-e-s des élèves ne sont pas invité-e-s, lors du conseil, à aborder « les sujets irréalistes, bateaux », en donnant l'exemple de « récréations plus longues et moins de cours » (document interne). De plus, il est indiqué que l'enseignant-e responsable « veille à gérer (...) (les) plaintes envers les professeurs » en spécifiant que « ce n'est pas le lieu, ni le rôle d'un Conseil des délégués » (Document interne). Nous n'avons toutefois observé aucun autre dispositif qui serait explicitement destiné à de telles situations. Les élèves ont des propos qui semblent confirmer ce constat « ben en fait, s'il y a un problème avec la maîtresse, on pourrait pas faire grand-chose après, parce que j'pense pas qu'ils nous changeraient de classe parce qu'on a un problème avec, et en principe il y a pas

vraiment de problème » (2_EI5E3_EC). Concernant les approches pédagogiques, un document laisse entendre que l'avis des enfants est retenu afin de pérenniser ou non certaines initiatives, comme en témoigne cet extrait abordant un projet visant à rassembler pour certains enseignements les élèves de 1H à la 4H « après une expérience d'une année, le bilan est bon, tant les enfants que les parents et les enseignantes sont ravis. Ce projet sera donc reconduit » (document interne).

L'entraide et la coopération entre les élèves sont relevées par le Concept 360° comme favorables aux apprentissages (DFJC, 2019). Les élèves soulignent l'intérêt de la collaboration entre élèves « il y a des choses des fois on comprends pas, et il y a des autres qui savent, donc peut être mettre des groupes équitables » (2_EI5E5_EC). Un-e enseignant-e corrobore cet avis, en abordant l'intérêt de la classe multi-degré « heureusement qu'il y a les deux degrés, parce qu'ils s'apprennent entre eux en fait, ça se fait naturellement » (2_Ens1_ESD). L'enseignant-e donne un exemple de jeu que font ses élèves, et qui montre que cette relation entre degrés n'est pas seulement le produit d'un dispositif précis. « Il y a deux (élèves) en 2H qui jouent le rôle de la maîtresse, (...) pis après elles ont leurs élèves qui sont souvent des 1H, pis elles leur disent alors maintenant tu dois compter, pis c'est avec elles qu'ils comptent, (...) elles font mon job. Donc s'il y avait pas ces deux degrés, il faut la différence de niveau pour que ça tire en haut les 1H, et pis les 2H ça leur permet de restituer ce qu'ils savent » (2_Ens1_ESD). Entre des élèves de degrés différents, des relations pédagogiques peuvent également être mises en place, permettant ainsi aux élèves plus âgé-e-s de participer pédagogiquement parlant, mais ouvrant ainsi la porte à des apprentissages de la part des élèves les plus jeunes. La direction en parle en ces termes « l'idée de faire grands petits, avec nos grands élèves qui étaient en difficulté qui, tout à coup, intervenaient dans des classes de petits, pis disaient "ah mais c'est pas possible, ces petits, mais ils sont intenables", voilà, tout à coup les grands prenaient une place, (...) alors les grands étaient responsables des petits, et du côté des petits, ben tout à coup ces grands qui leur faisaient peur, ben c'était plus le cas » (2_Dir_ESD). Au sein de classes multidegrés de 1H et 2H, les enseignant-e-s mettent en place un système de tutorat. Les élèves tuteur-trice-s de 2H nous racontent que la tâche est parfois complexe « elle veut pas, elle fait n'importe quoi » (2_EI1G1E4_EC). À la question « c'est difficile d'expliquer les choses », un-e élève nous répond « oui, ah, ça c'est le plus dur » (2_EI1G1E4_EC). Un-e élève nous révèle encore que la relation avec l'élève de 1H qui lui a été attribué-e est parfois inconfortable « moi je lui dis tu t'assieds pas à côté de moi ce jour-là, et pis elle, elle m'écoute pas, elle veut toujours s'asseoir à côté de moi. Moi je faisais la même chose quand j'étais (en 1H) » (2_EI1G1E2_EC). Les élèves de la classe parallèle soulignent toutefois l'importance de bien s'occuper des élèves les plus jeunes, à l'instar de cette auto-évaluation d'un-e élève « moi je m'occupe très très très très bien » (2_EI2E1_EC). Les élèves mettent en évidence l'intérêt de l'entraide entre élèves, en indiquant par exemple « parce qu'il peut nous aider » (2_EI2E6_EC). Dans une perspective inter-classes, un-e enseignant-e nous parle également des expositions qu'il ou elle met en place avec ses élèves dans le couloir, et raconte « on a fait une petite exposition dans le couloir, (...) les plus petits, ils s'arrêtent pis ils regardent, ah ouais, les animaux préhistoriques » (2_Ens4_ESD). Certain-e-s enseignant-e-s mettent en place des travaux de groupes. L'enseignant-e explique l'utilité d'une telle approche « ils sont quand même à un âge où il y a encore énormément de différences au niveau des niveaux, et c'est très profitable de pouvoir les faire travailler ensemble, les faire s'entraider, trouver des explications entre eux, parce que des fois on a beau expliquer cinquante fois la même chose, ils nous comprennent pas, pis il suffit que ce soit un enfant qui redise la même chose, et ça marche déjà beaucoup mieux » (2_Ens5_ESD). Ses élèves trouvent parfois la collaboration compliquée « il y en a des, on peut pas compter sur eux, on disait va chercher (...), ils le faisaient pas, ils faisaient que pleurer » (2_EI5E1_EC). L'exemple de l'enseignant-e mettant en place sa propre méthode de lecture, avec notamment un système de spécialiste des lettres, va dans le sens de cette collaboration entre élèves « il y a les photos de tous ceux qui sont spécialistes (...) ils (peuvent) même demander dix fois au même, c'est pas grave, va demander, voilà » (2_Ens3_ESD).

Les élèves adoptent parfois des stratégies afin de pouvoir influencer leur quotidien scolaire, à la barbe de certaines consignes de leur enseignant-e. Un groupe d'élèves nous raconte par exemple « comme règle, quand on va à l'ordinateur, on doit cocher chaque semaine si on y va (...) des fois on oublie,

comme ça on peut retourner », « et quand on y va une fois, ben moi je voulais aller jouer donc je dis "non, en fait non, je vais pas mettre la croix comme ça je peux il y aller plusieurs fois", et après ben on est allés plusieurs fois, après le prof il a dit "vous étiez pas là une fois", là nous on s'est retournés, on a dit "non", et après ben on a continué à jouer » (2_EI4E2_EC). Ces stratégies peuvent même être induites par l'enseignant-e, comme le relatent ces élèves « une fois, il y en a un qui avait triché pour les livrets, pis nous on a dit au prof, pis le prof il a dit de toute façon c'est mieux de tricher que de pas savoir » (2_EI4E3_EC).

11.2.3. Cas 3

Si, comme le souligne cet-te enseignant-e « les élèves, quand ils sont inscrits (dans notre école), je ne pense pas que c'est leur motivation de venir là » (3_Ens34_ESD), reconnaissant par là une forte influence de la part des parents quant au parcours scolaire de leurs enfants, il n'en reste pas moins que les élèves sont impliqué-e-s de différentes manières dans une forme de participation pédagogique.

Premièrement, en lien avec la participation des élèves dans la construction de leurs apprentissages, leurs intérêts et leur autonomie sont au cœur des objectifs de l'école et favorisent des « méthodes où l'enfant est actif », même si « l'enfant n'a pas la totale liberté dans ses choix » (Direction, échange informel). Un autre document précise « Nous offrons à nos élèves beaucoup de liberté de choix, d'initiatives, de mouvement et d'organisation, mais nous le faisons dans un cadre solide, avec des règles claires » (document interne). Une organisation de la journée privilégie en effet les activités dites d'entraînement le matin. Durant celles-ci, les élèves travaillent sur des enjeux disciplinaires proposés par les enseignant-e-s. En revanche, l'après-midi s'articule en général plutôt autour des sciences humaines à travers une plus grande intégration contextuelle en travaillant tou-te-s ensemble sur un projet commun. Les élèves illustrent par exemple l'intégration des apprentissages en parlant de la cabane qu'ils et elles ont construit sur leur idée et les apprentissages réalisés « ben on a scié, on a pris une règle, on l'a sciée ce qu'il nous fallait » (3_EIGE3_EC). Néanmoins, dans ce cadre, les élèves s'organisent comme ils et elles le souhaitent. Nous avons notamment pu observer les élèves de 3-4H recevoir la consigne « allez chercher quelque chose dans votre casier », dans lequel chaque élève reçoit par l'enseignant-e du matériel adapté à son niveau pour travailler individuellement. À d'autres moments les élèves peuvent « avancer dans la feuille de route » (notes de terrain). Pour les élèves les plus jeunes, l'enseignant-e résume le fonctionnement quotidien comme suit « au début de la journée, je leur donne les choses qui sont obligatoires de faire, après il y a toutes les choses qu'ils peuvent faire, et puis une fois qu'on a fini l'accueil du matin, ils s'organisent comme ils veulent pour le faire, quand ils veulent dans la journée (...) et puis ils ont un tableau à double entrée (...) pour noter ce qu'ils ont fait dans les choses obligatoires et puis en début d'après-midi je regarde et puis ceux qui n'ont pas fait à ce moment-là ils le font directement » (3_Ens12_ESD). Dès lors, si un cadre est défini, l'enfant est souvent acteur-trice de ses apprentissages et de leur organisation et reconnu-e comme tel-le.

De plus, les élèves, de manière indirecte, ont une influence importante sur le déroulement de la journée, puisque l'enseignant-e s'adapte à elles et eux « quand je sens que tout le monde lâche, je lâche. Dans les horaires je ne suis pas hyper rigoureuse » (3_Ens34_ESD). Les élèves peuvent ainsi consacrer le temps qu'ils et elles souhaitent pour réaliser une activité choisie parmi plusieurs possibilités. Les élèves ont également la possibilité de s'inscrire aux évaluations qui sont de petits moments durant lesquels ils et elles montrent à l'enseignant-e la nouvelle acquisition qu'ils et elles maîtrisent afin de l'inscrire dans leur portfolio. L'autonomie des élèves est très articulée dans les pratiques, et l'enseignant-e essaie le plus possible de rester en retrait des apprentissages, comme en témoigne cet extrait « pour moi, une bonne journée, c'est quand je n'ai pas trop parlé finalement, une bonne séance c'est quand je suis en retrait et qu'ils arrivent à mener leur truc » (3_Ens12_ESD), les enseignant-e-s favorisant une posture étayante plutôt que directive. Une telle méthode requiert énormément d'observations de la part de l'enseignant-e « ça demande une présence super intense (...) pour pouvoir baser ce qu'on va amener par la suite » en faisant notamment en sorte de « rebondir dès qu'il se passe un truc et l'amener par l'enthousiasme et le sens que ça a sur le moment, ne pas le

déconnecter de la vraie vie » (3_Ens12_ESD). En effet, pour « favoriser l'esprit critique, la réflexion et le questionnement » ainsi que pour « favoriser la recherche et la diversité de solution, (...) l'enseignant se doit de créer un environnement scolaire où l'enfant travaille autant que possible par et pour lui-même, et non pour l'adulte » (Document interne). Il est donc reconnu que « l'élève a besoin non pas de "faire ce qu'il veut", mais de "vouloir ce qu'il fait" (...) c'est-à-dire qu'il ne subisse pas l'activité passivement mais qu'il en soit partie prenante » (Document interne). En outre, « le tâtonnement expérimental est à la base de tous les apprentissages : la libre découverte par les enfants, les grandes lois du langage et de la grammaire, des mathématiques, des sciences. Pour y arriver, l'enseignant doit inciter à beaucoup expérimenter, observer, comparer, imaginer des théories, vérifier » (document interne). Réaliser des « activités instaurées par les élèves et qui ont du sens pour eux » est souvent plus porteur d'apprentissage que « les activités proposées artificiellement par les enseignants » (document interne). Les enseignant-e-s ont toutefois le rôle d'institutionnaliser les éléments identifiés par les élèves. Il ressort dès lors de ces postulats un rôle très ancré des élèves dans leurs propres apprentissages, ce qui implique de faire « confiance dans leurs capacités, confiance dans leur éducabilité » (document interne) aux élèves. Ce mode de fonctionnement reconnaît les différences interindividuelles entre les élèves, permettant dès lors de reconnaître que « chacun de nous est différent et amené à suivre le chemin qui lui est propre, là où il pourra exprimer son plein potentiel et trouver son équilibre. Nous veillons donc à respecter au mieux le rythme de chaque enfant en termes d'apprentissage, mais également en termes de besoin de mouvement ou de calme, d'outils particuliers, etc. tout en l'aidant à surmonter ses craintes (...). Nous cherchons à ce que chaque enfant trouve ses propres forces et les domaines qui lui permettent de s'épanouir (...) et trouver sa place dans le groupe » (documentation interne). En outre, la coopération est identifiée comme la mise en commun des forces de chacun-e, et dès lors vivement encouragée, tout comme la créativité dans la recherche de solutions. Les élèves parlent de ce processus de recherche de solution en évoquant la construction d'un bateau « il y avait quelque chose qui était penché donc le bateau il basculait un peu par la droite » (3_EIGE1_E) ce à quoi son ou sa camarade renchérit « elle voulait essayer de faire un bateau à voile, elle a mis une planche en dessous, elle a cloué une planche sur la petite planche pis il a basculé » (3_EIGE2_E).

Du matériel, tel qu'un time timer ou un tableau d'inscription aux activités, permettent de renforcer l'autonomie des élèves qui s'auto-régulent au sein des apprentissages. Le matériel à disposition et l'organisation de ce matériel permet notamment aux élèves de travailler de manière autonome, à travers un accès clair aux ressources autorisées. Lors de nos observations, l'un-e des enseignant-e-s avait notamment réorganisé l'étagère des jeux qu'elle a détaillé à ses élèves afin qu'ils et elles puissent se « débrouiller tout seuls » (notes de terrain). Cet-te enseignant-e souligne en outre l'importance d'une certaine stabilité afin de favoriser l'autonomie des élèves « autant on est beaucoup en mouvement, il y a beaucoup de changements, il faut avoir des choses fixes auxquelles ils peuvent se repérer. Il y en a que ça ne touche pas si ça change et il y en a qui ont besoin de ça, par exemple d'avoir toujours la même boîte pour mettre leur agenda, l'étagère avec les crayons (...). Il y a deux-trois points de repère comme ça que j'essaie de ne pas trop changer » (3_Ens12_ESD). De nombreuses activités et de ressources sont mobilisées afin de faire naître chez l'enfant intérêt et questionnement. Le contact avec les animaux, avec le jardin, avec la nature, mais également des visites, des spectacles, la rédaction d'un journal, des jeux, le moment des repas, ainsi que les moments d'échanges autour de la vie en général ou de la vie en communauté sont par exemple mis en place. L'individualisation du processus éducatif (seul-e-s ou en petits groupes avec l'enseignant-e, en autonomie) implique que tou-te-s les élèves ne vivent pas les mêmes séquences, ni même les mêmes apprentissages, en même temps (note de terrain).

En outre, des moments de partage entre les élèves leur permettent de diffuser du savoir, avec notamment des élèves qui proposent des ateliers à d'autres élèves. Ils sont fréquemment observés avec par exemple l'organisation d'un « atelier de création de cerf-volant » (Direction, échanges informels) quelques jours avant notre venue, ou un « atelier pour faire des sacs ». Les élèves sont également invité-e-s s'ils et elles le souhaitent à réaliser des exposés sur des sujets de leurs choix. En

effet, « l'adulte n'a (...) pas le monopole de la connaissance et les élèves sont régulièrement amenés à mettre leurs compétences (techniques, relationnelles, motrices, cognitives, ...) et connaissances au service du groupe, ou à les enseigner à d'autres, tous âges confondus lorsque l'occasion se présente » (Document interne). Dans de tels cas, les élèves doivent s'organiser seul-e-s pour le matériel et le reste, et les élèves intéressé-e-s par l'atelier proposé peuvent s'y inscrire. L'enseignant-e précise toutefois que ces prises d'initiatives sont pour l'heure limitées aux bricolages, mais espère « que ça va grandir pis que ça va arriver sur des notions ». (3_Ens34_ESD). Ce-tte même enseignant-e souligne l'intérêt de telles initiatives, en évoquant l'exemple d'un-e élève qui « est peu sûr, pas vraiment cadré (...) un jour il est arrivé, il a dit ah j'aimerais présenter, j'aimerais apprendre aux autres à faire ça (...) et pis j'ai dit "ok, alors tu t'organises" et pis en fait je l'ai découvert franchement autrement parce qu'il a managé son truc pis ça lui a donné confiance et depuis ce jour-là il y a eu un truc qui s'est passé avec les autres copains (...) parce que d'un coup il avait pris un autre rôle, mais s'il avait pas l'opportunité de faire ça, on verrait jamais cette part-là de lui, il pourra jamais se mettre en valeur autrement » (3_Ens34_ESD). Enfin, de manière moins formelle, lorsqu'un-e élève rencontre une difficulté, nous avons observé l'enseignant-e le ou la renvoyer vers un-e camarade qui maîtrise ce point plutôt que d'y répondre directement (notes de terrain). Un tableau blanc permet également aux élèves d'identifier leurs besoins et de trouver des camarades en mesure de les aider.

Enfin, la manière de travailler reste très majoritairement au libre choix des élèves, qu'il s'agisse du point de vue de la posture physique ou de la « forme sociale de travail » (Direction, échanges informels). En effet, les élèves peuvent travailler seul-e-s ou par groupe, couché-e-s ou assis-e-s, en fonction de ce qui leur convient le mieux au temps T. Les élèves, nous l'avons observé, sont également amené-e-s à donner leur point de vue sur certaines manières de travailler, par exemple durant nos observations, après un travail en groupe, les élèves ont été invité-e-s à argumenter quant à leur ressenti sur cette modalité que certain-e-s ont aimé « parce qu'on s'organise mieux en groupe que seul-e-s » alors que d'autres n'ont pas aimé « parce que quelqu'un lui a dit que son cochon (dessin) il était moche » (notes de terrain). Enfin, lorsqu'une activité induite par les enseignant-e-s arrive au bout du temps y étant consacré, les élèves peuvent la continuer s'ils et elles le souhaitent (notes de terrain).

11.2.4. Cas 4

Si la responsabilité des choix pédagogique revient à l'équipe enseignante, les élèves sont toutefois consulté-e-s sur les « pratiques pédagogiques » (document interne). Nous pouvons effectivement relever cette articulation dans nos données déjà présentées, par exemple à travers la pédagogie par projet, dont la thématique est identifiée par les enseignant-e-s, mais qui se décline en fonction des intérêts des élèves. Les enseignant-e-s, conscient-e-s de ces enjeux, observent leurs élèves pour adapter leurs enseignements « on voit quand on lance un projet s'ils sont archi-enthousiastes ou bien s'ils sont juste sages, et pis ça arrive assez rarement qu'ils disent que ça j'aime pas du tout, parce qu'on les connaît aussi un petit peu » (4_Ens78_ESD). Le projet, une fois la thématique générale choisie, se décline ensuite en fonction des orientations insufflées par les élèves qui peuvent par exemple choisir sur quelle(s) sous thématique(s) ils et elles souhaitent travailler. La pédagogie permet de formuler un lien avec les enjeux globaux permettant de contextualiser les apprentissages, de même que la tâche de cuisine qui permet de réaliser des apprentissages « par la recherche, l'expérimentation et les mises en situation » (document interne). De manière générale, les élèves sont conscient-e-s de ces enjeux et du poids qu'ils et elles ont sur les choix pédagogiques de leurs enseignant-e-s, « on est quand même à l'école, donc faut quand même faire ce qu'il faut » (4_El1E5_EC), « ouais, mais on peut lui dire, mais on devra quand même faire le travail » (4_El1E3_EC), ce à quoi un-e troisième élève rétorque « voilà, si on avait beaucoup fait ça, on a le droit de dire j'en ai beaucoup fait, j'en ai marre, est-ce que je peux changer, souvent c'est oui, mais enfin, s'il nous dit ben faites ça comme travail et qu'on a pas du tout fait, on peut pas dire ben non je le ferai pas, ce qui est logique » (4_El1E2_EC). Les élèves concluent ainsi qu'ils et elles peuvent donner leur avis, mais que « ça dépend sur quoi » (4_El1E4_EC).

Le rythme d'acquisition et les objectifs des élèves sont à la base de l'enseignement. Les élèves participent ainsi, directement mais aussi indirectement, à la définition de leur parcours scolaire. Tout est fait dans le processus pédagogique pour que l'élève soit actif-ve et qu'il ou elle puisse apprendre et travailler à son rythme. Des notions comme « l'auto-évaluation, les méthodes individuelles de travail et d'organisation, la créativité, la recherche, la débrouillardise, l'adaptation aux situations nouvelles » (document interne) sont quelques éléments clés des objectifs de l'école. L'auto-détermination constitue notamment un aspect important selon l'un-e des enseignant-e « de faire le choix bon, il faut l'aider dans le choix, et pis il peut faire de mauvais choix, hein, on peut aussi l'aider pour ça, mais d'office les mettre dans un moule... (...) laisser à l'enfant tout simplement le choix, quand est-ce qu'il veut apprendre à lire (...), laisser à l'enfant le temps de faire des choses, laisser le temps de mûrir pour acquérir ces choses » (4_Ens56_ESD).

Nous avons abordé dans les méthodes pédagogiques (section 7.3.4) l'utilisation de plans de travail qui permettent aux élèves de travailler non seulement à leur rythme, mais également en fonction de leur propre organisation et de leurs propres envies, tendant ainsi vers « une pédagogie de l'autonomie où la responsabilité personnelle est développée au maximum » (document interne). Les élèves apprécient cette liberté, comme en témoigne cet-te élève « ben ce qui me plaît surtout, c'est que on a du travail qu'on doit faire, c'est pas toujours les maîtres qui disent ah on fait ça et ça » (4_El1E3_EC). Concrètement, les élèves expliquent « quand on fait quelque chose, on doit cocher, pis à un moment donné on le redonne à (prénom Ens56) pis on en reprend un autre, comme ça il peut aussi voir ce qu'on a fait » (4_El2E6_EC). Cette manière de faire favorise l'autonomie des élèves et nous avons pu constater que les élèves sont amené-e-s et habitué-e-s à travailler seul-e-s, parfois même en l'absence de l'enseignant-e ou sans avoir reçu de consignes particulières (notes de terrain). Les enseignant-e-s le confirme, « ils savent travailler sans moi » (4_Ens78_ESD), ce qui implique qu'« ils vont pas déranger alors ceux qui veulent travailler peuvent (...). Quand vous savez plus quoi écrire sur les robots, vous faites votre plan de travail » (4_Ens56_ESD). En outre, l'utilisation de matériel auto-correctif et individuel permet aux élèves d'avancer à leur rythme, sans mettre l'accent sur les erreurs réalisées et de manière autonome. Plus globalement, les objectifs éducatifs de chaque élève sont formulés dans ce que l'école appelle un « contrat personnel » entre l'élève et les enseignant-e-s, adapté « en fonction de leurs capacités et de leur orientation progressive » (document interne). L'absence de notes et de redoublement autorise une certaine flexibilité face aux objectifs, répondant par-là aux impératifs de suivre et de respecter le rythme d'acquisition des élèves en proposant des plans d'études individuels (document interne). Ce respect du rythme de l'enfant est positif, aux dires des élèves « on apprend plus facilement et pis à notre rythme » (4_El2E1_EC), ce qui leur permet de prendre « du plaisir » (4_El2E1_EC). Les élèves expriment leur « envie d'apprendre » (4_El231_EC) ainsi que leur plaisir à fréquenter leur école, ainsi que le sens qu'ils attribuent à leurs apprentissages « ça nous donne un peu d'idées, parce que plus t'apprends, plus tu réussis » (4_El2E5_EC).

Lors des moments durant lesquels l'enseignant-e accompagne un groupe d'élèves autour d'une thématique ou d'une notion, les élèves sont également régulièrement mis à contribution. Nous avons par exemple pu observer une séquence de mathématiques durant laquelle les élèves se posaient des questions entre eux et elles et devaient proposer un calcul à faire résoudre aux autres et trouver des exemples. Les élèves sont également libres de se déplacer si nécessaire, à l'image de cet-te élève qui se lève pour aller comparer son cahier avec ce qui est écrit au tableau.

Nous avons également abordé l'entraide entre élèves, qui peuvent devenir des tuteur-trice-s dans certains domaines. Les élèves expliquent « si t'arrives vraiment pas, on peut travailler ensemble. (...) je me rappelle la dernière fois, moi et (prénom E1), on avait appris » (4_El1E4_EC) « ouais, j'avais mon classeur de lecture et pis il y avait des trucs avec des formes et tout pis on devait (s)'en sortir, pis j'arrivais pas pis (prénom Ens56) m'a dit ben attends, je vais appeler (prénom E4) parce que lui il connaît bien ça, pis il est venu et il m'a aidé, pis c'était assez cool » (4_El1E1_EC). L'enseignant-e explique aussi que ce climat de respect et de tolérance, dans lequel les forces et les faiblesses de chacun-e sont reconnues et acceptées est très positif pour les apprentissages, et notamment pour

identifier ses propres limites. « Ils peuvent dire j'ai pas compris, ça les autorise à avoir des (difficultés), ce qui est aujourd'hui presque pas autorisé parce qu'on se fout de ta gueule si tu dis j'ai pas compris » (4_Ens56_ESD). Nous avons, lors de nos observations, pu observer par exemple un-e élève de langue maternelle allemande enseigner des phrases en allemand à quelques un-e-s de ses camarades, ou des élèves s'adressant à d'autres lorsqu'ils et elles ont une question (notes de terrain). Nous avons également entendu un-e élève expliquer ce qu'il ou elle n'avait pas compris d'un exercice à un-e autre (notes de terrain).

Un-e enseignant-e souligne l'intérêt d'écouter l'enfant dans une perspective pédagogique « plus on est à l'écoute de l'enfant, plus on l'a aussi pour nous et plus on a une autorité envers lui, parce qu'ils nous respectent aussi (...) l'enfant est dans le centre de son apprentissage, pis c'est là qu'il faut pas essayer de nouvelles méthodes, de nouveaux manuels, non, on peut tout utiliser, toutes les méthodes et tous les manuels sont bons pour autant qu'on ne perd pas l'objectif : l'enfant » (4_Ens56_ESD). À son ou sa collègue de renchérir « Ce qui me plaît particulièrement ici, c'est que je peux faire mon métier, je dois pas me battre contre ouais, le refus, euh juste faire des bêtises pour se rendre intéressant. Je dis pas qu'ils sont toujours tous archi-motivés pour tout, parce que loin de là, ils sont quand même normaux, mais tu peux quand même parler avec eux, aussi quand ça leur plaît pas, on discute et pis on trouve qu'est-ce qui vous plaît pas, parce que c'est jamais le tout ensemble » (4_Ens78_ESD).

En outre, relativement à son parcours scolaire plus global, l'élève est aussi impliqué. En effet, lors de séances annuelles durant lesquelles permettant d'aborder le parcours de l'élève, ce-tte dernier-ère est impliqué-e avec ses parents et ses enseignant-e-s dans des discussions portant notamment sur son « altitude dans le travail », sur le « niveau des acquisitions » ainsi que sur la définition des « objectifs de l'élève, immédiats et à long terme » (document interne). L'élève est également entendu lors de son admission à l'école, puisque celle-ci a lieu « après deux entrevues avec les enseignants concernés en compagnie de ses deux parents », puis « une période d'essai de trois mois permet à l'enfant et à sa famille d'un côté, à l'école de l'autre, de décider en connaissance de cause, d'un engagement dans l'école » (document interne).

11.2.5. Observations transversales

La participation pédagogique, tout comme la participation structurelle, présente des points de concordance et des points de discordance entre nos différents cas. Nous pouvons premièrement noter que les lois n'impliquent pas les élèves dans les décisions relatives à leur parcours scolaire, ni dans le canton de Vaud, ni dans le canton du Valais. À l'exception de quelques thématiques comme la participation aux cours d'éducation sexuelle (Vaud) ou la décoration des espaces communs (Valais), les élèves ne sont pas considéré-e-s comme partenaires décisionnel-le-s quant à leur parcours et leur expérience scolaire, contrairement aux parents qui sont considéré-e-s comme des partenaires dans la majorité des décisions concernant l'évolution de leur enfant et ont pour mission de le ou la représenter.

Si dans le cas 2, la différenciation pédagogique et une posture active des élèves semblent être au centre du projet d'établissement et de la volonté de la direction, dans le cas 1, les informations écrites sont paradoxales, faisant cohabiter le respect du rythme des élèves avec l'indication pour les élèves de s'adapter aux contraintes et au travail scolaire assidu. L'autonomie des élèves et des approches différenciées apparaissent aux côtés d'injonctions pour l'élève de faire ce qui lui est demandé. En outre, l'élève est invité-e à travailler et écouter l'enseignant-e tout en adoptant une posture active face à ses incompréhensions et ses erreurs. Une tension entre des injonctions appelant à une posture active des élèves et des contraintes débouchant sur une forme de passivité de l'élève face au travail scolaire et aux enseignant-e-s ressort des données. Dans les discours des enseignant-e-s des deux cas, cette même ambivalence se retrouve, entre utopie et réalité. Si la participation pédagogique des élèves est décrite comme un idéal par certain-e-s enseignant-e-s, que d'autres l'identifient comme un élément central de leur formation, notamment à travers le prisme de l'élève au centre, et que certaines

adaptations pédagogiques sont observées non seulement par les enseignant-e-s mais aussi par les élèves, les pratiques sont plus nuancées. Les élèves regrettent par exemple que leur rythme ne soit pas plus respecté, constatant soit être en avance soit en retard dans les activités dirigées communes. En outre, les élèves du cas 1 déplorent un système de corrections peu constructif ne leur permettant pas de comprendre leurs erreurs. De tels témoignages interrogent sur la dimension rhétorique et la dimension effective du fait de placer l'élève au centre des apprentissages, qui semblent, dans la bouche de nos répondant-e-s, être plutôt guidés par le savoir (Houssaye, 1992).

L'organisation des enseignements adopte des approches plus ou moins propices à la participation pédagogique, avec notamment certains moments dédiés à l'enseignement magistral et unifié, qui courent le risque de pouvoir être qualifiés par Meirieu (2014) de somnolents. En outre, d'autres moments offrent plus de liberté de choix aux élèves en s'articulant autour de plans de travail, d'ateliers ou de différentes activités proposées aux élèves. Ces moments permettent notamment une forme de différenciation pédagogique puisque les élèves ayant besoin de temps supplémentaire pour terminer une activité ne sont pas contraint-e-s par leurs camarades ayant fini préalablement et peuvent le faire sans subir la pression du temps ou profiter d'un accompagnement plus individualisé de la part de leur enseignant-e. En outre, de tels dispositifs permettent, dans certains cas, aux élèves de choisir les modalités de travail qui leur correspondent le mieux. Les élèves apprécient cette manière de faire. Les enseignant-e-s proposent également parfois à leurs élèves de choisir l'organisation de la demi-journée en définissant l'ordre des disciplines abordées. Dans cette veine, un-e enseignant-e du cas 2 a mis en place un système d'apprentissage basé sur le rythme et l'initiative des élèves qui font leurs exercices de lecture lorsqu'ils ou elles le souhaitent. L'entraide entre les élèves est également sollicitée par les enseignant-e-s et appréciée des élèves. Nous le voyons donc, plus le dispositif mis en place est participatif, plus la différenciation pédagogique est possible. De tels dispositifs sont rapportés non seulement dans des classes multi-degrés, mais également au sein de classes à degré unique, reconnaissant par-là aux élèves certaines connaissances et compétences ainsi que leur aptitude à les transmettre à autrui. Ce constat rejoint de Robbes (2012) qui indique que le savoir n'est plus uniquement reconnu comme étant le fruit d'un processus scolaire, mais que l'expérience de chaque élève lui permet de développer sa propre part du savoir et de la transmettre à autrui. Cette entraide peut être plus ou moins formalisée, à l'image du bureau d'entraide évoqué dans le cas 1 ou des systèmes de spécialistes évoqués dans le cas 2. De tels dispositifs permettent, comme le rappelle Connac (2017) aux élèves de s'autonomiser dans leurs apprentissages et d'auto-définir leurs besoins. Les élèves reconnaissent non seulement l'intérêt lié à la transmission de savoir, mais également les enjeux relationnels qui découlent de tels dispositifs d'entraide, même si la posture adoptée par certains élèves aidant-e-s s'auto-attribuant un rôle supérieur est parfois critiquée, de même que la nature peu constructive de certaines explications données.

Si les élèves disposent, du moins ponctuellement, de ces quelques espaces participatifs, ils et elles expliquent toutefois ne pas se sentir à l'aise pour exprimer leur point de vue si ce dernier ne correspond pas à celui de leur enseignant-e, notamment de peur de le ou la fâcher. La reconnaissance des contraintes auxquelles leur enseignant-e doit répondre en termes de programme est également évoquée par les élèves. Les élèves du cas 1 expliquent en outre qu'une boîte aux lettres pourrait contribuer à l'expression de telles opinions, alors qu'un-e enseignant-e explique que si certain-e-s élèves, surtout les plus jeunes, donnent spontanément leur avis, en grandissant ils et elles osent de moins en moins le faire. Certain-e-s élèves nous relatent toutefois avoir pu exprimer leur point de vue et avoir été soutenu-e-s par leur enseignant-e. Ces observations renvoient au rôle de l'adulte qui se doit d'aller chercher la participation des élèves et de la favoriser (Hill et al. 2004). Dans cette perspective, les enseignant-e-s expliquent adapter leurs programmes et leurs activités en fonction des élèves et de leurs intérêts, surtout dans les disciplines considérées comme plus secondaires que sont les arts visuels, la gymnastique ou la musique. En outre, les enseignant-e-s expliquent prendre en considération leurs élèves et leurs préférences ainsi que la dynamique de la classe de manière implicite et informelle pour définir la nature des exercices et les approches adoptées ainsi que les thématiques abordées. Des contraintes comme les salles spécialisées et consacrées à une discipline qu'occupe une

classe à un temps défini, le découpage disciplinaire et l'intervention d'enseignant-e-s spécialistes, ou encore les enjeux liés à l'évaluation et aux injonctions curriculaires sont abordés par les enseignant-e-s comme limitant la marge de manœuvre accordée aux élèves. En outre, des questions telles que la charge de travail qui découlerait d'une approche plus participative ainsi que la hiérarchisation du savoir et du pouvoir transparaissent de certains discours, rappelant les enjeux que Gillies et Boyle (2010) identifient quant à la maîtrise des interactions. En outre, l'attribution de privilèges en lien avec une participation pédagogique des élèves, comme la possibilité de supprimer une mauvaise note ou de choisir certaines activités peut constituer la récompense découlant du bon comportement des élèves, laissant entendre que la participation des enfants est une récompense plutôt qu'un dû, comme le caractérise McCowan (2013). Notons encore que dans les deux cas, certain-e-s élèves nous expliquent développer des stratégies soit pour s'approprier le moment d'apprentissage soit pour moduler l'organisation des activités leur permettant de passer sous le radar de leur enseignant-e, se rendant ainsi actif-ve-s de leurs pratiques d'apprentissages sans en être explicitement invité-e-s, témoignant d'une forme d'*agency* des élèves au sein d'un contexte l'encourageant peu, comme l'observe Camponovo (2020).

Les dispositifs mis en place dans les cas 3 et 4 ne sont pas drastiquement différents de ceux observés dans les cas 1 et 2. C'est toutefois leur fréquence qui change. Si dans les cas 1 et 2 ces dispositifs cohabitent avec des moments beaucoup plus directifs et magistraux, ils sont quasi-exclusifs dans les cas 3 et 4. Sans surprise, comme Wagnon (2019) le souligne, les pédagogies alternatives mettent l'autonomie pédagogique des élèves en tête de proue de leurs pratiques, et nos observations ne dérogent pas à la règle. Notons toutefois que dans les deux cas, le choix de l'école est reconnu comme étant à l'initiative des parents, prenant peut-être, ou peut-être pas, en considération l'avis de l'enfant. Le cas 3 explique s'appuyer principalement sur l'intérêt des élèves afin de définir les thématiques développées. Les questionnements et les observations réalisées par les élèves sont dès lors mobilisées dans le développement de connaissances. L'étonnement est ainsi mobilisé à des fins d'apprentissages, comme le préconisent Meirieu (2014) et Thievenaz (2014a). De plus, lors des moments plus disciplinaires et dirigés, les élèves ont le choix entre plusieurs fiches et activités identifiées préalablement par leur enseignant-e en fonction de leur niveau de maîtrise de différents sujets. Les exercices proposés sont individuels et les élèves peuvent choisir l'ordre dans lequel ils ou elles veulent les réaliser. De plus, les élèves peuvent choisir la position et le lieu dans lequel ils ou elles veulent travailler. Une feuille de route permet de guider les élèves dans la journée, leur rappelant les activités à réaliser. Dans le cas 3, il appartient également aux élèves de s'adresser à leurs enseignant-e-s afin de réaliser une validation des acquis lorsqu'ils ou elles estiment qu'ils ou elles sont prêt-e-s. Dans cette perspective, un-e enseignant-e indique apprécier les moments durant lesquels les élèves « mènent leur truc » (3_Ens12), lui permettant de se positionner en retrait de l'activité et du groupe. L'entraide ainsi que le partage de connaissances à travers la proposition, par les élèves, d'ateliers pour les autres élèves sont très sollicités et encouragés par les enseignant-e-s. De telles interactions sont favorisées par le libre choix de la forme sociale de travail qui est laissée aux élèves. L'école vise les libres apprentissages et souhaite que les élèves soient parties prenantes de leur acquisition. Dans le cas 4, les élèves travaillent également sur la base d'un plan de travail, organisant leurs activités à leur bon vouloir et à leur rythme. En outre, les activités d'apprentissages disciplinaires s'organisent autour de matériel auto-correctif afin de permettre aux élèves d'être actif-ve-s tout au long du processus. Plus largement, les intérêts des élèves sont mobilisés de manière informelle dans la définition des thématiques abordées lors des projets annuels, et au sein de ces projets les élèves peuvent choisir les axes qui les inspirent le plus. Enfin, l'entraide et la collaboration sont encouragées et reconnues par les enseignant-e-s et les élèves. Toutefois, certaines limites à ce fonctionnement peuvent notamment se matérialiser par l'intervention d'enseignant-e-s spécialistes, contraignant l'organisation à respecter un horaire préalablement défini. Mettre l'enfant au centre du dispositif est fondamental dans les cas 3 et 4, et la participation pédagogique très présente, soit de manière formelle à travers une participation active des élèves, soit de manière plus informelle lorsque les enseignant-e-s définissent certaines activités ou thématiques en fonction de ce qu'ils et elles ont pu observer de leurs élèves. De

tels dispositifs s'appuient sur du matériel permettant aux élèves de s'orienter dans le temps et dans les activités. Un *time timer* (cas 3), du matériel auto-correctif (cas 4) sont par exemple utilisés. Dans chacun de nos cas, nous observons une matérialité spécifique liée aux dispositifs de participation pédagogique, comme le remarque également Connac (2009).

Il ressort dès lors de nos données que de bons exemples se retrouvent dans chacun de nos cas, mais que le système privé se distingue du système public en ce sens qu'il s'appuie quasi-exclusivement sur des dispositifs participatifs.

11.3. Médiation par les pair-e-s

11.3.1. Cas 1

L'établissement a mis en place un système de médiation par les pair-e-s, nommé les « gilets verts » ou les « stop on discute ». Le directeur ou la directrice nous explique « on a maintenant depuis une dizaine d'années des enfants qui jouent les médiateurs, les plus grands qui jouent les médiateurs dans la cour de récréation, donc ils ont une petite formation à la médiation, pis quand il y a des conflits entre les enfants, entre les plus petits, c'est eux qui interviennent en premier. Donc ils se baladent (...) avec un gilet vert, dans la récréation. Ils exercent ça à tour de rôle, c'est les enfants de huitième. (...) Ça calme les choses, c'est une aide pour l'enseignant qui surveille la récré. C'est un tournus et tous les enfants de 8H participent, parce qu'on a décidé que c'était aussi formateur pour eux, pis que c'était intéressant que tout le monde joue ce rôle-là. Alors la plupart joue bien le jeu, pis il y en a qui sont peut-être un petit peu plus réticents, mais en général ils sont contents. Donc ils ont une formation en début d'année, pis après, on a un médiateur scolaire qui s'occupe de ça avec un éducateur de rue, c'est lui qui a pris ce programme en charge, donc il passe dans les classes pour faire un bilan, un feedback, interroger les enfants, sur comment ça se passe, les difficultés » tout en précisant que la formation est donnée par « l'éducateur de la ville et pis le médiateur scolaire » (1_Dir_ESD). Les élèves expliquent les consignes qu'ils et elles reçoivent quant à l'intervention de leurs camarades médiateur-trice-s « quand il y a des problèmes dans la cour de récré, la maîtresse elle nous a dit qu'en premier on devait aller vers les stop on discute » (1_EI9E1_EC), « il faut aller les chercher tout de suite, il faut même pas attendre, il faut pas se poser de question » (1_EI6G2E5_EC), ce à quoi son ou sa camarade rétorque « il faut courir vers eux, mais on arrive, ils discutent, il dit pardon celui qui a fait, pis après ils partent, dès qu'ils sont partis, ils recommencent, c'est toujours comme ça, ils servent à rien » (1_EI6G2E1_EC). Ce système est perçu comme convainquant par les enseignant-e-s « nous on les appelle les stop on discute, alors ils font leur travail, mais admirablement bien (...), ils prennent vraiment leur tâche à cœur, ils prennent vraiment les enfants, ils les mettent en discussion, en négociation, ils prennent le temps, ils les arrêtent, après ils viennent vers le titulaire, ils font rediscuter, ils attendent, moi je trouve que c'est vraiment fantastique quoi » (1_Ens7_ESD), « les stop on discute, ça c'est génial, c'est les grands, les 7-8H qui sont formés à la médiation, (...) ils nous accompagnent dans la surveillance des récrés, donc c'est plus facile dans le sens où les enfants ils viennent pas tout le temps vers nous. Les gilets verts, ils sont plus grands mais ça reste des élèves, ils vont plus volontiers vers eux expliquer ce qui s'est passé, pis franchement ça marche très bien, les gilets verts ils sont vraiment à l'écoute, ils essaient de résoudre les conflits, (...) ils sont vraiment responsables, ils prennent ce rôle à cœur, ça se voit » (1_Ens6_ESD). Les élèves portent revanche un regard plus nuancé sur ce système. Le zèle de certain-e-s médiateur-trice-s est par exemple souligné « ce qui est bizarre, c'est que il y a les gilets verts, (...) on fait juste ça, et les stop on discute ils disent mais vous avez pas le droit de faire ça, de jouer au loup, ben ils disent non, vous avez pas le droit de faire ça, alors on joue plus au loup, ils croient qu'on a fait exprès de pousser l'autre » (1_EI7E2_EC). La manière d'appliquer leur rôle et les consignes propres à la médiation par les pair-e-s est également questionnée de la part des élèves « le problème c'est qu'ils règlent même pas la dispute en fait, par exemple ils sont énervés, vous vous calmez sinon je vous amène chez le directeur, ils règlent pas la dispute en disant ça, parce que c'est mieux de la régler tout de suite, et pis ils arrivent, vous vous calmez sinon on va chez le directeur, direct, pis après ils repartent, ils veulent pas faire correctement les choses » (1_EI9E3_EC), ce que complète son ou sa camarade « ils

empirent toujours la situation, parce qu'il y a les grands qui veulent être respectés, tout ça, donc ils engueulent les petits » (1_EI9E1_EC). Un autre exemple nous est rapporté « aussi parce que quand ils disent vous vous serrez la main simplement, (...) le problème il est toujours pas réglé. Pour eux il y a un moment, en fait, je crois qu'ils s'en fichent quand même un peu » (1_EI9E5_EC). D'autres élèves soulignent le désengagement des médiateur-trice-s élèves « on a été dire aux stop on discute, et pis ils nous ont même pas écoutés, ils sont allés jouer au ballon (...) ils s'amusent » (1_EI6G1E4_EC). Dans d'autres cas encore, les élèves dénoncent des comportements déplacés de la part de ces élèves « c'était les stop on discute qui commencent à nous embêter » (1_EI6G1E1_EC), les stop on discute des fois ils nous poussent ou ils s'en foutent de nous » (1_EI6G1E1_EC), « et c'est eux-mêmes qui font les histoires » (1_EI6G1E5_EC). Enfin, certain-e-s élèves, issu-e-s des degrés scolaires les plus élevés, soulignent le manque de neutralité de leurs camarades « c'est pour ça qu'on y va jamais, c'est parce que aussi, vu qu'ils connaissent ceux de 7H, et parfois c'est leurs amis, ils leur défendent et nous on reste tout seuls lorsque nous on a rien fait, pis ils nous accusent à nous » (1_EI9E5_EC). D'autres élèves reconnaissent les difficultés des médiateur-trice-s « les enfants qui doivent aller aux stops on discute, ils fuient, ils partent, c'est toujours les stops on discute qui doivent leur courir après » (1_EI6G3E4_EC), ce que son ou sa camarade regrette « parce qu'ils veulent vraiment résoudre les problèmes » (1_EI6G3E1_EC). Leur efficacité est reconnue dans les cas de grosse bagarre « ils servent pas à grand-chose, sauf quand il y a les grosses bagarres, là ils en mettent un dans un coin et un dans l'autre, là ils servent à quelque chose (...) mais sinon, si quelqu'un a fait mal à quelqu'un, il dit mais c'est rien du tout, c'est bon, vous pouvez régler tout seuls, et pis zou, du balai quoi » (1_EI6G2E1_EC). Les élèves reconnaissent toutefois le statut particulier de leurs camarades « quand on leur demande de faire des parties de foot, ils nous disent non » (1_EI7E4_EC), « c'est normal, parce qu'ils doivent s'occuper des autres » (1_EI7E2_EC), « ah ouais, c'est normal » (1_EI7E4_EC).

Malgré ce point de vue presque unanimement critique envers le système de médiation par les pair-e-s de la part des élèves, ces dernier-ère-s sont enthousiastes à l'idée de devenir eux et elles-mêmes médiateur-trice-s, et surtout dans certains contextes « moi j'aimerais bien chez les petits, parce qu'il y a plein de problèmes inutiles (...) comme il m'a lancé une feuille dessus » (1_EI9E2_EC). Ce à quoi un-e de ses camarades rétorque « moi, nous en tous cas, je pense quand on sera stop on discute, on fera quand même mieux que ceux de cette année » (1_EI9E5_EC). Un-e enseignant-e de 7H nous explique « ils sont formés à la médiation (...) en huitième année, moi j'anticipe un peu, je leur apprend les règles de la médiation au courant de l'automne de 7H, pis du coup quand survient un conflit, je leur (...) demande de discuter entre eux, de trouver un arrangement », en précisant « les stop on discute en fait, ils sont présentés dans les classes enfantines comme des grands copains qui peuvent les aider, en tous cas en 7-8ème c'est la cour qu'ils préfèrent aller surveiller, c'est la cour enfantine » (1_Ens10_ESD).

Le ou la responsable d'établissement précise toutefois « après, au quotidien, s'il y a des soucis, c'est l'enseignant titulaire qui gère, si les enfants ont constaté qu'il y avait un gros problème à la récré pis qu'ils ont besoin d'en parler » (1_Dir_ESD). Les élèves identifient également les enseignant-e-s comme les personnes ressources « après, si les stops on discute ils arrivent pas à résoudre le conflit, ben c'est la maîtresse qui intervient » (1_EI6G3E1_EC). D'autres élèves incluent aussi bien l'assistance des médiateur-trice-s élève que celle des enseignant-e-s dans un système plus large « si on avait pas réglé, il y a des enseignants au milieu de la cour, si on arrive vraiment pas à régler, on va vers notre maîtresse, pis si on arrive vraiment pas à régler, on va au directeur » (1_EI9E2_EC).

Certains bâtiments, notamment ceux dans lesquels ne sont pas scolarisés d'élèves suffisamment âgé-e-s pour assumer le rôle de médiateur-trice-s scolaire, ne disposent pas de système de médiation par les pair-e-s. Un groupe d'élèves nous raconte « la maîtresse elle avait demandé si on pouvait avoir des stop on discute, des gilets verts » (1_EI8G1E2_EC), « il y a tout le monde qui a signé une feuille » (1_EI8G1E4_EC), action qui semble être restée sans retour, puisqu'un-e élève conclut « rien a bougé, donc... » (1_EI8G1E3_EC). Face à cette absence de médiation instaurée, les élèves disent s'organiser entre eux et elles, à l'image de cet-te élève qui se qualifie comme « le plus grand et le plus fort » de

son collègue « moi, il y a tout le monde qui vient me chercher pour régler les disputes (...) moi je me mets comme ça, près de lui, pis je suis comme ça (...). Lui il a peur, moi il me fait rien » (1_El8G1E4_EC), ou de son ou sa camarade « avec mes copines, des fois, on fait les gilets verts, on aide les petits parce qu'ils ont des problèmes » (1_El8G1E2_EC). Cette attribution de rôle informelle est notamment due, selon les élèves, aux réactions des enseignant-e-s « mais les maîtresses, on va dire en fait, ils s'en foutent quoi » (1_El8G1E2_EC), « on va dire à la prof, et la maîtresse, elle dit rien » (1_El8G1E4_EC), « des fois, juste quand il y a des gros problèmes (...) elle dit ben essayez de régler le problème tous seuls » (1_El8G1E2_EC), « après, (...) on s'énerve pis tout le monde vient me chercher » (1_El8G1E4_EC). Les élèves estiment que les choses se passeraient différemment si leur collègue pouvait également bénéficier du système de médiation par les pair-e-s « on pourrait aller juste dire aux gilets verts. Les gilets verts ils trient pas comme les maîtresses (...) Les gilets verts c'est beaucoup plus équitable » (1_El8G1E4_EC).

11.3.2. Cas 2

L'établissement a mis en place un système de médiation par les pair-e-s dans la lignée de son projet d'établissement. Un document informe ce système comme suit « près de 12 élèves sont actuellement médiateurs par les pairs en fonction et 18 autres viennent de terminer leur formation. (...) Ces élèves interviennent, à la demande de leurs camarades, dans des problèmes tels que la gestion de conflits et ont été formés à relayer leurs soucis auprès d'adultes compétents » (document interne). « La formation à la médiation par les pairs », et donc le statut de médiateur-trice, « est proposée aux élèves intéressés. Le but est de les former à l'écoute, la gestion de conflit, et leur fournir les outils afin de venir en aide à leurs camarades. (...) les médiateurs élèves sont régulièrement suivis par des adultes et peuvent relayer les éventuelles situations difficiles. Ils peuvent être sollicités directement par les élèves en demande d'aide. Il leur arrive également d'intervenir dans les classes de primaire sous supervision d'un médiateur adulte » (document interne). Plus concrètement, le ou la responsable d'établissement nous en parle en ces termes « ce sont les élèves de neuvième année, (...) en leur disant, on leur explique voilà, ce qu'est la médiation par les pairs, et s'ils sont intéressés, ils font une formation en dehors de leurs heures d'école, ils sont suivis par la psychologue et par les médiateurs, et puis ils interviennent après bien sûr, ils sont encore en neuvième, dixième, onzième, ils continuent, ils ont d'ailleurs une affiche où vous avez les photos, dans toutes les classes, des médiateurs adultes, des médiateurs élèves, et puis les élèves savent qu'ils peuvent aller vers ces élèves », en approuvant toutefois « on se rend compte que, actuellement, (...) on arrive gentiment au bout de ce système » (2_Dir_ESD). Cette réserve est notamment argumentée ainsi « nos médiateurs élèves, voilà, ils ont pas beaucoup d'interventions à faire, (...) c'est comme tout projet, ça doit évoluer (...) alors on leur a donné d'autres rôles, ils sont intervenus, on a un nouveau collègue qui s'est construit (...) ça a été de l'explosif, dès le départ, et là par exemple nos élèves médiateurs sont intervenus pendant les récréations pour faire des jeux, voilà, c'était une autre manière de leur donner un rôle pour qu'ils puissent intervenir, et bon, ça c'est pas toujours l'idéal parce qu'ils doivent partir pour aller à la récréation, ils sont en retard quand ils reviennent aux cours, mais disons que justement, on est en train de se poser des questions, voir quel virage on va prendre avec ces médiateurs (...) c'est vraiment un projet qui est en évolution » (2_Dir_ESD). Nous soulignons dans ces propos l'enjeu lié au fait d'avoir un établissement organisé dans plusieurs bâtiments. Les élèves rejoignent ce constat en expliquant « c'est juste que c'est un peu dur parce qu'en fait on peut pas aller pendant l'école parce que c'est à (nom d'un autre bâtiment) » (2_El4E3_EC). Un-e enseignant-e partage ce point de vue « c'est une super idée, au primaire ça fonctionne pas très bien, parce que c'est pas de leur faute, parce qu'on est vraiment dans des lieux éloignés, donc tous les jeunes qui sont médiateurs, ils sont à (nom d'un bâtiment), et que nous on est loin, donc on les voit jamais, c'est normal quoi, ils sont à l'école là-bas, pis on peut pas facilement envoyer nos élèves, ou alors il faudrait les garder après l'école on peut pas. C'est un système qui fonctionne pas très bien à cause de l'éloignement » (2_Ens4_ESD). Les élèves plus âgé-e-s identifient quant à eux et elles un problème de confiance envers les médiateur-trices- élèves « moi, quand j'ai des bagarres avec des gens (...) ben je vais vers la prof, elle est médiatrice, donc j'vais vers

elle pis elle règle les problèmes, j'ai plus confiance » (1_EI5E5_EC). Constat que ses camarades rejoignent « les médiateurs, en fait, ils servent à rien, les enfants, parce qu'on a l'impression qu'ils s'en foutent un peu de ce qu'on dit » (2_EI5E1_EC), « c'est vrai que c'est peut-être mieux les professeurs, j'irais plutôt demander à un professeur parce qu'on se sentirait plus à l'aise qu'avec les enfants » (2_EI5E3_EC), « et pis peut-être ils vont aller répéter » (2_EI5E1_EC). Un-e enseignante porte un autre regard sur le système en expliquant « pour certains élèves c'est quand même plus facile d'aller vers un jeune que vers un adulte, ça semble moins contraignant, pis quand c'est entre le même âge, c'est comme la prévention, ça fonctionne beaucoup mieux » (2_Ens5_ESD). Les élèves expriment toutefois un intérêt pour le rôle de médiateur-trice « moi je ferais bien parce que ça peut quand même être utile pour des gens, j'aide au moins un peu les gens » (2_EI5E3_EC), « moi j'aimerais que les gens aient confiance en moi et aider à résoudre les problèmes » (2_EI5E5_EC). Un-e élève souligne quant à lui ou elle « moi je ferais pas parce que c'est sûr, je répéterais, je peux pas m'empêcher » (2_EI5E1_EC). Au vu de ces différents enjeux, les enseignant-e-s sont souvent en première ligne pour la résolution de conflits « ça (la médiation par les pair-e-s) c'est plutôt pour les plus âgés. (...) Chez les petits, quand ils viennent, je dis ok (...) je t'écoute toi, complètement, après je t'écouterai, et je t'assure que je t'écouterai » (2_Ens3_ESD). Le ou la responsable d'établissement évoque encore le bénéfice suivant « on se rend compte que c'est surtout pour certains une formation personnelle qui leur aide. Parfois on a des élèves, on aurait pensé qu'ils deviennent médiateurs alors que ce sont des élèves qui ont aussi des difficultés, mais je pense que ça leur permet d'aller plus loin (...) » (2_Dir_ESD), point de vue partagé par un-e enseignant-e « c'est un système déjà qui apporte aux jeunes médiateurs pas mal, parce que la formation, (...) ça leur donne des jolis outils pour écouter, comprendre les émotions, gérer un conflit, ils sont pas mal visités » (2_Ens5_ESD), tout en indiquant « ce qui est plus difficile à gérer, c'est la gravité des situations, on en a eu quand même quelques fois où les situations méritaient d'être pris, enfin, pas pris plus au sérieux, mais où c'était trop à porter pour un jeune, et c'est pas toujours facile pour eux de se dire bon, allé, je lâche là, c'est trop pour moi » (2_Ens5_ESD). Notons que le règlement des élèves, en abordant le déroulement et la surveillance de la récréation, n'évoque pas le système de médiation par les pairs.

11.3.3. Cas 3

Un système de médiation par les pair-e-s est établi dans l'école. Le ou la médiateur-trice du jour a son nom affiché sous le bouleau servant de point central au quotidien de la classe des 3-4H. L'élève, médiateur-trice au moment de la récolte de données raconte son rôle « c'est que s'il y a un problème, le médiateur il doit essayer de le résoudre et si ça marche pas, ben on appelle un ami ou la maîtresse » (3_EIGE4_EC), ce que son ou sa camarade corrige « non, on appelle un ami pis si on, s'il arrive pas à régler on appelle le médiateur, pis si le médiateur il arrive pas, on appelle la maîtresse » (3_EIGE2_EC). Nous avons notamment pu observer l'élève médiateur-trice du jour qui, après s'être informé-e de la nature du problème entre un groupe d'élève et en avoir discuté avec les personnes concerné-e-s, a finalement décidé d'aller chercher l'enseignante, se considérant dans l'incapacité de trouver une solution (notes de terrain). Les élèves considèrent ce système efficace et la tâche facile pour les élèves médiateur-trice-s. Un-e élève précise cet enjeu d'efficacité en soulignant qu'ils et elles n'ont « presque jamais besoin d'appeler la maîtresse, ça marche très bien » tout en complétant que « il y a de moins en moins de problèmes, donc on a de moins en moins (besoin du) médiateur » (3_EIGE1_EC). Si les élèves médiateur-trice-s sont issu-e-s de la classe des 3-4H, leurs camarades de 1-2H identifient également le système de médiation comme une ressource en cas de conflit. Un-e élève de la classe des 1 et 2H font part de la difficulté d'identifier le ou la médiateur-trice du jour « on sait pas nous toujours qui est le médiateur, (...) ils devraient nous dire » (3_EIPE2_EC). En outre, nous avons pu observer lors de nos observations de terrain qu'en cas de conflit, les élèves vont d'eux et d'elles-mêmes chercher le ou la médiateur-trice afin de régler le problème plutôt que de se diriger vers l'enseignant-e (notes de terrain). Des outils comme la communication non violente, l'empathie et l'expression des émotions sont identifiés comme pouvant être mobilisés par les médiateur-trice-s afin de mener leur mission à bien. Les enseignant-e-s le décrivent en effet « tous les jours il y a un

médiateur pour gérer les conflits, donc ça ils ont aussi appris les marches à suivre pour chacun des membres du conflit. Et puis je pense qu'ils ont (...) des notions de solidarité, ce sont des choses qu'on répète énormément » (3_Ens34_ESD).

Dans le processus de médiation, des questions comme le pourquoi du conflit, les besoins des élèves impliqué-e-s dans le conflit et des propositions de résolution doivent être formulés (notes de terrain) alors qu'une fiche de réparation qui consiste en un exercice d'écriture d'excuses (à donner à la personne lésée) complété d'un dessin (à garder pour soi) est à disposition des élèves et peut être utilisées afin de résoudre un conflit.

11.3.4. Cas 4

Aucun système de médiation par les pairs n'est formellement défini dans cette école. Toutefois, les élèves constituent les un-e-s pour les autres des sortes de garde-fou. Nous avons notamment pu observer lors de nos entretiens deux élèves en reprendre deux autres qui n'arrivaient pas à se mettre d'accord entre le terme de gâteau et celui de cake « Chut, arrêtez de vous battre maintenant » (4_El1E2_EC), « un des deux, et pis voilà » (4_El1E4_EC). Les élèves expliquent qu'en cas de conflit, « d'abord, ils (les enseignant-e-s) conseillent d'y aller seuls, entre les personnes où il y a les conflits, et si vraiment ça commence à dégénérer pis qu'on arrive pas, ben on va parler aux profs » (4_El1E2_EC). Par exemple, un-e enseignant-e décrit l'influence qu'ont les ancien-ne-s élèves sur les élèves nouvellement admis-e-s à l'école, admission se passant généralement bien grâce aux « élèves aussi, beaucoup les élèves » (4_Ens56_ESD).

11.3.5. Observations transversales

Des dispositifs institutionnalisés de médiation par les pairs sont mis en place dans nos trois premiers cas. Dans chacun d'entre eux, des élèves identifié-e-s comme personnes ressources interviennent lors de conflits entre élèves. Dans chacun des trois cas, le rôle de médiateur-trice n'est attribué qu'aux élèves à partir d'un certain degré, respectivement la 8H pour le cas 1, la 9H pour le cas 2, et la 3H pour le cas 3. Dans le cas 1, tou-te-s les élèves du degré concerné assument ce rôle et font un tournus, alors que dans le cas 2 seul-e-s les élèves volontaires sont formé-e-s, puis identifié-e-s comme médiateur-trice-s. Dans les trois cas, la médiation par les pair-e-s est complémentaire à la surveillance et à l'intervention des enseignant-e-s en ce sens que les problématiques trop lourdes doivent leur être adressées.

Les adultes du cas 1 sont enthousiastes face à ce système, même si la direction explique que « certains sont un petit peu plus réticents » (1_Dir_ESD). Les enseignant-e-s insistent sur l'application et le sérieux de ces élèves, et soulignent la diminution de la charge de travail qui leur incombe. La proximité d'âge entre les médiateur-trice-s et les élèves en général est en outre identifiée comme un atout du dispositif pour les enseignant-e-s du cas 1 et du cas 2, rejoignant l'hypothèse de Clément (2005) qui confère à la médiation par les pair-e-s l'avantage de permettre aux élèves de conserver leur jardin secret. En outre, dans les deux cas, l'aspect formatif d'un tel rôle est soulevé par les enseignant-e-s. Dans le cas 2, la direction explique que le système tel qu'il est établi au moment de notre récolte de données arrive au bout et devra évoluer et se réinventer, sans pour autant préciser la nature ni des limites ni des perspectives à venir. Les enfants sont plus nuancé-e-s face à ce système, constatant ce qu'ils et elles considèrent comme des dysfonctionnements du système. Les médiateur-trice-s sont tour à tour trop zélé-e-s, intervenant en plein jeu (cas 1) ; trop autoritaires et pas assez diplomates, imposant des réconciliations à la place d'amener à la discussion (cas 1) ; trop désengagé-e-s, préférant profiter de leur récréation plutôt que de régler les problèmes (cas 1 et 2) ; trop belliqueux-ses, à l'origine de certains conflits (cas 1) ; trop partiaux-ales, favorisant les élèves qu'ils et elles connaissent au détriment des autres (cas 1 et 2) ; ou trop peu sûr-e-s puisqu'ils et elles ne sont pas considéré-e-s comme des interlocuteur-trice-s de confiance par les élèves (cas 2). Ces remarques traduisent une attente déçue de la part des élèves de trouver à travers la médiation par les pair-e-s une écoute active, de la disponibilité, une gestion des émotions et une posture empathique et impartiale se manifestant

dans un climat de confidentialité, caractéristiques inhérentes à la médiation par les pair-e-s selon Bonafé-Schmitt (2000) et Lambomez et Perret-Clermont (2014). En outre, nous observons une diminution de la confiance accordée aux médiateur-e-s alors que les élèves se rapprochent en âge de ces dernier-ère-s. Ce constat rappelle Monteil (1997) qui expliquait que si deux individus sont trop différents, alors la comparaison devient complexe et le sentiment de similitude s'estompe, renforçant dès lors la possibilité pour les élèves médiateur-trice-s d'agir de manière neutre avec les élèves les plus jeunes. Les élèves du cas 2 font en outre part de leur nette préférence à s'adresser aux enseignant-e-s plutôt qu'aux enfants. Certain-e-s élèves, même s'ils et elles ne constituent pas la majorité de nos répondant-e-s soulignent la volonté de bien faire de leurs camarades médiateur-trice-s et leur efficacité dans certains cas tels que les grosses bagarres (cas 1). Dans le cas 3, les élèves sont unanimes et répondent que le système fonctionne « très bien » (3_ELGE1_EC). De plus, les élèves se réjouissent pour la plupart de pouvoir assumer le rôle de médiateur-trice-s, en promettant de mieux faire que les médiateur-trice-s actuel-le-s. Nos répondant-e-s précisent cependant un certain contexte. Les élèves souhaitent intervenir pour les petits degrés, y relevant des « problèmes inutiles » (1_EL9E2_EC), ou du moins des conflits moins importants. En outre, les difficultés inhérentes au rôle de médiateur-trice, notamment lié à la faible coopération des élèves, sont reconnues. Ces observations rejoignent celles de Bonafé-Schmitt (2000) qui constate que seule une faible majorité d'élèves français se montrent enthousiastes à l'encontre du système de médiation par les pair-e-s, à l'inverse des adultes qui y sont très favorables (environ 55% des élèves contre 82% des adultes). Cette différence se situe, d'après nos données, au point de vue et à l'expérience que ces différents groupes d'acteur-trice-s ont de la médiation par les pair-e-s, les adultes n'étant confronté-e-s qu'aux prises en charge effectives à contrario des élèves qui expérimentent également les déconvenues et les situations problématiques.

Outre ces quelques limites inhérentes à l'action des médiateur-trice-s eux et elles-mêmes, des enjeux liés à l'organisation physique de l'établissement, et notamment à la distribution d'élèves dans différents bâtiments en sont une autre. En effet, certains bâtiments ne profitent pas du système de médiation, malgré le souhait exprimé aussi bien par les enseignant-e-s que par les élèves de pouvoir bénéficier d'un tel dispositif. Dans le cas 2, l'intervention des médiateur-trice-s dans ces bâtiments a été considérée et mise en place, mais les limites de temps (le trajet pour arriver sur place, l'arrivée tardive en classe après la récréation) ont interrompu cette organisation. Ces enjeux, à plus petite échelle, se retrouvent également dans le cas 3, puisque les élèves de 1-2H expliquent regretter de ne pas savoir qui est le ou la médiateur-trice du jour.

Outre l'organisation institutionnalisée de médiation par les pair-e-s, les élèves développent des stratégies auto-régulatrices, à l'image de cet élève que ses camarades vont chercher pour résoudre les conflits puisqu'il n'y a pas de médiateur-trice dans leur bâtiment (cas 1), ou d'autres élèves qui expliquent s'occuper des plus jeunes de leur propre initiative. Le cas 4, qui n'a pas institutionnalisé de système de médiation par les pair-e-s s'organise également sur l'initiative des élèves, qui s'occupent notamment de rappeler la règle à leurs camarades.

11.4. Autres dispositifs participatifs

11.4.1. Cas 1

Un-e enseignant-e nous explique brièvement faire un peu de philosophie pour les enfants avec ses élèves d'enfantine « là, on a mis en place cette année un nouveau moyen par rapport à la philosophie, donc des discussions, des réflexions avec les tout-petits, donc là quand même on aborde des thèmes sur, ben on part sur les sentiments, la peur, la joie, tout ça, (...) au début ils sont un peu timides pour parler, mais c'est assez bien fait parce que ça part d'images, d'histoires de choses concrètes, donc ils arrivent assez facilement à sortir des choses. On a suivi une formation (...) c'est un nouveau moyen qui vient de sortir, ça s'appelle les Zophes, il a été testé l'année passée par une collègue (...) et puis cette année ça a été mis en place alors du coup ben là sur les cinq classes enfantines on a toutes commencé par thématique, c'est assez chouette, on démarre gentiment mais c'est sympa » (1_Ens6_ESD).

De plus, l'État du Valais dispose d'une Directive concernant la médiation scolaire en Valais, et qui statue entre autres sur le fait que « les médiateurs sont des enseignants (...) qui dans un/des établissement/s scolaire/s (...) assument des tâches de prévention dans le domaine des relations interpersonnelles. Leur mission consiste à fonctionner comme personnes ressources pour les élèves/apprentis, les parents et tous les acteurs de l'école » (Art. 5). Dès lors, l'établissement met en place un système de médiation à travers lequel les élèves peuvent inscrire leurs problèmes et les déposer dans des boîtes aux lettres régulièrement relevées par le médiateur ou la médiatrice scolaire. La direction résume « il (l'élève) peut écrire un message, (...) on a un système de boîte aux lettres dans toutes les écoles, ça s'appelle l'oreille verte, pis chaque enfant peut s'il le souhaite, s'il a un souci, quel qu'il soit, déposer un message dans cette boîte aux lettres, ces boîtes aux lettres elles sont relevées chaque semaine et pis le médiateur va voir après ces enfants pis essaie de les écouter, de les entendre pis de trouver des solutions (...) il y a plusieurs dizaines de situations chaque année, allant de la petite chose, le p'tit conflit dans la cour de récréation, à parfois des choses où il faut signaler à l'autorité. (...) entre cinquante et cent je dirais » (1_Dir_ESD). Ce système est également évoqué par les élèves « déjà il y a l'oreille verte, là on met tous nos soucis là-dedans, (...) c'est quand franchement on se sent pas bien » (1_EI9E1_EC).

11.4.2. Cas 2

Un-e enseignant-e nous parle des Zophes, que les enseignant-e-s ont été invité-e-s à comparer avec le matériel de Graine de paix. Un-e enseignant-e nous raconte en parlant de Graine de Paix « l'établissement a été choisi pour être classe pilote, pour mener toutes les activités sur une année, moi je trouvais que ça faisait très lourd de faire ça, donc je m'étais pas portée volontaire, il y a d'autres collègues qui étaient volontaires, qui ont fait toutes les activités, et pis il y avait les Zophes aussi, qui sont venus, et pis la direction avait demandé de comparer les deux, et alors là je me suis plongée dans Graine de Paix pour pouvoir comparer entre Graine de Paix et pis ce que les autres allaient dire sur les Zophes » (2_Ens1_ESD). Nous n'avons toutefois pas plus de données quant à l'utilisation pérennisée ou non de ce matériel, ni sur une potentielle pratique de philosophie pour enfants.

Nous pouvons également noter la présence de médiateur et de médiatrices adultes qui ont pour mission de proposer « leur soutien aux élèves qui éprouvent des difficultés d'ordre relationnel (entre camarades, avec un enseignant, en famille, et tout autre souci d'ordre personnel » (document interne). Les photos des médiateur-trice-s sont affichées dans chaque classe afin que les élèves identifient les personnes ressources (notes de terrain).

11.4.3. Cas 4

Le langage est considéré « comme une priorité, en tant qu'outil pour penser, communiquer, s'exprimer » (document interne) tout comme « leur apprendre à réfléchir par eux-mêmes » (3_Ens12_ESD). Dès lors, l'expression et la verbalisation des ressentis est au cœur du processus éducatif, permettant ainsi d'identifier les besoins et les intérêts des élèves afin de pouvoir mettre en place une pédagogie cohérente. Si les exemples préalables de participation pédagogique et structurelle permettent d'illustrer ces enjeux, les deux points suivants renforcent ce constat.

Lors d'échanges informels, nous avons encore découvert que des activités de philosophie pour enfant étaient mises en place et identifiées comme ressources philosophiques, même si l'école ambitionne de rendre plus fréquentes ces discussions philosophiques avec les élèves (documentation interne). Nous n'avons néanmoins obtenu ni témoignage ni observations en lien avec cette pratique et ne ferons alors qu'évoquer cette ressource ici.

11.4.4. Observations transversales

Médiation scolaire

Dans les deux établissements scolaires publics (cas 1 et 2) est mis en place un système de médiation scolaire, assuré par des enseignant-e-s formé-e-s à cet effet. Dans le cas 1, les élèves ont notamment la possibilité de communiquer leurs problèmes scolaires ou personnels à travers un système de boîtes aux lettres réparties dans les différents bâtiments. Si la teneur des messages le requiert, les médiateur-trice-s vont à la rencontre des élèves afin de les écouter et, le cas échéant, de solutionner leurs problèmes. Dans le cas 2, les médiateur-trice-s sont identifié-e-s comme des personnes ressources, notamment grâce à l’affichage de leurs photos dans toutes les classes, mais nous n’avons pas noté de dispositif spécifique favorisant le lien entre les élèves et eux et elles. Notons que dans les deux cas, les médiateur-trice-s scolaires sont impliqué-e-s dans la mise en place du système de médiation par les pair-e-s, notamment en s’occupant de former les élèves médiateur-trice-s.

Philosophie pour enfants

Dans les cas 1 et 2, quelques enseignant-e-s ont évoqué le matériel pédagogique intitulé *Les Zophes* proposant des exercices de philosophie pour enfants dès la première année scolaire. Dans le cas 1, un-e enseignant-e nous indique avoir été formé-e à la mise en place de ce dispositif et souligne l’efficacité et la pertinence du matériel, notamment parcequ’il est adapté à tou-te-s les élèves. Dans le cas 2, *Les Zophes* ont été mis en comparaison avec le matériel proposé par *Graine de Paix*. Nous n’avons toutefois pas plus d’informations sur la manière dont ce matériel est utilisé et sur son impact sur les pratiques quotidiennes.

Le cas 3 semble accorder du temps à la philosophie pour enfants et avoir la volonté d’en augmenter la fréquence. Nous n’avons là non plus pas d’informations plus précises à cet égard.

Émotions

Dans une classe du cas 2 et dans le cas 3, beaucoup d’importance est accordée aux émotions des élèves qui sont au cœur de la dynamique de classe. Dans la première situation, l’enseignant-e invite ses élèves à indiquer leurs émotions et leur évolution au cours de la journée afin de signaler leurs limites personnelles, tout en s’autorisant à faire pareil. Dans le cas 3, les élèves indiquent les émotions lors de l’accueil de début de journée afin de montrer au reste du groupe dans quel état d’esprit ils et elles entament la journée. Dans les deux cas, l’expression des émotions permet non seulement à l’enseignant-e, mais aussi aux autres élèves, de prendre conscience des besoins des élèves. Les enseignant-e-s utilisent le même système que les élèves et expliquent exprimer leurs émotions lorsqu’ils et elles en ressentent la nécessité.

12. Focus sur l'inclusion des élèves, un autre aspect de pratiques respectueuses des droits de l'enfant

Ce dernier chapitre de restitution des données s'est imposé à nous par l'observation des données. En effet, un grand accent était accordé, et notamment dans les cas 1 et 2 sur les pratiques intégratives mises en place dans l'établissement, et mises en lien avec les droits de l'enfant. Dès lors, si leurs enjeux sont – à priori – relativement périphériques aux pratiques participatives au cœur de ce travail, nous avons choisi de les intégrer dans la réflexion afin de ne pas omettre un aspect identifié comme pertinent et important par nos répondant-e-s qui investissent beaucoup d'une énergie convaincue dans l'intégration des élèves.

Différents documents intercantonaux évoquent des enjeux liés à l'inclusion de tou-te-s les enfants. C'est notamment le cas du Code de déontologie de la SER qui insiste sur les principes d'égalité et de non-discrimination sont explicitement formulés dans plusieurs documents. Le code de déontologie de la SER indique par exemple que « l'enseignant s'abstient de toute forme de discrimination en rapport avec la nationalité, l'appartenance ethnique, le niveau social, la religion, les opinions politiques, l'infirmité, la maladie et le genre ». Dans la même perspective, la Déclaration de la CIIP vise à promouvoir « l'intégration dans la prise en compte des différences » (Art. 1.2), tout en respectant « les principes d'égalité et d'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins » (Art. 2). En outre, le Concordat HarmoS évoque les dispositifs mis en place pour les « élèves issus de la migration » (Art. 4) pour qui des cours de langue et de culture d'origine organisés par les pays d'origines sont soutenus par les cantons.

12.1. Cas 1

Au niveau cantonal, la LEP indique la possibilité d'adapter le programme pour certain-e-s élèves « suivant son développement intellectuel, sa maturité sociale, le degré de ses compétences, l'enfant peut bénéficier de mesures particulières et/ou de soutiens spécifiques » (Art. 41). Dans cette perspective, « les élèves présentant des besoins scolaires et/ou éducatifs particuliers sont soutenus par la mise en place de mesures d'aide ou d'enseignement spécialisé (Art. 60). Celles-ci peuvent être ordinaires (appuis pédagogiques intégrés) ou renforcées (appuis pédagogiques renforcés, classes ou écoles spécialisées) (Art. 61). De plus, l'Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire évoque l'éventuelle mise en place d'un programme adapté qui « est une mesure permettant à l'élève rencontrant des difficultés importantes dans une ou plusieurs disciplines et n'atteignant pas les exigences minimales de promotion d'effectuer ses apprentissages scolaires selon une progression individualisée » (Art. 32). Concernant les élèves allophones, ils et elles bénéficient en principe d'un soutien pédagogique sous forme permanente ou non » (Art. 57, LEP). L'Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire précise qu'« un élève allophone bénéficie d'un statut particulier en principe durant les deux premières années qui suivent son arrivée. L'élève allophone est dispensé de notes pour les branches dans lesquelles les connaissances en Langue 1 ont une influence significative », toutefois, l'élève passe au degré supérieur au terme de sa première année (Art. 31). Des directives relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique ont été adoptées par le Département en 2001, et elles impliquent que « les élèves de langue étrangère sont intégrés dans l'école publique » et « l'éducation doit être considérée dans une perspective interculturelle » tout en définissant un soutien pédagogique visant à intégrer les élèves dans le système scolaire. Concernant les élèves en situation de handicap, l'article 21 du règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires cadre l'accès aux bâtiments scolaires indique « au minimum un étage, une salle de classe normale et toutes les classes spéciales doivent être accessibles aux handicapés ». Un document à disposition sur le site de l'État du Valais indique que « les différences sont partout, elles peuvent également être entre autres physiques, intellectuelles, religieuses ou sociales. Elles sont souvent sources de brimades. Mais la

différence est également source de richesse puisqu'elle permet de travailler avec les élèves sur la singularité et la valeur propre de chaque personne » (p. 2)¹⁹⁹.

Un document fourni par l'établissement aux parents d'élèves évoque l'un de ses rôles définis dans sa charte ainsi « L'école refuse l'exclusion sous toutes ses formes et s'organise de façon à permettre à tout élève de suivre la classe avec les camarades de sa catégorie d'âge. L'école tient compte du pluralisme des cultures et des religions. Elle favorise l'ouverture aux autres et l'intégration à notre société en respectant et faisant respecter chaque élève²⁰⁰ avec son identité, sa langue et ses valeurs culturelles » (document interne). En outre, l'appui pédagogique intégré est décrit comme « une mesure d'enseignement spécialisé, de durée limitée, destinée à venir en aide aux enfants ayant des besoins particuliers. Un enseignant spécialisé assure la prise en charge des élèves en difficulté, en classe ou dans un local spécifique durant les heures de classe » (document interne). En outre, dans la charte de l'établissement figure que « l'école tient compte du pluralisme des cultures et des religions. Elle favorise l'ouverture aux autres et l'intégration à notre société en faisant respecter chaque élève avec son identité, sa langue et ses valeurs culturelles » (document interne).

Dans ces lignes, deux axes principaux pouvant être mis en lien avec l'inclusion peuvent être identifiés, à savoir l'éducabilité pour tou-te-s au sein de l'école et les enjeux de l'interculturalité. Notre travail ne portant pas spécifiquement sur ces questions, nous n'approfondirons pas ces différents enjeux. Reconnaisant toutefois une place importante à cet aspect au sein de l'établissement, nous aborderons alors en quelques mots chacun d'eux.

Dans le premier cas, différentes stratégies peuvent être élaborées, notamment la différenciation pédagogique basée sur les besoins de l'élève « les professionnels s'efforcent de pratiquer une pédagogie différenciée et individualisée qui tient compte du rythme de l'élève et s'appuie chaque fois que c'est nécessaire sur un projet pédagogique personnalisé » (document interne). Un-e enseignant-e explique « alors oui, on a pratiquement tous (...) un enfant en situation de handicap ou des enfants en grandes difficultés. Autrefois on faisait vraiment une classe par degré, on pouvait arriver jusqu'à 23 ou 24 élèves mais avec deux enseignantes à plein temps, les appuis et le titulaire ensemble (...) Après il y a eu des modifications (...) alors cette année j'ai une maîtresse collègue d'appui qui vient (...) 40%, trois demi-journées (...) je crois ce qu'on appelle l'intégration inclusive » (1_Ens7_ESD). Plusieurs enseignant-e-s nous expliquent avoir dans leur classe des élèves présentant des besoins particuliers impliquant certains aménagements « j'avais un élève autiste, enfin, spectre autistique, donc là plutôt quelqu'un qui travaillait avec lui », « typiquement dans ma classe j'ai un élève qui a besoin que je porte un micro quand je parle, j'en ai un qui est dyslexique, donc tous ses examens c'est raccourci soit tout mis en grand, enfin, il y a des adaptations, pis pour moi c'est déjà ça la différence, chacun a le droit d'avoir son petit tremplin » (1_Ens9_ESD). Ces situations ont été expliquées à la classe par l'enseignant-e en début d'année « pour pas qu'ils soient surpris qu'un élève ait moins » (1_Ens9_ESD). Les enseignant-e-s concerné-e-s par de telles mesures d'inclusion soulignent le soutien qu'ils et elles reçoivent « moi j'ai de la chance (...), on a à chaque fois une enseignante spécialisée, donc elle me soulage beaucoup, ça veut dire que dès que j'ai un examen je lui envoie pis elle, elle fait en page, ou (...) j'ai quelqu'un qui vient deux matinées par semaine (...) dans ma classe, ça marche bien » (1_Ens9_ESD). Certaines limites liées à cette intégration sont toutefois identifiées par certain-e-s enseignant-e-s « je sais pas si je ferais autant d'intégration qu'ici parce que des fois ça pénalise, enfin, je vois, mon élève qui est dyslexique, ça lui va très bien parce qu'il a un haut potentiel en même temps, il arrive très bien à compenser avec ce que je lui propose pis ça roule, mais j'en ai d'autres, je me dis mais pfff, est-ce que t'es vraiment à la bonne place quoi, parce que j'ai beau te faire des

¹⁹⁹ Pour voir le document en entier :

https://www.vs.ch/documents/212242/1611431/1.6.Education_aux_différences.pdf/ee3aad8d-de3b-41b3-b563-7b8ff9f555d0

²⁰⁰ Cette coquille syntaxique figure telle qu'elle dans le texte.

aménagements, je dois quand même te mettre des notes, je te mets 3, mais je suis désolée, enfin, je me dis même je suis désolée de te mettre 3, parce que je sais que c'est pas toi qui veux pas, c'est que ça va pas » (1_Ens9_ESD), Un-e enseignant-e ajoute « il faut savoir aussi que ça existe hein, il y a des moments où des enfants ne peuvent plus rester malgré notre projet d'école qui se veut vraiment l'accueil de chaque enfant dans son âge physique, il y a des moments où les enfants vont devoir sortir » (1_Ens7_ESD). Un-e autre enseignant-e explique « moi je trouve ça super, après c'est du, enfin, c'est pas du travail en plus, je sais pas comment dire, des fois c'est un peu du souci en plus, mais c'est normal et pis je trouve que ça correspond plus à la vraie vie, dans le monde dans lequel on vit, donc c'est bien que les enfants soient confrontés à ça » (1_Ens8_ESD). Ce lien avec le monde extérieur est également formulé par un-e autre enseignant-e « c'est vraiment comme imaginer un morceau de vie là, vraiment, dans la classe, on a toutes les situations, exactement toutes les situations de vie que l'enfant (...) vivra (...) et ça depuis tout petit alors l'enfant, vraiment il a tout ce qu'il faut autour de lui dans sa classe pour vivre certaines émotions » (1_Ens7_ESD). Les élèves évoquent également de telles situations avec compréhension « moi, mon petit frère il a des difficultés mais bon, au moins il apprend à son rythme, il apprend pas comme les autres » (1_El10E4_EC). Un-e élève parle de ses cours d'appui « il y a une dame qui vient m'aider pour lire, j'aime pas l'école, (ici) c'est beaucoup mieux, on peut lire, et en plus il y a même des jeux là-bas » (1_El6G1E2_EC). Un centre pédagogique spécialisé permet de « répondre aux besoins des familles et des enfants avec des besoins éducatifs particuliers au bénéfice de mesures renforcées, tout en tenant compte des autres élèves de la classe » (document interne).

Concernant les élèves allophones et/ou migrant-e-s, la direction nous explique « depuis quelques années, on a dans l'école un poste qui a été mis en place avec l'intervenant à l'intégration de la commune, donc on a un intervenant à l'intégration mais dans l'école et cette personne fait le lien entre l'école et les familles migrantes, et puis il y a un suivi (...) d'une septantaine de familles (...) donc il va visiter ces familles, souvent c'est sur demande de l'enseignant, parce qu'il semble (...) que c'est un peu compliqué pour la famille, donc déjà ce sont des gens qui ne parlent pas le français, (...) pis c'est un peu compliqué de bien comprendre comment fonctionne l'école, de s'insérer dans le système et la société (...) de connaître des gens peut être déjà juste de la même langue, de connaître un petit peu les voisins, donc l'intervenant va dans les familles (...) donne un coup de main pour les devoirs, de l'aide pour remplir des formalités administratives, apporter une paire de gants, une paire de chaussures de ski, (...) il fournit des vélos aux enfants pour qu'ils puissent venir à l'école, des choses comme ça, donc il y a un lien privilégié pour intégrer ces familles » (1_Dir_ESD) avant de compléter « depuis quelques années, on a développé un cours qui s'adresse plutôt aux mamans, des cours de français, c'est un cours qui s'appelle comprendre l'école, donc c'est un cours de français mais c'est aussi un cours de compréhension de comment fonctionnent les institutions, l'école en premier mais aussi tout le reste, c'est vraiment un cours d'intégration, donc le principe c'est les mamans elles viennent amener leur enfant à l'école et pis elles viennent au cours une fois ou deux fois par semaine et pis elles repartent après avec leur enfant, et pis si elles ont un petit qui vient pas à l'école (...) il y a une personne qui s'en occupe pendant ce temps, comme ça elle peut être au cours, elle peut côtoyer d'autres mamans (...) il y a différents niveaux, par rapport à la langue (...) pour nous c'est vraiment des choses précieuses pour l'intégration de ces familles » (1_Dir_ESD). De plus, l'établissement dispose d'un réseau de traducteur-trice-s « soit dans le cadre extrascolaire, soit quand il y a des rencontres de parents, si on sent que la compréhension elle est difficile, on fait appel, pis on a des personnes qui sont compétentes dans toutes les langues » (1_Dir_ESD). La direction nous indique encore que ses élèves sont constitué-e-s d'environ 40% de population étrangère (1_Dir_Echanges informels). Un-e enseignant-e nous explique s'appuyer sur la diversité de cultures dans sa classe pour sensibiliser ses élèves « les parents qui le désiraient pouvaient lire un livre, une petite histoire dans leur langue maternelle, c'était sympa parce qu'il y avait le parent et l'enfant, le parent lisait dans sa langue maternelle, l'enfant il pouvait expliquer un petit peu s'il voulait, et pis après on posait des questions » (1_Ens8_ESD). Cette diversité est identifiée par un-e enseignant-e comme une force « voyez, regarder comment est-ce qu'il communique l'enfant qui arrive d'un pays où il y a eu la guerre (...) ça fait partie de notre projet d'école (...) ici c'est comme une partie du monde » (1_Ens7_ESD). Cet-te enseignant-e ajoute encore « c'est ça

qui fait le plus de notre école, on additionne les différences pour vivre les choses de la vraie vie » (1_Ens7_ESD). Des élèves nous parlent de leur relations avec les élèves allophones, par exemple dans ce cas de relation d'aide avec un-e élève ne parlant pas bien le français « il y a (prénom) qui est à côté de moi, il a déménagé (...) moi je l'aide souvent à faire tout ça (...) c'est quand même assez compliqué des fois à expliquer, parce que des fois il comprend pas les mots que tu emploies, en gros faut employer des mots faciles » (1_El10E1_EC), ce à quoi un-e de ses camarade ajoute « pis les mots c'est dur à expliquer » (1_El10E4_EC). D'autres élèves nous parlent de l'un-e de leur camarade « il vient d'un pays où il y a la guerre, ils ont dû partir parce que, pour pas qu'il est mort » (1_El7E3_EC), tout en soulignant ses progrès « il parle pas bien mais il comprend tout le français » (1_El7E5_EC).

12.2. Cas 2

Au niveau cantonal, la LEO a, entre autres, comme objectif d'offrir « à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages » (Art. 5, al. 2). Dans cette perspective, la RLEO indique notamment que « le département soutient, par l'information et la communication, des actions visant à réduire les inégalités, notamment celles liées à l'origine sociale ou ethnique des élèves ou à leur orientation sexuelle » (Art. 8). La LEO indique encore que le canton soutient l'organisation de « cours de langue et de culture d'origine mis en place par les pays ou les communautés d'origine » (Art. 44). La RLEO précise notamment que ces enseignements peuvent être dispensés dans les locaux scolaires et que les résultats des évaluations réalisées dans ce cadre peuvent être inscrits dans l'agenda de l'élève (Art. 6). En outre, l'individualisation du parcours scolaire formulée à l'article 59 de la LEO implique des adaptations possibles pour autoriser « un élève à effectuer un saut d'une année s'il a atteint de manière anticipée les objectifs du plan d'étude de l'année qui suit ; un élève à poursuivre conditionnellement son parcours scolaire s'il n'a pas rempli les conditions de promotion correspondant à l'année fréquentée ; décider du redoublement lorsque les conditions de promotion correspondant à l'année fréquentée ne sont pas atteintes ». En outre, les enseignant-e-s sont invité-e-s à privilégier « les solutions intégratives », à prendre « les mesures utiles à l'intégration des élèves issus de la migration dans l'établissement et dans les classes qu'ils fréquentent », alors qu'« en complément aux mesures pédagogiques, les élèves peuvent être mis au bénéfice d'un accompagnement socio-éducatif et d'un encadrement d'éducation spécialisée lorsque ces mesures sont nécessaires au bon déroulement de leur scolarité » (Art. 98, LEO). Enfin, un enseignement est prévu pour les élèves allophones « visant à l'acquisition des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires » (LEO, Art. 102). La RLEO précise que ces cours individuels ou collectifs sont donnés sur le temps d'enseignement prévu à la grille horaire et que « les élèves de cours intensifs de français fréquentent la classe régulière au moins durant deux tiers du temps prévu à la grille horaire » (Art. 74). Un programme personnalisé peut être fixé pour l'élève « qui n'est pas en mesure d'atteindre ceux du plan d'étude ou pour celui qui les dépasse de manière particulièrement significative » avec l'autorisation de la direction, en accord avec les parents (Art. 104 LEO). De plus, au cours de notre récolte de données, le Concept 360° était en cours de diffusion et offre un regard du plus général au plus spécifique sur l'intégration de tou-te-s les élèves. Enfin, la RLEO indique que « les établissements peuvent recourir à des interprètes pour leur communication avec les familles des élèves allophones sans frais pour les parents » (Art. 75). Des spécialistes tel-le-s que des « psychologues, psychomotriciens et logopédistes apportent en milieu scolaire une aide au développement de l'enfant » (RLS, Art. 64). En outre, la RPSPS vise notamment à accompagner « l'intégration de(s) élèves » qui sont atteints de maladies chroniques ou en situation de handicap » (Art. 7). Les Directives concernant le Cadre général de l'évaluation (DFJC, 2020) indiquent que « les modalités de l'évaluation peuvent être adaptées pour prendre en compte des facteurs tels qu'une situation de handicap. D'autres circonstances particulières comme l'allophonie peuvent également être invoquées » (p. 6). Le Concept 360° précise toutefois que « dans une logique d'école à visée inclusive, l'intégration à tout prix ne doit pas devenir un but en soi mais rester le moyen privilégié lorsqu'elle répond au mieux aux besoins de l'élève tout en tenant compte du contexte de la classe dans laquelle elle s'effectue » (p. II). Le document précise encore « par école à visée inclusive, on entend l'approche visant à adapter les

systèmes éducatifs et les facteurs environnementaux liés à l'apprentissage pour qu'ils puissent offrir une réponse adaptée à tous les élèves, y compris ceux susceptibles d'être fragilisés » (p. 1). Notons encore que dans les épreuves cantonales sont notamment indiquées des consignes spécifiques pour les élèves daltonien-ne-s (document interne). Nous pouvons distinguer sur ce fond légal autour de l'inclusion des élèves deux grands types d'inclusions, à savoir celle des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et celle des élèves, et de leur famille, présentant des besoins linguistiques et culturels particuliers.

Le règlement de l'établissement indique que « tout propos, gestes ou attitudes de rejet ou de mépris à l'égard d'autrui sont interdits. Le respect des différences sous toutes ses formes incombe à chacun » (document interne). Notons encore que les classes d'accueil et pour élèves à besoins spéciaux participent au même titre que les autres élèves au conseil des délégué-e-s organisé pour leur degré (notes d'observation).

La direction nous informe que son établissement se trouve « dans un milieu vraiment multiculturel » (2_Dir_ESD). Un système est mis en place autour des élèves allophones « on a un système qui fait que lorsque les enfants allophones arrivent, ils vont en classe d'accueil, donc ça veut dire que les enseignants d'accueil ont un contact privilégié avec ces parents, il y a toujours des traducteurs (...) et lorsque ces enfants sont intégrés dans des classes régulières, (...) lors des entretiens, il y a un traducteur, même si un des parents parle le français, parce que je trouve que c'est, il y a les deux parents, souvent c'est les mamans qui restent à la maison, je trouve pas normal, alors c'est vrai que ça a un coût hein de faire venir des interprètes, mais au moins on parle au même niveau, on est à égalité et je pense que c'est ça qui permet justement d'intégrer ces familles » (2_Dir_ESD). La direction souligne encore « le nombre des exigences, c'est affolant, pis ces pauvres parents qui arrivent, pis (...) les enseignants ils disent qu'il doit signer les agendas, j'ai dit mais arrêtez, il comprend pas ce qui est écrit, qu'est-ce que vous voulez leur faire signer, ça vaut pas la peine, mais il faut qu'on cible les choses importantes » (2_Dir_ESD), avant de continuer avoir proposé à un parent « j'ai dit mais écoutez, mais venez, il y a un spectacle dans la semaine (...) où il y avait son petit, j'ai dit mais venez voir, vous allez pas comprendre mais ça fait rien, venez voir, vous allez voir votre petit, c'est important, et ben j'ai trouvé que c'était un cadeau parce qu'à la fin de la semaine, le papa il était là, il est venu avec sa femme, et ils sont venus voir le spectacle, (...) c'est comme ça que petit à petit, on va réussir à créer des liens, mais c'est vrai que c'est difficile, parce qu'on a une grande proportion de familles qui sont allophones, mais en même temps c'est une richesse, et ça nous fait bouger quoi » (2_Dir_ESD). La direction explique que certain-e-s enseignant-e-s organisent des événements permettant de mettre en lumière la multiculturalité de leurs classes « ils font parfois des repas, ils organisent parfois des pic nics, et il y a parfois des parents qui participent et on se retrouve avec les recettes de cuisine, mais c'est précieux quoi, mais c'est vrai que c'est une école qui demande beaucoup d'énergie, mais voilà, si on arrive à intégrer ces enfants, c'est cadeau » (2_Dir_ESD). Ces enjeux multiculturels constituent une difficulté aux yeux d'un-e enseignant-e dans le fait d'aborder certaines thématiques, et notamment les droits de l'enfant « on a beaucoup d'élèves qui viennent des Balkans, des pays en guerre, (...) avec des façons d'éduquer des enfants qui sont un peu différentes, et pis pour certaines familles, certains enfants, voilà, ils voient des choses comme on leur a appris, il y a peut-être une manière d'éduquer qui est encore pour nous qui nous paraît ancienne, plus appropriée en Suisse, et ils se rendent pas bien compte si c'est normal ou pas alors ils posent beaucoup de questions, c'est normal que ci, c'est normal que ça, et là on arrive à des choses très sensibles » (2_Ens4_ESD). Un-e autre enseignant-e aborde les enjeux de l'éducation religieuse « j'ai une sensibilité très forte par rapport aux croyances des personnes, par exemple j'ai une élève qui avait un foulard sur la tête, moi ça me dérangeait pas parce que pour elle c'était hyper important, (...) et je respecte totalement (...). L'histoire biblique alors ok, on présente les trois religions mais il y a quand même beaucoup sur la bible, moi ça me pose problème, même Noël ça me pose problème, ok il y en a qui disent oui mais c'est la culture ici, (...) pour moi c'est compliqué, (...) donc par exemple, chaque Noël on fait des chants tous ensemble, et pis je sais plus, il y avait une histoire de seigneur Jésus, alors j'ai dit l'amour, ça c'est universel (...) parce que moi j'ai de la peine à faire chanter des petits musulmans euh Jésus, j'ai de la peine » (2_Ens3_ESD). Le rythme de

l'enseignement est également un enjeu pour l'intégration d'élèves allophones « ils suivent, on essaie de parler plus lentement puis de montrer l'exemple, de dire ben voilà, tu dois faire ça, mais généralement ils se copient les uns sur les autres, pis ça vient naturellement » (2_Ens1_ESD). Les élèves relatent également certaines situations avec l'un-e ou l'autre de leurs camarades issu-e-s de la migration « en quatrième, ce qui était un peu difficile, il y a un qui (...) a vécu la guerre aussi, qui est parti dans une école privée, et ça au bout de quelques mois, on était un peu tristes de plus le revoir (...) » (2_EI4E3_EC), ce que l'un-e de ses camarade complète « c'est vrai que lui il était un peu trop violent » (2_EI4E2_EC). L'adaptation pédagogique accordée à certain-e-s élèves est également abordée par les élèves « par exemple, bon, ça, je comprends, parce que ils viennent d'arriver, mais je veux dire ils ont vécu deux ans en Suisse, et pis le prof il leur enlève des mots, et pis nous on en a plus » (2_EI4E3_EC), ce que confirme son ou sa camarade « ça fait que deux ans qu'ils sont là, ils ont dû avoir les mots dispensés que pour l'instant ça sert à rien de leur savoir, après ils pourront les apprendre » (2_EI4E5_EC). D'autres élèves au contraire trouvent ces dispositifs injustes « je sais que moi je suis venue depuis que je suis toute petite, mais ça veut rien dire aussi, ils savent bien parler, ils savent bien écrire, c'est juste l'écriture c'est pas trop ça, mais après ils savent bien les liaisons, il faut mettre des s ou des x et tout, et même aujourd'hui on a fait un TS, au lieu de nous aider il (l'enseignant) a dit vous avez pas le droit de poser des questions sauf (prénom) » (2_EI4E2_EC). Un-e de ses camarades explique « c'est la direction qui l'a autorisé » (2_EI4E5_EC).

Concernant les élèves présentant des difficultés, la direction explique que les classes vont devoir s'ouvrir à d'autres intervenant-e-s « il faudra bien qu'elles (les enseignantes) s'habituent parce qu'on va de plus en plus vers un système comme ceci, si vous prenez les élèves en difficulté, avec ce nouveau programme (...) 360°, donc de plus en plus ça sera des interventions dans les classes » (2_Dir_ESD). La direction ajoute que si certain-e-s enseignant-e-s appréhendent ces interventions, « en même temps, elles se plaignent parfois que ben voilà, vous avez deux élèves qui partent aux appuis, vous en avez trois qui sont là, donc elles ont pas toujours leur classe complète, donc là ce sera différent puisque l'intervention se fait dans la classe (...) mais ça c'est aussi cette nouvelle école où on doit faire beaucoup plus de différenciation » (2_Dir_ESD). La mise en place de ce nouveau programme inquiète cet-te enseignant-e « maintenant avec 360°, l'intégration, tout ça, on sait pas vers quoi on va... » (2_Ens3_ESD). Des élèves à besoins particuliers sont toutefois déjà intégré-e-s dans certaines classes, à l'image de cet-te enseignant-e qui nous explique « cette année j'ai un enfant qui a des troubles autistiques, il a besoin que ça soit très ritualisé » (2_Ens2_ESD). Un-e autre enseignant-e parle de son expérience « cette année ça va, mais j'ai eu des cas où l'enfant ne parlait pas du tout en classe, c'était une petite, elle était totalement mutique, elle faisait des grosses crises, on aurait dit de l'autisme » (2_Ens1_ESD). L'aide mise à disposition des enseignant-e-s est commentée par les répondant-e-s « ils nous mettent plus d'aide à l'intégration, (...) maintenant ils nous mettent plus, quand c'est clairement éducatif on n'a plus d'aide, avec le 360°, on est censés avoir des éducateurs dans les établissements, mais voilà, on attend de voir, mais les intégration sont là seulement pour si c'est des élèves diagnostiqués autistes ou s'il y a un problème d'apprentissage, mais purement éducatif on est censés plus avoir d'aide » (2_Ens1_ESD). Un-e enseignant-e fait part des enjeux liés à la mise en place de ces enseignements spécialisés « maintenant, avec (...) l'éclatement des classes, parce qu'on a plus d'élèves à besoins particuliers, qui partent faire des appuis, de la logo ou qui ont du PSPS, on trouve moins de périodes où on est tous ensemble, on est plus à la course pour suivre le programme » (2_Ens4_ESD).

12.3. Cas 3

Si l'école n'a encore jamais été concernée par l'inclusion d'élèves à besoins particuliers diagnostiqué-e-s comme tel-le-s, il serait envisageable d'accueillir un-e élève dans cette situation, même s'il ne s'agit pas de devenir une école spécialisée, puisque cela impliquerait de diminuer encore le nombre d'élèves. Un-e enseignant-e indique toutefois que « si (l'enseignement se déroulait) à l'intérieur, il y en a deux ou trois qui seraient hyperactifs. À mon avis on a pas mal de HP mais il n'y en a aucun qui a été testé » (3_Ens34_ESD). Néanmoins, les enseignant-e-s soulignent que tou-te-s les élèves présentent des besoins particuliers, ayant chacun-e un rythme qui leur est propre et des intérêts

différents. La pédagogie proposée dans l'école permet dès lors de répondre grâce à une approche personnalisée aux besoins de tou-te-s ses élèves. L'un-e des enseignant-e explicite les enjeux de cette posture puisqu' « on (les enseignant-e-s) prend vraiment l'enfant et pas le groupe. Et puis ils (les élèves) savent maintenant, ils ne font pas tous la même chose en même temps. Ce n'est pas grave (...) parce qu'ils ont ces besoins » (3_Ens12_ESD).

En outre, si de nombreuses langues sont parlées dans les foyers des élèves, l'école n'accueille pas au moment de la récolte de données d'élève allophone. La diversité est toutefois abordée avec les élèves, mise en exergue par cet-te enseignant-e qui évoque « les forces et les faiblesses de chacun » et le fait que « quelqu'un est fort quelque part et on se complète et c'est ça la force » (3_Ens34_ESD).

12.4. Cas 4

L'école n'a pas l'ambition de réaliser de l'éducation spécialisée. L'une des conditions d'admission implique dès lors que l'élève soit « capable d'effectuer une scolarité normale », même si « un petit nombre de places (quota : 10% de l'effectif) est réservé à des élèves souffrant de difficultés scolaires particulières » (document interne), ce qui correspond environ à deux ou trois places en tout (documentation interne). L'enseignant-e nous explique en effet avoir dans sa classe un-e élève qui serait en classe spécialisée s'il ou elle était resté-e dans le système public. Lors de nos observations, nous n'observons toutefois aucune différence entre cet-te élève et le reste de la classe. Il ou elle travaille en suivant les mêmes méthodes, et est intégré dans le groupe au même titre que ses camarades (notes de terrain). L'enseignant-e précise « chacun a le droit d'être différent, chacun a le droit d'être soi » en insistant sur les forces et les faiblesses de chacun-e de ses élèves (4_Ens56_Echange informel). Un-e élève souligne en outre les bienfaits de l'approche de travail s'adaptant au rythme de chacun-e, dans le sens où, contrairement à son expérience de l'école publique, il ou elle ne se sent plus toujours en difficultés « parce que moi qui ai des difficultés à l'école publique, j'étais toujours le dernier, je devais toujours essayer de rattraper, ben à la fin c'est un peu fatigant » (4_EI2E1_EC). L'enseignant-e nous parle également d'élèves présentant des situations atypiques « chez les grands, c'est un enfant qui était haut potentiel, mais qui paniquait tellement pour tout (...) ou une autre fille qui était dysphasique, pour elle deux plus deux n'étaient pas quatre » (4_Ens56_ESD). L'école est dotée d'un-e orthophoniste qui est à disposition des élèves présentant des besoins particuliers. Enfin, l'enseignant-e partage avec ses élèves ses réflexions autour de certains dispositifs de pédagogie spécialisée. Lors de nos observations, il ou elle a par exemple présenté à la classe un article du *Blick am Abend*²⁰¹ parlant de l'utilisation dans une école germanique de sacs de sable attachés aux élèves pour lesquel-le-s le fait de rester assis-e-s toute la journée n'était pas concevable, ce à quoi un-e élève a rétorqué « mais c'est de la torture ! » (notes de terrain).

En outre, l'école se veut bilingue, accueillant des élèves francophones et germanophones. Si la majorité des élèves est de langue maternelle française, certain-e-s d'entre eux et elles parlent allemand, dont un-e pour qui la langue de Goethe et sa langue première. Dans son cas, s'il ou elle interagit en français avec la majorité de ses camarades et durant les échanges de groupe, ses interactions individuelles avec l'enseignant-e se font majoritairement en allemand et il ou elle discute en allemand avec ses camarades bilingues. Cet-te élève est également mis à contribution lors des enseignements d'allemand lors desquels il ou elle a parfois la charge de faire travailler un groupe d'élèves (notes de terrain).

Il convient encore de noter que l'école n'accepte pas d'élèves présentant des troubles de comportements. Un-e enseignant-e nous explique « un enfant qui arrive ici c'est pas parce que c'est un voyou, de toute façon comportemental, on accepte pas, c'est par rapport à l'avance scolaire ou par

²⁰¹ Bruhin, N. (2017, 7 décembre). Sandwesten für Zappelphilippe. *Blick am Abend*.

rapport à la camaraderie dont ils ont souffert quelque part, donc c'est pas eux qui cherchent la bagarre » (4_Ens78_ESD).

12.5. Observations transversales et discussions

De nos données ressortent deux principales observations. La première est que les écoles publiques et les écoles privées affrontent des enjeux différents, et par conséquent développent des stratégies différentes en termes d'inclusion des élèves, et la seconde est que l'inclusion des élèves porte principalement, dans les discours de nos répondant-e-s, sur les élèves présentant des besoins spécialisés et les élèves allophones.

Concernant le premier axe présenté ci-dessus, les injonctions législatives autorisent l'enseignement public, aussi bien dans le canton du Valais que dans le canton de Vaud, à adapter le programme de certain-e-s élèves. En outre, des dispositifs spécifiques, tels que la mise en place de mesures d'aide, d'enseignement spécialisé, de soutien pédagogique ou encore à une dispense d'évaluation (Valais). Dans le cas 1, des dispositifs comme le port d'un micro ou l'intervention de logopédistes ou d'interventions communautaires d'intégration de la famille en entier nous ont été rapportés. Toutefois, certain-e-s enseignant-e-s soulignent les enjeux qui découlent d'une telle volonté d'inclusion non seulement par rapport à des adaptations de programmes insuffisantes (par exemple avec l'obligation d'évaluer tout de même certain-e-s élèves) mais également par rapport à la charge de travail qui en découle. Néanmoins, les enseignant-e-s du cas 1 reconnaissent l'intérêt de cette diversité qui rappelle la « vraie vie » et l'intérêt qui découle du fait de reconnaître les forces de chaque élève. Dans le cas 2 différents dispositifs tels que l'individualisation du parcours, la mise en place d'accompagnement socio-éducatif ou d'éducation spécialisée, ainsi que des enseignements spécifiquement destinés aux élèves allophones sont mis en place, alors que la reconnaissance des cours de langue et de culture d'origine est reconnue par la loi afin de favoriser l'inclusion de tou-te-s les élèves. Des spécialistes sont de plus reconnu-e-s comme des partenaires immédiat de l'école et mobilisé-e-s en fonction des besoins des élèves. En outre, le système vaudois est, au moment de notre récolte de données, en pleine réforme afin de s'adapter aux enjeux présentés dans le Concept 360° et visant à une meilleure inclusion de tou-te-s les élèves. Là également, si certain-e-s enseignant-e-s évoquent l'intérêt d'une telle intégration pour tou-te-s les élèves de l'école compte tenu du fait qu'elle représente le monde extérieur, des difficultés telles que l'écclatement des classes lié à l'hybridation des mesures spécialisé (hors classe) et de l'inclusion (en classe) des élèves, ainsi que la diversification du rôle d'enseignant-e-s qui doivent alors s'occuper d'une plus grande palette de situations sont relevées par les enseignant-e-s. Ces démarches vont dans le sens de ce que Ducharme (2008) identifie comme l'inclusion en classes ordinaires du plus grand nombre possible d'élèves et les dispositifs mis en place dans le cas 1 et réformes en cours dans le canton de Vaud avec le concept 360° promettent un repositionnement de l'école face à la place attribuée à ces élèves. Il s'agira alors de considérer chaque élève comme « potentiellement capable et créatif » (Ducharme, 2008, p. 17) afin d'assurer les principes de non-discrimination fortement implémentés dans les textes internationaux. Nous pouvons dès lors augurer la place fondamentale que prendra la différenciation pédagogique afin d'intégrer au mieux chaque élève.

Concernant le second axe, les textes législatifs mettent en perspective deux catégories d'élèves particulièrement sensibles aux enjeux de l'intégration, à savoir les élèves présentant des besoins spécifiques et les allophones. Chacune de ces deux catégories dispose de mesures spécifiques. Dans le cas 1, les élèves à besoins spécialisés se voient attribuer des mesures d'aide ou d'enseignement spécialisé, alors que dans le cas des élèves allophones, un soutien pédagogique et une dispense d'évaluation peuvent être mis en place. En outre, dans la mesure du possible, ces deux catégories d'enfants sont intégrées dans l'école publique et des approches interculturelles doivent être favorisées afin de prendre en considération tou-te-s les élèves. Dans le cas 2, ce sont sensiblement les mêmes adaptations qui sont mises en place. Les textes législatifs sont traduits dans les pratiques de nos deux établissements publics. Le cas 1 met un point d'honneur à refuser tout type d'exclusion. Dès lors,

chaque élève doit pouvoir suivre la classe avec les enfants de son âge. Cela se traduit par une prise en considération de la diversité culturelle et la mise en place d'appui spécialisés permettant de prendre en charge et d'accorder une attention particulière aux enfants présentant des difficultés. Un lien particulier est mis en place avec les familles migrantes et/ou allophones, à travers un suivi régulier et des cours visant à permettre aux parents de s'insérer au mieux dans le système. Le cas 2 interdit également toute forme d'exclusion et de rejet. Les élèves allophones sont scolarisé-e-s dans des classes d'accueil, puis intégré-e-s dans des classes régulières, alors que les différent-e-s acteur-trice-s adaptent – ou sont invité-e-s à adapter – leurs exigences en fonction des familles. En outre, des événements visant à reconnaître la multi- voire l'interculturalité sont mis en place par certain-e-s enseignant-e-s (Lauwerier & Akkari, 2020). Enfin, les thématiques telles que la religion sont adaptées en fonction de la population, les enseignant-e-s s'opposant à l'élaboration d'enseignements non-inclusifs, visant dès lors à ce qu'Ogay et Edelman (2016) identifient comme un équilibre entre l'égalité des pratiques et la reconnaissance de la différence. En outre, les élèves à besoins spécifiques sont au cœur d'une différenciation pédagogique et de suivi hors et dans la classe.

Nous le voyons, de nombreuses références ont été faites à l'égard de l'inclusion des élèves dans les deux établissements publics et adoptent des formes différentes en fonction notamment du cadre législatif, mais également de la direction adoptée par l'établissement scolaire.

En outre, nous l'évoquions dans l'introduction de ce travail, si ces données en lien avec l'inclusion étaient considérées comme périphériques à la thématique de notre travail, nous observons toutefois un certain nombre d'éléments pouvant très clairement être mis en lien avec une certaine forme, peut-être inconsciente, de participation pédagogique et de prise en considération de l'élève dans son entier. En effet, si le groupe d'élèves à priori typique se voit contraint de respecter un programme et des pratiques communes au moins à toute une classe, les élèves à besoins particuliers sont considéré-e-s comme des cas à traiter individuellement afin de favoriser leur accès au savoir et à la communauté. Un programme est défini en fonction de leurs développement intellectuel et social ainsi que de leurs compétences, des adaptations sont mises en place et évaluées régulièrement. Aussi, si les enfants ne donnent pas leur avis sur les mesures mises en place à leur encontre, ils et elles sont considéré-e-s dans leur globalité afin de définir une scolarité qui corresponde au mieux à leurs besoins et à leurs individualités, se rapprochant dès lors d'une certaine participation pédagogique involontaire. En effet, à travers l'observation de l'enfant, des mesures sont prises afin d'adapter sa scolarité. Pour reprendre le modèle de Lundy (2006), une audience et une influence sont garanties à ces élèves sans pour autant qu'ils et elles en aient formulé le besoin explicite, en vue du bien-être des élèves. En outre, une conception de l'enfant dépassant ses seules missions d'élèves sont reconnues à travers une réelle collaboration et reconnaissance de la famille. Dès lors, à travers les dispositifs visant à l'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers, l'école publique se positionne comme ouverte et compétente à s'adapter aux élèves et non l'inverse.

Dans les écoles privées, le petit nombre d'élèves et d'enseignant-e-s ainsi que les moyens financiers limités se traduisent par un accueil limité d'élèves présentant des besoins spécifiques particuliers. Dans les deux cas, l'école se dit prête à en accueillir un petit ratio mais ne visent pas à devenir des écoles consacrées à l'enseignement spécialisé. Si le cas 3 explique n'avoir jamais accueilli d'élève présentant un diagnostic particulier, les enseignant-e-s du cas 4 font effet d'élèves qui, dans le système public, seraient scolarisé-e-s en classes spécialisées. Néanmoins, compte tenu de la forte différenciation pédagogique déjà mise en place dans les deux systèmes, aucun dispositif spécifique n'est mis en place pour ces élèves et, dans le cas des élèves allophones ou presque dans le cas 4 par exemple, leur différence est mobilisée à des fins d'enseignement. L'inclusion des élèves se fait donc par voie naturelle et est simplifiée par les pédagogies mises en place.

13. Discussions générales des résultats

Ce dernier chapitre a pour but de discuter de manière transversale les résultats de notre recherche. Il est l'occasion de revenir sur les questions de recherches et d'y répondre à la lumière de nos données empiriques. Néanmoins, et afin de porter un regard articulé sur les enjeux de ce travail, plutôt que de reprendre l'une après l'autre nos questions de recherche, nous chercherons à les aborder à travers un prisme croisé permettant de mettre en lumière la complexité de notre thématique. Notre recherche s'est construite autour de trois questionnements initiaux, à savoir :

- À travers les représentations des acteur-trice-s concerné-e-s et des injonctions officielles, les droits de l'enfant sont-ils formellement abordés avec les élèves ? Le cas échéant, comment sont formellement abordés les droits de l'enfant en termes de contenus dans l'école primaire en Suisse romande et plus précisément comment sont-ils enseignés dans les cas étudiés ? Quelles pistes explicatives peut-on y attribuer ?
- À travers les représentations des acteur-trice-s concerné-e-s et des injonctions officielles, les droits de l'enfant, et plus particulièrement les droits participatifs des enfants, sont-ils mis en place dans le processus scolaire ? Le cas échéant, comment se traduisent-ils en termes de processus et de dispositifs dans les écoles observées ? Quelles pistes explicatives peut-on y attribuer ?
- Quelle est l'influence de la forme scolaire identifiée dans la mise en œuvre ou non des deux points précédents ?

Notre recherche empirique a permis d'observer, dans les discours de nos répondant-e-s et les textes officiels ainsi que dans les pratiques observées, trois dimensions principales, à savoir la manière dont les droits de l'enfant sont abordés formellement avec les élèves, les différents dispositifs participatifs mis en place de manière formelle ou informelle aux différents niveaux du système scolaire, ainsi que les opportunités ou les limites que présente la forme scolaire à l'encontre de la mise en place de ces différents aspects. Dès lors, des aspects pratiques liés non seulement à l'organisation scolaire en général, comme l'architecture, les injonctions évaluatives ou l'organisation quotidienne cohabitent avec des enjeux relationnels et inhérents aux postures adoptées par chacun-e des acteur-trice-s du système scolaire afin de permettre d'y contextualiser les discours des répondant-e-s et la traduction contextuelle des droits de l'enfant. Si ces différentes dimensions ont été abordées et analysées *per se* dans les chapitres précédents, nous nous attacherons ici à amener un regard transversal permettant de croiser ces différents aspects. La triangulation des données a permis d'observer les points de conjonction ainsi que les différences entre les faits observés, les représentations des différent-e-s répondant-e-s et les injonctions officielles, permettant ainsi de répondre à nos questions de recherche à l'aune d'une perspective aussi transversale que possible.

Une première observation peut être réalisée à la lumière de nos données. De nos quatre cas observés, si chacun se caractérise par sa singularité et dans son opposition aux autres, deux catégories peuvent toutefois être identifiées, et ce dans presque toutes les dimensions observées. Malgré certaines nuances internes, une tendance nette distingue les cas 1 et 2 des cas 3 et 4, ou, en d'autres termes les cas issus du système public des cas issus du système privé et alternatif. Une seule dimension fait exception à cette tendance, il s'agit de l'éducation formelle aux droits de l'enfant, nous y reviendrons. Aussi, et sans surprise, les normes et les injonctions scolaires y sont distribuées différemment et les pratiques s'en ressentent.

13.1. La forme scolaire, un enjeu pour l'éducation aux droits de l'enfant

Nous pouvons l'observer dans nos données, la forme scolaire telle que décrite par Vincent (2008, 1980) se conjugue de différentes manières dans nos différents cas, et, si son influence est plus importante dans les écoles publiques et s'atténue dans les écoles privées observées, dans aucun de nos cas il ne s'agit d'un respect absolu des normes décrites par Vincent, ou au contraire d'un abandon complet de celles-ci. Les écoles publiques, évoluant dans un cadre législatif important et relativement rigide,

s'adaptent à leur environnement et modèlent leur école en fonction des besoins pédagogiques et sociaux de leurs acteur-trice-s dans ce contexte cadrant, alors que les écoles alternatives, en s'éloignant notablement des normes de la forme scolaire, conservent pourtant certains traits faisant de leur structure un système s'inscrivant dans celui de l'ordre scolaire. Nous pouvons par exemple observer ce continuum en lien avec l'espace et l'architecture scolaire. Dans les quatre cas observés, l'école est toujours constituée d'un ou de plusieurs espaces définis, cloisonnés par rapport à l'extérieur, notamment pour des raisons sécuritaires. C'est la porosité de la frontière qui diffère d'un cas à l'autre. Dans ce cadre, les élèves et leurs apprentissages sont explicitement assigné-e-s à un espace spécifique, qu'il s'agisse d'une place, d'une salle de classe ou d'une partie de l'espace en fonction des cas observés, mêmes si des sorties plus moins régulières et plus ou moins encouragées par le système sont toujours réalisées. De ce constat initial, divers ajustements sont mis en place, allant, dans le cas 3 d'une liberté de mouvements des élèves dans un périmètre donné, encouragée par un mobilier modulable et un espace ouvert, à, dans les cas 1 et 2 certains aménagements de l'espace permettant aux élèves, en dépit de leur attribution à une place définie et spécifique, d'investir l'espace à travers des ateliers ou des espaces consacrés aux activités en commun et aux moments d'échanges. Nous pouvons observer que, dans les contraintes qui sont les leurs, chaque école adapte son environnement à ses besoins en fonction des limites matérielles qui leur incombent, et que, dans le cas des établissements 1 et 2, les enseignant-e-s prennent l'initiative de modeler leur salle de classe comme il leur convient. Un exemple qui témoigne quant à lui de la différence entre les cas 1 et 2 et les cas 3 et 4 concerne l'accent porté respectivement sur le savoir ou sur les enfants. Comme le soulignent Go et Riondet (2018), la forme scolaire met l'accent sur des savoirs considérés comme utiles à l'enfant dans sa vie d'adulte. Or, dans les mouvements de pédagogies nouvelles et alternatives, « ce n'est pas le temps des objets de savoir qui organisent la vie quotidienne des élèves, mais c'est le temps des problèmes auxquels ils décident de s'intéresser et sur lesquels ils décident d'enquêter » (p. 74). La renégociation de la forme scolaire proposée par les écoles alternatives observées montre un changement de perception de l'enfant, les mettant, eux et elles ainsi que leurs expériences, au centre du processus plutôt que les objectifs de savoir. Il s'agit d'autoriser les enfants à expérimenter leur rapport au monde dans leur présent. Nous le voyons dans nos données, si dans chacun des cas, certaines disciplines, et notamment, le français et les mathématiques ressortent du lot et se voient attribuer une place spécifique dans les apprentissages – ce qui se justifie notamment par leur place centrale dans la compréhension du monde (Lenoir, 2020) – la posture face au savoir se distingue entre les cas 3 et 4 et les cas 1 et 2. Respectivement, l'accent est porté sur les enfants, placés au centre des dispositifs d'apprentissages, et sur les savoirs, malgré une rhétorique qui laisse parfois entendre le contraire. Les objectifs évaluatifs notamment impliquent pour les écoles publiques de centrer leurs approches et leurs pratiques autour des savoirs et des rythmes imposés par les injonctions légales. Cette continuité entre le système privé et le système public, autour de dimensions plus ou moins polarisées, se décline sur tous les points inhérents à la forme scolaire observés à l'exception des évaluations qui sont absentes sous leur forme sommative du système privé alors qu'elles sont très normalisées dans le système public. En effet, si différentes observations et validations sont mises en place dans les cas 3 et 4, les enseignant-e-s n'ont pas l'obligation de noter leurs élèves et prennent le parti de ne pas le faire. De cette posture découle évidemment une gestion du temps plus flexible, avec des objectifs, s'ils sont établis légalement pour les écoles privées également, moins ancrés dans une temporalité figée et plus propices à une différenciation pédagogique. En outre, les injonctions évaluatives étant très explicites sur le nombre de notes à fournir dans les différentes disciplines dans le système public, le découpage disciplinaire reste au cœur du processus pédagogique, au détriment d'approches plus interdisciplinaires.

Ces quelques observations rejoignent le postulat de Hofstetter et Schneuwly (2018) qui assument que les enseignant-e-s sont bien plus que de simples exécutant-e-s. Aussi bien à travers les pratiques quotidiennes mises en place dans leur salle de classe qu'à travers le curriculum réel qu'ils et elles élaborent avec leurs élèves, les enseignant-e-s s'approprient les normes scolaires pour en faire un espace qui correspond à leurs convictions professionnelles et idéologiques. Néanmoins, le poids de la

forme scolaire est identifiée comme une limite à la mise en place de certaines pratiques et constitue dès lors un cadre contraignant pour les enseignant-e-s. Chacune des dimensions de la forme scolaire observées (architecture et matériel, organisations quotidiennes, rôle du savoir, processus d'évaluation, règles et règlements, valeurs, ainsi que relations individuelles) sont plus fixes et normées dans les cas 1 et 2 que dans les cas 3 et 4, dans lesquels ces dimensions sont négociées au quotidien et facilement adaptées aux besoins pratiques et pédagogiques des approches adoptées. La marge de manœuvre des enseignant-e-s n'est donc pas la même dans les deux systèmes. Dans le premier les enseignant-e-s gravitent dans un cadre défini alors que dans le second les enseignant-e-s agissent dans un cadre qu'ils et elles négocient et adaptent régulièrement et duquel ils et elles s'éloignent délibérément, malgré quelques contraintes qui leur sont imposées. Aussi, nous faisons l'hypothèse que les injonctions évaluatives sont une dimension fondamentale de la rigidité de la forme scolaire, qui s'avère, nous le voyons, inadaptée à une éducation aux droits de l'enfant cohérente. Lemay (2000, 2001, 2004) renforce cette conclusion en pointant que l'évaluation scolaire va également à l'encontre d'une justice scolaire et en montrant sous un angle juridique les limites de l'école dans l'implémentation des droits de l'enfant. La figure 8 permet d'illustrer cette relation à la forme scolaire.

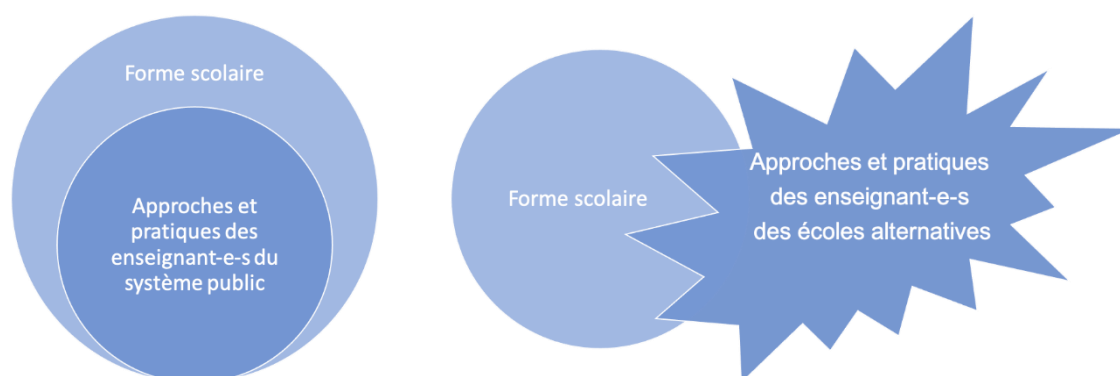


Figure 7: Forme scolaire, écoles publiques et écoles alternatives ; quelle place pour les initiatives des enseignant-e-s ?

Si quelques-unes de ces contraintes pèsent sur les pratiques des enseignant-e-s du système alternatif, telles que d'évidentes normes morales ainsi que le niveau de connaissances que les élèves doivent maîtriser à leur sortie de l'école, celles-ci sont comprises dans un contexte beaucoup moins verticalisé que le système public. En effet, si les écoles alternatives se doivent de répondre à certains critères notamment au niveau cantonal, leurs fonctionnements horizontaux et leur organisation locale leur permettent d'augmenter encore leur marge de manœuvre et de favoriser les initiatives. À l'inverse, les enseignant-e-s du système public, s'ils et elles sont relativement libres des dispositifs mis en place au sein de leur classe, doivent s'ajuster à une hiérarchie importante et prendre en considération l'environnement plus large afin d'adapter leurs pratiques. L'accès aux espaces communs par exemple est régi par de nombreuses règles, tout comme l'accès à l'extérieur du bâtiment. Aussi, les enseignant-e-s du système public, nous le voyons dans nos données, peuvent proposer de nouveaux projets, mais ceux-ci ne peuvent être réalisés sans l'aval de la hiérarchie. Les enseignant-e-s disposent dès lors d'une liberté contrainte dans un certain cadre, celui de leur salle de classe, mais dès qu'ils et elles souhaitent sortir de celui-ci, certaines autorisations sont incontournables. Nous pouvons alors parler d'un *empowerment* plus fort des enseignant-e-s du système privé par rapport à celui des enseignant-e-s du système public.

Nous le voyons dans ces observations, la forme scolaire est, sans surprise, beaucoup plus marquée dans le contexte public que dans le système alternatif, impactant ainsi la marge de manœuvre laissée aux enseignant-e-s notamment. La question se pose alors de savoir si cette observation influence ou non l'enseignement formel aux droits de l'enfant ainsi que les pratiques participatives des élèves, et ce sont ces deux axes que nous analyserons dans les sections à venir. Quelques réflexions préalables peuvent toutefois être formulées à propos de certaines conceptions de l'école.

Foray (2018) interroge la cohérence du lien entre l'école et la formation des citoyens, souvent identifiée comme l'un des objectifs principaux de l'acte éducatif. L'auteur postule au contraire que l'école, de par sa hiérarchie entre les adultes et les enfants, nie une horizontalisation des relations entre les différent-e-s acteur-trice-s indispensable à une posture citoyenne et démocratique et à la reconnaissance d'un-e élève acteur-trice social-e et sujet-te de droits. Selon l'auteur, il découle de ce constat que « l'instauration de la démocratie à l'école (...) n'est simplement pas possible » (p. 159), conséquence de la relation hiérarchique et paternaliste assumée par l'école. Ce constat, qui se veut critique face à l'ambition d'instaurer démocratie et citoyenneté à l'école, rejoint pourtant les fondements des droits de l'enfant tels qu'ils sont formulés dans la CDE. En effet, si les enfants ne sont pas responsables des décisions prises à leur encontre, il s'agit toutefois d'entendre leur point de vue afin d'établir ces décisions. L'enjeu n'est donc pas celui d'une symétrie parfaite entre le rôle des adultes et celui des enfants, mais d'un respect mutuel et d'une prise en considération des volontés de chacun-e afin d'élaborer un système participatif. Respecter les droits de l'enfant à l'école n'implique pas la négation d'une certaine forme d'autorité entre adultes et enfants, qui s'avère pertinente pour des raisons évidentes de responsabilités et de missions, mais de prendre en considération les enfants afin que les adultes puissent orienter leurs pratiques et leurs décisions de la manière la plus adéquate possible au regard des besoins des enfants. En d'autres termes, il ne s'agit pas de questionner l'autorité statutaire que les enseignant-e-s se doivent d'assumer, mais de répartir le pouvoir entre les différent-e-s acteur-trice-s concerné-e-s. Nous observons en effet dans nos données cette hiérarchie dans chacun de nos cas, mais certaines situations la marquent plus que d'autres. Les pédagogies alternatives notamment, mais également certaines pratiques mises en place dans quelques classes des écoles publiques favorisent, nous l'avons vu, la participation des élèves sur un plan structurel ou pédagogique et permettent ainsi aux élèves de développer et d'expérimenter des compétences citoyennes et démocratiques. Aussi, l'observation de Foray (2018) peut être remise en question dans ce qu'elle défend d'absolu, mais servir de base de réflexion aux enjeux relationnels qui découlent d'une mise en place effective des droits de l'enfant au sein du système scolaire, et par là même de l'instauration de pratiques démocratiques au sein de l'école. C'est en effet en reconnaissant l'*agency* des enfants et en l'encourageant à travers des dispositifs favorisant leur *empowerment*, et par là en questionnant la nette distinction entre les adultes et les enfants que cet enjeu pourra être dépassé. En horizontalisant les relations et en reconnaissant aux enfants des compétences participatives, la posture adulte sera forcément modifiée vers une relation plus symétrique et bidirectionnelle, autorisant ainsi une relation de nature démocratique plus qu'unilatérale et directive.

Michel Foucault (1975), dans le même esprit que Foray (2018) identifie une proximité non seulement architecturale, mais également relative à la forme de gouvernance mise en place dans les écoles et dans les prisons, en ce sens que chacun de ces systèmes refoule l'individualité et l'émotionalité au profit d'une uniformisation des mœurs et des comportements, garantie par une surveillance centralisée et un système d'auto-contraintes intériorisées. Nos données se distinguent, parfois notablement, de la théorie de Foucault, même si certaines similitudes peuvent également être identifiées. En effet, les méthodes et les approches pédagogiques déclarées ou mises en place favorisent de plus en plus une reconnaissance des individualités et des émotions, et rendent possibles les échanges entre les élèves grâce à une disposition flexible interne à la classe dans laquelle les élèves peuvent circuler en fonction de leurs activités. Ce constat s'atténue en fonction que les degrés de l'école publique augmentent, puisque l'espace architectural et les échanges tendent vers une perte de flexibilité alors que la disposition spatiale est de plus en plus orientée vers un enseignement magistral de la part de l'enseignant-e, propre à la forme scolaire (Mabillon-Bonfils & Martin, 2017). En revanche, le système privé s'éloigne fortement de ces enjeux puisque l'organisation panoptique et la maîtrise des élèves y sont moins présentes et permettent aux enjeux architecturaux et spatiaux de correspondre aux besoins pédagogiques comme en appellent Hébert et Dugas (2017). Musset (2012) pose la question « la salle de classe, un espace en voie de disparition ? » en illustrant le manque de cohérence entre les salles de classes statiques classiques et les besoins pédagogiques de plus en plus multimodaux et modulables. À travers ces évolutions de pratiques, les enjeux, du moins

architecturaux, décrits par Foucault, devraient – dans son sens aussi bien conditionnel qu’impératif – s’atténuer au profit d’une organisation moins statique et contrôlante. Nos données semblent encourager ce dessein, non seulement en termes pédagogiques, mais également en lien avec la mise en œuvre des droits de l’enfant, et plus spécifiquement des droits participatifs des enfants. Des lieux de rencontre et d’échanges sont indispensables pour une participation structurelle efficiente alors qu’un espace modulable et décroissant permet une plus grande participation pédagogique et une plus grande autonomie de la part des élèves. De plus, les nombreuses règles en lien avec le silence et la gestion de l’espace témoignent de la persistance de certaines prises de pouvoir des adultes sur les enfants, qui définissent les communications utiles et qui surveillent le comportement de chacun-e (Mabilon-Bonfils & Martin, 2017). Nos données rapportent surtout ce genre de considérations dans le système public, alors que nous observons une plus grande intériorisation des normes dans le système privé, dans lequel les élèves, au même titre que les enseignant-e-s rappellent les règles de vie à leurs camarades et leurs enseignant-e-s. Si cette tendance se retrouve également dans le système public à quelques occurrences, celles-ci sont principalement dirigées vers les autres élèves.

Enfin, Chomsky (2016) explique que l’école sanctionne plus les écarts de conduite (devoirs non faits, etc.) que les mauvais résultats, témoignant, d’après l’auteur, d’une valorisation du travail à la chaîne, de l’obéissance, du fait de savoir rester à sa place. Aussi, dans le système public, ce qui importe est la discipline, plus que la compétence à réfléchir par soi-même ou la capacité d’identifier pour chaque individu ce qui l’intéresse réellement, au profit des exigences du système. Chomsky explique que le système scolaire punit l’indépendance d’esprit. Nous observons toutefois dans les objectifs éducatifs ainsi que dans les propos de nos répondant-e-s une tendance – du moins rhétorique – à reconnaître l’individualité des élèves et à les placer, dans une certaine mesure, au centre du processus éducatif. Nos données, à l’opposé, témoignent également, surtout dans le système public, de nombreuses contraintes, structurelles et relationnelles, qui restreignent l’accès à une réelle remise en question de ces enjeux, notamment à travers le fort accent porté sur le savoir. Le développement de compétences liées à l’autonomie implique une posture active des élèves, peu favorisée dans le système public dans lequel le *mass schooling* implique une mise au centre du savoir auquel les élèves doivent se conformer. En outre, les pratiques, le pouvoir des enseignant-e-s, le système de sanction, mais également les injonctions qui pèsent sur les enseignant-e-s ne favorisent pas une liberté de penser et d’agir, qui est beaucoup plus présente dans les écoles privées qui présentent des pratiques plus proches de leurs idéaux. Les observations de Chomsky (2016) sont beaucoup plus fortement bousculées que dans le système public. En effet, ces organisations alternatives favorisent le jugement critique, la réflexion, l’indépendance, en invitant les élèves à co-construire leurs savoirs et à contribuer au fonctionnement de leur école. On le voit par exemple à travers la manière plus ou moins ouverte qu’ont les enfants d’adresser leurs griefs à l’encontre de leurs enseignant-e-s. Aussi, dans nos cas 1 et 2, les élèves sont plus soumis et obéissants à un système que réellement acteur-trice-s, alors que la tendance inverse se retrouve dans les cas 3 et 4. Notre recherche ne porte pas sur les enjeux participatifs des enseignant-e-s eux et elles-mêmes, même si certains traits inhérents à cette réflexion se retrouvent en filigrane de nos données, mais nous formulons l’hypothèse que la même tendance se retrouve, dans une moindre mesure peut-être, pour les enseignant-e-s.

Ces quelques pistes de réflexions, mettant en discussion des critiques vives à l’encontre de l’école et de ses possibilités et nos observations de terrain, démontrent un besoin de nuances dans les énoncés. Certes, le système, notamment par sa forme scolaire, tend à limiter l’accès à des pratiques démocratiques (Foray, 2018), à refouler l’individualité et l’émotionnalité au profit d’une uniformisation des mœurs et des comportements (Foucault, 1975) ou encore à restreindre l’autonomie et la pensée critique des élèves (Chomsky, 2016). Toutefois, au sein de l’école dite traditionnelle, nous observons de nombreuses prises de distances, au moins rhétoriques, et parfois pratiques, face à ces observations. Des exemples tels que la régulation du vivre ensemble à travers l’expression de ses émotions, la mise en place d’espaces de parole pour les enfants ou encore des dispositifs favorisant l’autonomie des élèves témoignent de cette évolution. En outre, la tendance politique à favoriser les pratiques participatives, par exemple avec les conseils d’élèves, montre la volonté de questionner ces

observations. Lundy (2018) le rappelle, une démarche tokenistique est parfois le chemin à emprunter pour accéder à une participation effective. De plus, les textes officiels et les discours des répondant-e-s tendent vers un équilibrage entre les adultes et les enfants, renforçant l'ambition du processus éducatif de placer l'enfant au centre des apprentissages et de contribuer au développement de son individualité dans une conception globalisée et sociale, témoignent au moins d'une volonté de faire mentir ces observations critiques. Toutefois, le système, avec l'accent porté sur la diffusion d'un savoir neutre, décontextualisé et unifié se matérialisant notamment par un découpage horaire stricte et des dispositifs évaluatifs très contraignants, constitue un obstacle à un réel renoncement à ces enjeux. Pour enseigner un savoir imposé minutieusement, il est indispensable que l'adulte garde – du moins partiellement – en mains les rennes des apprentissages, de leur identification et de leur organisation, tout en imposant aux élèves des rythmes de travail et d'interactions fortement normalisés afin de pouvoir répondre aux injonctions qui lui sont imposées. Outre les enjeux liés à la compétition inhérents à l'évaluation sommative, c'est le statut de l'enseignant-e, qui devient alors accompagnateur-trice dans l'acquisition des savoirs mais également évaluateur-trice de ce processus (Lemay, 2000) qui est influencé par ces injonctions. Aussi, la relation de confiance, indispensable à la participation des élèves (Lundy, 2007) ainsi qu'à leurs apprentissages (Lemay, 2000) est mise à mal par cette double casquette. Néanmoins, et malgré ces différents enjeux, la posture de l'enseignant-e ne doit pas nécessairement correspondre à une détention de pouvoir mais d'autorité, au sens de Holeindre (2014), et l'autorité statutaire, inhérente au rôle spécifique de l'enseignant-e n'implique pas de fait une conception verticale des relations adultes-enfants. L'autorité statutaire permet à l'autre d'exprimer son *agency* (Roelens, 2017), sans pour autant impliquer pouvoir ou violence (Arendt, 1972). Robbes (2010) écrit en effet que la détention d'autorité en tant qu'*auctor*²⁰² permet, à travers une confiance en soi suffisamment importante d'accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui proposer différentes voies vers l'autonomie et de l'aider être à son tour son ou sa propre auteur-trice. En effet, d'autres approches, issues de fonctionnements moins contraints par un système directif, témoignent de la possibilité de s'éloigner complètement de ces critiques et de traduire l'acte éducatif à travers des pratiques favorisant à la fois la démocratie et son accès, la reconnaissance de la diversité et sa reconnaissance dans un système plus large et une réelle posture critique et active des élèves. Dans ce contexte, la posture de l'adulte face à l'enfant est horizontalisée et favorise une égalité en droits, à travers laquelle seuls des rôles différents sont assumés par les différent-e-s acteur-trice-s. Dans cette perspective, et au sens de Robbes (2010), les enfants sont reconnu-e-s dans leur globalité, comme sachant-e-s et individus à part entière, face auquel-le-s et en fonction desquel-le-s les adultes ont la mission de trouver des chemins vers l'acquisition de savoirs complémentaires, tout en s'ouvrant en parallèle à valoriser les compétences et les connaissances des élèves. La reconnaissance effective des droits de l'enfant encourage cette négociation des postures adultes et enfants. En accordant à l'enfant son statut de sujet-te de droit qui lui est garanti et en le ou la comprenant comme un être humain au même titre que les adultes – assumant simplement un rôle différent dans la structure – les postures s'équilibreront automatiquement. Toutefois, et en parallèle, une renégociation des postures et des statuts est indispensable à la réelle mise en place des droits de l'enfant dans le contexte scolaire.

Nous le voyons donc, une tension entre tradition et adaptation habite l'école dite traditionnelle et les débats à son encontre, et celle-ci s'organise notamment autour des enjeux de la forme scolaire. Ces observations renvoient à celles de Jerome (2016) qui décrit la dimension transformative que l'éducation aux droits de l'enfant fait peser sur le système scolaire traditionnel, ou du moins la perception qu'en ont les acteur-trice-s de l'éducation. En émancipant les enfants avec l'éducation aux droits de l'enfant, ceux et celles-ci seront en mesure d'identifier les violations de leurs droits à

²⁰² L'auteur définit l'*auctor* comme « celui qui, par l'acquisition de compétences, de savoirs, conquiert la capacité d'être son propre auteur, c'est-à-dire de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle, à l'autonomie sur sa propre vie et dans ses relations aux autres » (p. 76).

l'intérieur de l'école, qui se doit alors d'être prête à accueillir un tel changement de paradigme (Lundy & Martinez Sainz, 2018). Différents points de vue condamnent ou observent positivement l'espace possiblement attribuable aux droits de l'enfant, et plus particulièrement aux droits participatifs dans le contexte scolaire. Nos données permettent d'apporter une piste de réflexion autour de ces enjeux polarisants et c'est ce que nous verrons dans nos prochaines sections.

13.2. L'éducation formelle aux droits de l'enfant dans l'école, les enjeux d'une « éducation à »

Nous l'avons vu, l'éducation aux droits de l'enfant se traduit par des contenus et des processus à des fins émancipatrices. Dans un souci de clareté, reprenons ici le découpage des deux facettes de cette même médaille afin de les contextualiser ensuite dans leur visée émancipatrice.

Concernant l'enseignement formel aux droits de l'enfant, la forme scolaire constitue à la fois un obstacle et une force à sa diffusion. En effet, par ses caractéristiques inhérentes à toutes les « éducations à », l'éducation aux droits de l'enfant défie la forme scolaire, et ainsi le système scolaire (Louviot, 2020). Toutefois, lorsque la hiérarchie invite les enseignant-e-s à aborder formellement les droits de l'enfant avec les élèves et leur proposent du matériel, ceux et celles-ci semblent plus enclin-e-s à aborder la thématique que dans le cas contraire.

Nous le voyons dans nos données, les droits de l'enfant sont peu abordés formellement avec les élèves et lorsqu'ils le sont c'est principalement en lien avec le contexte quotidien et des besoins qui en découlent, à l'exception du 20 novembre, journée internationale des droits de l'enfant, propice à l'organisation de journées spécifiquement dédiées à ces enjeux. Toutefois, et ce dans les quatre cas observés, à l'occasion du 20 novembre, les pratiques sont très variables et peu stabilisées. Si certain-e-s enseignant-e-s mettent un point d'honneur à aborder la thématique au moins une fois par année, d'autres admettent soit que les droits de l'enfant ne sont abordés que si le temps à disposition le permet soit pas du tout. Toutefois, les droits de l'enfant peuvent servir d'arguments dans la résolution de conflits ou de différends entre les enfants en fonction des besoins du contexte. Ils peuvent en outre être évoqués à travers d'autres sujets disciplinaires. Un cas se distingue des autres, il s'agit du cas 1 qui invite très explicitement ses enseignant-e-s à organiser un enseignement sur les droits de l'enfant à l'occasion du 20 novembre et qui leur propose du matériel adapté à chaque degré pour le faire. L'établissement organise également des événements spéciaux et structure son règlement et plus largement sa charte autour de quelques droits de l'enfant. Dans cet établissement, tou-te-s les enseignant-e-s ont témoigné mettre en place au moins un moment spécifiquement dédié aux droits de l'enfant le 20 novembre et s'appuyer sur le matériel à disposition s'il n'était pas créé par eux ou elles directement. En outre, le PER formule comme objectif pour les degrés du cycle 2 l'évocation des droits de l'enfant et ceux-ci se retrouvent dans les MER de 5H du canton de Vaud. Dès lors, ces enseignant-e-s sont contraint-e-s d'aborder la thématique avec les élèves et le font chaque année. Aussi, si nous n'avons pas d'indications statistiques à cet égard, nos données tendent à observer une éducation formelle aux droits de l'enfant plus conséquente lorsque la hiérarchie l'encourage et l'accompagne que lorsque l'initiative est laissée au libre choix des enseignant-e-s.

Cependant, Alderson (1999) catégorise différentes manières de faire entrer les droits de l'enfant dans les enseignements, et toutes ne se valent pas. Les droits de l'enfant constituent une thématique complexe et globale (Moody, 2016 ; Moody & Darbellay, 2018 ; Reynaert, Desmet, Lembrechts & Vandenhoele, 2015). Aussi, les aborder avec les élèves implique de se positionner dans ce large spectre et de s'orienter dans ce domaine chargé de morale, d'idéologie et de normes qui influencent le positionnement de ceux et celles qui l'abordent (Reynolds, Nieuwenhuys & Hanson, 2006). Nous retrouvons dans nos données les différentes catégories d'Alderson. D'une part, une tendance veut que les droits de l'enfant soient reconnus comme importants pour les enfants, notamment puisqu'ils leur fournissent des outils à mobiliser s'ils ou elles devaient subir des violations de leurs droits en dehors de l'école. Toutefois, si l'école revendique ce rôle de sensibilisation, ce n'est pas pour autant qu'elle se questionne sur ses propres agissements. D'autre part, l'angle adopté concerne principalement la

violation des droits des enfants d'ailleurs ou d'avant ou une certaine partie des droits respectés pour les élèves, sans pour autant s'orienter sur la totalité des droits des enfants auxquels s'adresse l'enseignement. L'école est généralement reconnue par nos répondant-e-s comme un espace de respect des droits. Nous constatons toutefois une conception paternaliste (Hanson, 2012) marquée des écoles publiques, mettant en place différents dispositifs visant à protéger l'enfant – face au harcèlement, face aux violences familiales, face à l'exclusion notamment – alors que la participation des enfants est plus périphérique et moins abordée par nos répondant-e-s comme centrale dans leur définition des droits de l'enfant dans et hors de l'école. Les dispositifs participatifs permettent toutefois de palier à la violation des droits et de diminuer et résoudre les conflits comme en témoignent nos données. Une posture plus participative semble ainsi permettre d'assurer et de renforcer le bien-être des élèves en lui donnant du sens, au moins en ce qui concerne le contexte intra-scolaire. Cette tendance est renforcée par le fait que les droits de l'enfant sont évoqués *in situ* afin de résoudre des problèmes interindividuels survenant entre les élèves, leur attribuant ainsi un statut d'argumentaire visant, sinon à outiller, au moins à protéger les élèves. L'enseignement des droits de l'enfant perçus dans leur complexité et appréhendés dans un environnement respectueux de ces derniers n'est pas l'approche favorisée sur nos différents terrains. Notons toutefois que dans notre cas 1, les élèves identifient les dispositifs participatifs liés avec les droits de l'enfant. Le manque de distinction entre le système privé et le système public dans ce contexte laisse dès lors entendre que la forme scolaire ne joue pas un rôle déterminant face l'évocation de cette thématique, mais que l'enjeu viendrait d'ailleurs. Nous faisons l'hypothèse que la formation des enseignant-e-s et la connaissance plus générale que les adultes ont des droits de l'enfant jouent un rôle déterminant dans cette sensibilisation limitée aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Nous observons également qu'à travers une réelle volonté liée à un projet d'établissement globalisé, cette tendance peut s'équilibrer, du moins en termes de fréquence et de régularité, sans pour autant concerner l'angle adopté pour aborder les droits de l'enfant avec les élèves.

Toutefois, et ce dans tous les cas, certaines limites sont évoquées par nos répondant-e-s à l'égard d'un enseignement formel aux droits de l'enfant, et ceux-ci peuvent être rattachés notamment au statut spécifique des « éducations à » en général et à leur place dans la forme scolaire. Nous évoquons dans la section 3.4.4 les enjeux globaux et comportementaux des « éducations à » en les confrontant à la structure scolaire traditionnelle, tout en soulignant les tensions qui découlent de cette comparaison. Si le système traditionnel s'appuie sur une approche disciplinaire en proposant des savoirs porteurs d'une légitimité académique faisant peu de place aux valeurs et renforçant une distinction claire entre l'école et le monde extérieur, les « éducations à » requièrent une approche inter- voire transdisciplinaire afin de présenter aux élèves des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être tirés d'une légitimité sociale, traduisant dès lors un fort lien avec les valeurs et le monde extérieur (Louviot, 2020). Nos données illustrent ces tensions, notamment à travers les enseignant-e-s qui reconnaissent craindre l'intrusion du contexte de vie externe des élèves au sein de la classe en évoquant leurs droits. D'autres enseignant-e-s identifient le temps à disposition comme un frein à l'évocation des droits de l'enfant dans leur enseignement, qui y assument alors une forme d'activité extraordinaire au même titre que d'autres chamboulement du programme habituel. Les objectifs disciplinaires, de par leur statut évaluatif, prennent le pas sur les thématiques transversales dont font partie les droits de l'enfant notamment et leur attribuent alors un rôle d'extra. Aussi, le rôle fondamental de l'école dans la diffusion des droits de l'enfant n'est pas perçu comme prioritaire par les enseignant-e-s qui jonglent avec de nombreuses obligations auxquelles ils et elles sont plus concrètement confronté-e-s. Un dernier point intéressant à relever est le rôle spécifique des valeurs inhérentes à l'enseignement formel des droits de l'enfant. Comme l'ensemble des « éducations à », l'éducation aux droits de l'enfant est porteuse de valeurs. Ces valeurs se rapprochent d'une idéologie de droits humains et de société démocratique. Aussi, plusieurs de nos répondant-e-s formulent un lien clair entre l'éducation aux droits de l'enfant et l'éducation religieuse. Ce constat renvoie au statut spécifique des valeurs dans le système scolaire.

Nous observons toutefois la présence d'autres « éducations à » beaucoup plus implémentées dans l'organisation et les injonctions des différents établissements et notamment des établissements publics. L'éducation à la santé, l'éducation sexuelle ou l'éducation routière par exemple, formalisées à travers différents textes de loi soit spécifiquement consacrés à ces formes d'enseignements soit intégrés dans d'autres textes plus généraux balisent la forme de ces enseignements. Le canton du Valais propose le même cadre légal pour l'éducation religieuse. Nous ne nous permettrons pas ici de juger la qualité ou la cohérence de ces différentes formes d'« éducations à ». Nous observons uniquement leur présence plus explicite dans les injonctions officielles et notamment dans les textes de loi et dans l'organisation scolaire à travers l'intervention régulière d'intervenant-e-s spécialistes notamment. La direction du cas 1 nous indique même que ces différents enseignements prennent le pas sur les autres en termes d'organisation puis qu'ils sont imposés à la grille horaire sans faire fi de ce qu'ils remplacent. Aussi, de la même manière qu'une posture encourageante de la direction a une influence positive sur la fréquence et la régularité de l'éducation formelle aux droits de l'enfant, il semble qu'un cadre juridique plus défini joue un rôle important dans la mise en place d'autres « éducations à ». Un positionnement politique plus explicite serait alors favorable à la diffusion et la régularisation de l'éducation aux droits de l'enfant. Si, nous le verrons, l'innovation scolaire ne peut se mettre en place uniquement à travers un processus *top down* mais qu'elle doit être reconnue par toutes les parties prenantes, nous observons ici qu'une implication politique serait bénéfique à l'éducation aux droits de l'enfant. Notons toutefois que dans le cadre des autres « éducations à », les répondant-e-s identifient deux limites qui s'imbriquent. La première est liée à l'intervention d'un personnel spécialisé, qui désinvestit les enseignant-e-s des thématiques en question. À quoi bon prendre en charge ces sujets puisqu'ils le sont déjà par des spécialistes ? L'implication des enseignant-e-s semble dès lors périphérique et leur action se situe en marge des interventions planifiées. Il serait alors intéressant de réfléchir à la forme à donner à l'enseignement aux droits de l'enfant afin de palier à cet enjeu. La seconde correspond à la spécialisation de certain-e-s enseignant-e-s, qui se renforce au niveau secondaire. Les enseignant-e-s spécialistes nous expliquent ne pas avoir la maîtrise de certaines disciplines qui leur permettraient d'aborder certaines « éducations à » (par exemple le sport et les sciences naturelles pour l'éducation à la santé), impliquant là aussi un désinvestissement de la part de l'enseignant-e face à ces thématiques de nature transversales. Aussi, une approche interdisciplinaire, et la collaboration entre les enseignant-e-s spécialistes semble indispensable à l'éducation aux droits de l'enfant, en parallèle d'une approche transdisciplinaire comme nous l'observons par exemple dans le cas 4.

Dès lors, pour renforcer les connaissances des enfants sur leurs propres droits et les encourager ainsi dans la reconnaissance de leur statut de sujet-te-s de droits, il semble fondamental de renforcer les injonctions officielles à cet égard. Dans un second temps, il convient de former les enseignant-e-s à ces enjeux afin de leur permettre d'une part de se sentir à l'aise et outillé-e-s pour aborder ces sujets avec leurs élèves sans en craindre de potentiels effets, et d'autre part pour les sensibiliser au fait que les droits de l'enfant peuvent être abordés en lien avec le vécu des enfants de leur classe et pas seulement en lien avec les violations subies par certains enfants du passé ou du lointain. En outre, si l'intervention de spécialistes permettrait probablement de parer à ces différents enjeux, il ressort de nos données que les enseignant-e-s se désinvestissent de ces thématiques si elles sont enseignées par des spécialistes afin de se concentrer sur d'autres objets. L'enjeu est alors de se questionner sur la place et le statut que l'on souhaite accorder à l'enseignement formel des droits de l'enfant. En outre, certaines « éducations à » sont, du moins sous certains aspects, intégrables dans certaines disciplines, mais pas toutes les disciplines ne sont propices pour aborder toutes les « éducations à ». Dans le cas des droits de l'enfant, les disciplines du PER invoquées sont majoritairement issues du domaine disciplinaire sciences humaines et sociales, comme la citoyenneté, l'histoire ou la géographie et de l'enseignement religieux dans son rapport aux valeurs. Néanmoins, les droits de l'enfant y sont évoqués au bon vouloir des enseignant-e-s et ne sont pas, à l'exception du manuel de géographie de 5H, et des objectifs de citoyenneté du PER, institués dans le programme de ces disciplines. Une dernière étape pourrait dès lors viser au renforcement des thématiques liées à l'enfance et aux droits

de l'enfant dans ces disciplines, leurs objectifs et leurs manuels. En outre, des liens avec d'autres disciplines, comme les sciences naturelles, la langue d'enseignement ou encore l'éducation physique, pourraient être formalisés afin d'impliquer les droits de l'enfant dans le processus scolaire dans sa globalité.

En croisant ces différentes observations, à savoir la similitude entre nos différents cas, issus du système public ou du système privé et soumis à d'autres relations face à l'enseignement traditionnel et à la forme scolaire et la présence pérennisée d'autres « éducations à » dans l'organisation scolaire et plus spécifiquement dans le contexte public, nous pouvons amener certaines remarques conclusives. Si la forme scolaire est identifiée par nos répondant-e-s du système public comme un frein à l'évocation formelle des droits de l'enfant, notamment de par son lien direct avec le vécu non scolaire des enfants et de par les enjeux temporels qu'elle implique, il semble que dans les écoles soumises à une forme scolaire moindre, familières avec les enjeux pédagogique découlant des « éducations à » et attentives à considérer l'enfant dans sa globalité, l'évocation des droits de l'enfant ne présente pas de différence notable, et ce peu importe la conviction des enseignant-e-s. En outre, nous voyons que dans l'établissement qui invite ses enseignant-e-s à aborder formellement les droits de l'enfant avec ses élèves au moins une fois par année ainsi que lorsqu'ils figurent dans les MER, l'éducation aux droits de l'enfant est régulière. L'invitation plus ou moins directive d'aborder les droits de l'enfant semble dès lors constituer une dimension importante quant à leur évocation. Cette observation peut être mise en perspective avec d'autres formes d'« éducations à ». Ces dernières présentent *à priori* les mêmes enjeux pédagogiques que l'éducation aux droits de l'enfant mais sont plus réglementées à travers la loi et la mise en place de partenariats avec des spécialistes externes.

13.3. Les droits participatifs des élèves, entre initiatives, réussites et *tokenism*

Quasi tou-te-s nos répondant-e-s évoquent la mise en place de dispositifs participatifs, que ce soit au niveau structurel ou au niveau pédagogique, dans leurs pratiques. Qu'il s'agisse, dans une perspective structurelle, de conseils – mobilisés autant pour organiser la classe que pour régler des conflits, de médiation par les pair-e-s, d'attribution de responsabilités, ou d'approches pédagogiques favorisant la co-construction, l'entraide, la collaboration, l'adaptation au rythme des élèves ou encore la prise en considération de leurs intérêts, les différents dispositifs envisageables ne manquent pas pour illustrer cette affirmation. Les lois cantonales encouragent d'ailleurs la mise en place de quelques-uns d'entre eux, à l'image du canton de Vaud qui légifère sur la mise en place obligatoire d'un conseil d'établissement ou des diverses injonctions à la différenciation pédagogique. Le PER de son côté encourage également, du moins sous certains aspects, la posture active des élèves en invitant par exemple les enseignant-e-s à organiser des conseils ou d'autres moments participatifs. Toutefois, la question de l'efficacité en termes de participation du dispositif mis en place se pose.

Nous observons que la mise en place de dispositifs participatifs n'implique pas forcément une participation effective des élèves. Hill et al. (2004) soulignent l'importance que les adultes aillent chercher la parole de l'enfant, renvoyant aux réflexions autour de l'*empowerment* des enfants qui traduit l'octroi de pouvoirs à un groupe minoritaire, alors que Tironi (2015) fait effet de la nature parfois inadaptée aux enfants des dispositifs participatifs. La mise en place de dispositifs constitue dès lors une étape importante dans la participation des enfants puisqu'ils lui ouvrent la voie. Il s'agit encore de réfléchir premièrement au caractère adapté de ces dispositifs ainsi qu'aux différentes dimensions qu'ils recouvrent pour reprendre le schéma de Lundy (2007). Nous l'avons vu, tous les dispositifs ne sont pas effectifs. Certains n'offrent par exemple pas un espace sécurisé aux enfants pour s'exprimer, ou alors des enjeux liés à l'espace physique contraignent la mise en place de certains dispositifs comme la médiation. Des relations asymétriques et autoritaires entre les adultes et les enfants, ne leur permettant pas d'exprimer leur point de vue à propos de tous les éléments les concernant. En outre, le temps à disposition de ces dispositifs peut être irrégulier ou contraint par d'autres obligations. Aussi, la mise en place de dispositif n'implique pas forcément l'espace participatif comme entendu par Lundy (2007). D'autres ne favorisent pas la voix des enfants, en imposant par exemple les thématiques à

aborder lors des moments dits participatifs. Enfin, l'influence des enfants est identifiée par certain-e-s répondant-e-s comme insuffisante en ce sens que les discussions élaborées au sein de conseils d'établissements par exemple ne découlent sur aucun résultat, ou au moins sur aucun résultat tangible dans une temporalité adaptée aux enfants, engendrant frustrations et désengagements de la part de tou-te-s les acteur-trice-s engagé-e-s dans le processus participatif. Enfin, l'audience, à travers des individus attentif-ve-s et en mesure de prendre en considération la participation des enfants n'est pas toujours présente, c'est par exemple le cas d'enseignant-e-s qui se considèrent trop peu formé-e-s pour mettre en place de tels dispositifs qu'ils et elles ne considèrent pas comme appartenant à leur rôle. Ces différents exemples témoignent de pratiques se rapprochant plus d'une participation de surface, tokenistique au sens de Hart (1992) que d'une réelle participation effective. Nous observons toutefois que plus le dispositif participatif vise un degré global (par exemple au niveau de l'établissement), plus le risque d'artifice est marqué. En effet, dans les établissements des cas 1 et 2, ces enjeux se recoupent au niveau des conseils d'établissement. Dans le premier cas, une thématique imposée aux élèves et un espace restreint en termes de temps et de spatialité, sont notamment identifiés par nos répondant-e-s comme des enjeux à la participation effective des élèves. En parallèle, dans le cas 2, l'influence limitée des conseils d'établissement et la frustration qui en découle semblent fortement marqués, alors que la voix des enfants est contrainte par un règlement statuant sur certains éléments qui ne peuvent être abordés au cours des discussions. D'autres exemples, comme la médiation par les pair-e-s, mise à mal par l'organisation dans plusieurs bâtiments des degrés scolaires renforcent ces enjeux globaux de la participation des élèves. À un niveau plus local, au sein des classes, la mise en œuvre de dispositifs dépend de la volonté des enseignant-e-s. Ceux et celles-ci peuvent mettre en place des dispositifs répondant à des degrés différents d'effectivité, et la disparité contextuelle des pratiques rend une observation générale complexe. Les cas 1, 2 et 4 sont toutefois marqués par une certaine réticence des élèves à opposer leur avis à celui de leur enseignant-e, même si dans certains cas l'enseignant-e peut être un soutien dans la négociation des relations et des méthodes avec d'autres enseignant-e-s (par exemple dans le cas 1 et dans le cas 4), témoignant dès lors d'une limite dans l'expression de la voix des enfants. Ces enjeux sont moins marqués dans le système alternatif qui invite les élèves à participer à tous les niveaux de leur scolarisation, aussi bien au niveau structurel qu'au niveau pédagogique, à travers des dispositifs institutionnalisés et réguliers, et débouchant sur une réelle influence sur l'environnement. Il semble alors que les dispositifs participatifs des systèmes privés dans leur globalité se rapprochent plus d'une participation effective alors que le système public, présentant des pratiques trop disparates, fait effet aussi bien de dispositifs tokenistiques que de dispositifs réellement participatifs. En outre, les dispositifs liés à la participation pédagogique au sein de la classe, encore une fois lorsqu'ils sont mis en place, semblent plus globalement effectifs que les dispositifs structurels, puisque les élèves, dans un cadre prédéfini par l'enseignant-e, peuvent réellement co-construire leurs savoirs et être considéré-e-s comme agent-e-s de leur processus d'apprentissages. Cette forme de participation se joue à un niveau très local et, dès lors que les approches le favorisent, permettent aux élèves de réellement participer en aidant autrui ou en s'appropriant ses apprentissages et/ou leur organisation. Toutefois, la participation pédagogique à un niveau plus global n'a pas été observée puisque les enfants ne sont pas invité-e-s à participer à l'organisation de leur scolarité par la loi et les institutions décisionnelles. Cette observation se retrouve au niveau des écoles privées, puisque les élèves ne sont à priori pas directement impliqué-e-s dans le choix de l'école. Notons encore que malgré quelques exceptions, la participation pédagogique est plus fréquente et effective aux petits degrés alors que la participation structurelle l'est plus aux niveaux les plus élevés.

Nous observons dans nos données que tous les cas observés sont concernés par de tels dispositifs. Pour autant, une distinction peut se faire entre le système public et le système privé sur la fréquence d'utilisation de ces dispositifs, le nombre de dispositifs mis en place, la cohérence au sein de l'établissement et l'intention qui justifie leur mise en place. La fréquence de mise en place et le nombre de dispositifs participatifs concernés sont plus importants dans les établissements privés. Quasi tout le quotidien des élèves est, du moins partiellement, participatif et les élèves sont considéré-e-s comme

des partenaires fiables et estimables dans toutes les dimensions décisionnelles. Que ce soit sur un plan structurel ou pédagogique, les élèves sont impliqués de diverses manières dans les prises de décisions liées à la conduite de leur parcours scolaire. Les dispositifs se multiplient, se diversifient et de renforcent mutuellement afin de renforcer l'autonomie et l'*agency* des élèves. En outre, lorsque la participation n'est pas explicite, par exemple dans le cas 3 lorsque les enseignant-e-s sélectionnent des fiches d'entraînement individuelles pour leurs élèves, ou dans le cas 4 lorsque les enseignant-e-s choisissent la thématique du projet annuel, et que les élèves n'ont pas formellement leur mot à dire, ces décisions sont prises à la suite d'une observation importante et minutieuse des élèves, de leurs besoins éducatifs et de leurs intérêts. Dès lors, si l'enseignant-e conserve son statut d'enseignant-e et guide les élèves à travers les apprentissages, il ou elle pratique en gardant en tête ce qu'il ou elle sait de ses élèves ou l'avis qu'il ou elle a formellement obtenu des élèves. En parallèle, dans le système public, dans lequel les dispositifs liés à la participation structurelle sont, lorsqu'ils existent, principalement liés aux enjeux relationnels entre élèves, et que la participation pédagogique se joue principalement dans un cadre préalablement défini par les contraintes liées au savoir et aux rythmes évaluatifs, la participation des élèves est moins globalisée. Les élèves y ont notamment moins d'espace pour exprimer leur point de vue sur leur scolarité, les objets d'enseignement ou encore l'organisation générale de leur école. La marge participative n'est dès lors pas la même dans les deux systèmes. Les élèves ont des pouvoirs différents entre le système privé et le système public, qui couvrent respectivement une plus ou une moins large palette de leur scolarité. Aussi, si des dispositifs sont mis en place, ils ne reconnaissent pas forcément la même part d'*agency* de l'élève, et ne témoignent dès lors pas du même degré d'*empowerment* pour l'élève. Cette observation renvoie à l'importance de la mise en place de dispositifs adaptés et efficaces pour renforcer l'*empowerment* et l'*agency* des élèves (Louviot, Moody & Darbellay, 2020)

La nature des dispositifs mis en place varie d'un contexte à l'autre. Dans le système public, si quelques conseils d'établissement sont, dans le meilleur des cas, imposés par la loi, le reste dépend principalement de la volonté de l'établissement lui-même, voire de l'enseignant-e au sein de sa classe. Au niveau de l'établissement, un certain nombre de points est institutionnalisé dans nos cas 1 et 2. Il s'agit notamment du système de médiation par les pair-e-s ou l'organisation d'un conseil des délégués. Toutefois, nous le voyons par exemple dans le cas 2 qui a, du moins temporairement, interrompu le conseil des délégués habituellement mis en place pour les élèves de 5-6H suite à la volonté de l'enseignant-e porteur-euse du projet, l'institutionnalisation est parfois fragile et repose sur l'initiative et l'implication d'un-e ou de quelques individu(s). Au sein des classes, si un appel à une pédagogie active et différenciée se retrouve aux différents niveaux d'injonctions qui pèsent sur les approches, leur mise en place concrète n'est pas précisée. Aussi, l'enseignant-e reste seul-e maître-sse à bord dans la manière de gérer sa classe et du choix de ses approches pédagogiques. Cette latitude constitue certes une force en ce sens qu'elle permet à chaque enseignant-e de s'adapter au contexte qu'il ou elle rencontre et de mettre en place, dans un certain cadre, un fonctionnement qui correspond à ses connaissances, à ses compétences et à ses convictions. En revanche, il en découle des pratiques variables d'un-e enseignant-e à l'autre, et donc, pour les élèves, d'une classe à l'autre. Chaque enseignant-e s'ouvre ou non aux pratiques participatives, met en place ou non certains dispositifs, crée des manières de fonctionner à l'image des besoins qu'il ou elle identifie pour sa classe. L'enfant ne rencontre dès lors pas d'unicité quant au respect de ses droits au long de son parcours scolaires. Il ou elle peut traverser des contextes allant d'une grande attention portée aux droits de l'enfant et aux droits participatifs, visant à placer l'enfant au centre du processus, puis arriver dans une classe directive et verticale dans laquelle il ou elle n'aura qu'à se plier à la vision hiérarchique et autoritaire de son enseignant-e. Le système privé relève quant à lui à une harmonisation plus importante des pratiques assurant à l'élève de rencontrer une cohérence tout au long de sa scolarisation au sein de l'école.

À travers ce constat d'irrégularités entre les classes et les enseignant-e-s, mais aussi entre les établissements se manifestent notamment différents enjeux de la forme scolaire qui, tant sous ses aspects formels que relationnels semble être une raison à ces différences et à la difficulté à

implémenter une plus grande participation des élèves dans le système public. Au niveau de l'établissement, des enjeux logistiques liés au nombre d'élèves, à la distribution d'élèves au sein de différents bâtiments et au temps nécessaire à l'organisation d'un conseil sont identifiés par nos répondant-e-s comme des limites à la mise en place de conseils plus effectifs dans lesquels les élèves auraient le temps nécessaire pour discuter de thématiques identifiées par eux et elles-mêmes tout en ayant une influence réelle sur leur environnement. Les enjeux architecturaux sont également identifiés comme un défi lié à l'organisation de la médiation par les pair-e-s en ce sens que les médiateur-trice-s ne partagent pas forcément les bâtiments et les espaces de tou-te-s les élèves, privant ainsi certain-e-s de ces élèves du dispositif. À un niveau plus local, la participation structurelle au sein des classes, lorsqu'elle est mise en place, est contrainte par le temps à disposition des enseignant-e-s, soumis à des injonctions liées aux objectifs et aux évaluations à atteindre et à réaliser. Aussi, le rôle central accordé au savoir découle de ces enjeux. En outre, la posture de l'enseignant-e face à celle de l'élève, qui se veut protectionniste et paternaliste et se dessine dans un procédé vertical ne favorise pas l'audience permettant de mettre en place une participation effective. Les écoles privées ne relèvent pas ce genre d'enjeux puisque la participation est intrinsèquement liée au fonctionnement de l'école et à la définition des relations interindividuelles. Les différentes caractéristiques de la forme scolaire que nous avons observées dans notre recherche sont ainsi adaptées aux besoins contextuels des enjeux participatifs. Le tableau 15 permet de synthétiser les disparités entre les impératifs liés à une participation effective des élèves et les caractéristiques de la forme scolaire. Aussi, cette dernière observation couplée aux précédentes tend à montrer que lorsqu'une école se pense dès l'origine dans une perspective plus participative et considérant les enfants comme des partenaires, alors celle-ci tend vers un fonctionnement participatif plus effectif que lorsque ce dernier tente de s'introduire par les injonctions et les acteur-trice-s concerné-e-s dans un cadre scolaire relativement figé et empreint de valeurs et de normes verticales et paternalistes.

Dimensions de la forme scolaire	Participation pédagogique effective	Participation structurelle effective	Forme scolaire traditionnelle
Architecture	Adapter l'espace à la méthode / l'approche utilisée, architecture et matériel modulable	Nécessité de pouvoir réunir régulièrement les élèves	Élèves divisés par classes et par bâtiments, classes organisées de manière fixe et stabilisée
Temps	Adapté en fonction du rythme des élèves, différenciation pédagogique	Temps mis à disposition des échanges entre élèves, qui ne sera pas consacré à une discipline spécifique	Cloisonné et découpé en disciplines, unifié pour tou-te-s les élèves d'une classe
Évaluations	Formatives et adaptées aux rythmes des élèves	Inopérantes. Nécessité d'un climat de confiance avec l'enseignant-e, que le statut d'évaluateur-trice de l'enseignant-e déstabilise	Sommatives et unifiées
Rôle du savoir	Savoir contextualisé dans un projet d'apprentissage,	Compétences créatives, réflexives, communicationnelles	Savoir décontextualisé au centre du processus et de

	adapté aux besoins des élèves et favorisant le développement de compétences autant que de compétences	et coopératives au centre du processus démocratique	l'organisation, objectifs unifiés
Règles et règlements	Mouvements et interactions des élèves au profit des activités d'apprentissages qui ne peuvent pas être maîtrisés par les enseignant-e-s	Importance d'institutionnaliser les dispositifs et de les dépersonnaliser. Règlements favorisant la participation des élèves	Hiérarchiques et impliquant une forme de soumission ou de passivité de la part des élèves. Discipline orientée notamment sur le silence et l'immobilité
Valeurs	Valeurs individuelles et collectives questionnées et mobilisées, servant de base aux nouveaux apprentissages	Valeurs individuelles et collectives mobilisées à des fins de solutions	Peu reconnues au sein de l'espace éducatif
Relations interindividuelles	Posture active et compétente des élèves, enseignant-e-s adoptent un rôle de guides plus que de détenteur-trice-s du savoir Relations horizontalisées	Relations horizontales, les adultes et les enfants assument des rôles différents mais ont tou-te-s un mot à dire sur l'organisation de l'école et sont parties prenantes du processus décisionnel	Relations verticales

Tableau 15 : Comparaison caractéristiques de la forme scolaire traditionnelles et d'une participation structurelle et pédagogique effective.

Dès lors, les dispositifs participatifs, lorsqu'ils existent, ne sont pas toujours effectifs et certaines dispositions en font des approches tokenistiques. En outre, la participation des élèves semble plus accessible à un niveau local (classe) qu'à un niveau plus global (établissements), alors que la participation pédagogique est plus répandue dans les petits degrés et la participation structurelle dans les grands degrés. Les éléments explicatifs à cette observation résident dans la forme scolaire. Les enseignant-e-s, avec la marge de manœuvre qui leur est accordée, ont plus de latitude pour organiser à leur guise des pratiques pédagogiques, mais celle-ci tend à se restreindre avec les degrés devenant toujours plus normalisés. En outre, des enjeux comme l'organisation architecturale, le temps à disposition et le rôle du savoir sont identifiés par nos répondant-e-s comme des limites à la mise en place de tels dispositifs.

13.4. La forme scolaire et l'éducation aux droits de l'enfant, l'inévitable innovation scolaire ?

Nous terminerons ce chapitre en rappelant que les écoles alternatives observées, à travers une forte cohésion entre les valeurs de l'école et celles des enseignant-e-s, modulent les normes scolaires afin

de créer un contexte propice à l'expression de leurs convictions. Les pratiques visant à mettre l'enfant au centre et à prendre son point de vue en considération sont ainsi essentiellement ancrées dans l'organisation générale de l'école. Les écoles publiques de leur côté, si elles partagent un certain nombre de ces valeurs, se voient contraintes de respecter nombre de normes peu favorables à la mise en place réelle des droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Les dispositifs participatifs sont mis en place plus malgré que grâce à la forme scolaire. Pourtant, dans ce contexte, nombre d'enseignant-e-s et de direction font preuve d'inventivité afin de donner à leurs élèves une place dans leur parcours scolaire, que ce soit sur un plan structurel ou pédagogique. Que ces initiatives soient régulières ou ponctuelles, assumées ou timides, partagées ou non par leurs collègues, elles ont le mérite d'exister (Lundy, 2018) et témoignent d'une certaine évolution. Toutefois, des arguments inhérents à la forme scolaire, dans ses dimensions pratiques ou relationnelles viennent régulièrement contrebalancer, contraindre ou cloisonner ces initiatives. Le temps à disposition, les évaluations à réaliser, l'importance de certaines disciplines, l'organisation quotidienne ou encore l'organisation spatiale sont identifiées par les enseignant-e-s comme restreignant leur marge de manœuvre. En outre, les rôles de chaque acteur-trice-s, celui d'élève pour les enfants et d'enseignant-e pour les adultes, rappellent des enjeux de détention du savoir, de détention de l'autorité et de détention du pouvoir et, s'ils ne sont pas toujours identifiés comme tels par les répondant-e-s, vont à l'encontre d'une réelle participation des enfants, ceux et celles-ci étant considéré-e-s dans une posture inférieure hiérarchiquement par rapport aux adultes. De fait, et même si le système adopte un fonctionnement protectionniste (Hanson, 2012) visant au bon développement des enfants, elle s'ampute à priori, de par son fonctionnement intrinsèque, des aspects participatifs des enfants, contribuant pourtant également au bien-être et à la protection des enfants. La question se pose alors, faut-il persévérer dans un système inadapté à la mise en œuvre des droits de l'enfant, ou plutôt repenser le système à la lumière des droits de l'enfant ?

De grand-e-s penseur-euse-s de l'éducation tel-le-s que Morin (2017, 2014, 1999) ou Taddei (2018) appellent à repenser l'éducation pour outiller les élèves face aux impératifs sociaux, environnementaux, sanitaires ou encore technologiques à l'aube desquels nous nous trouvons et que Rosa (2012) décrit comme étant en continuelle accélération. Dès lors, outre des savoirs figés, ce sont des compétences d'adaptation, d'esprit critique, de cohésion sociale qui seront au cœur des transitions qui attendent les générations à venir. Taddei (2018) invite, pour résumer ces enjeux, à compléter la transmission scolaire de l'*épistémè*, ou la connaissance du monde, par la *phronesis* qui décrit l'éthique de l'action et qui devrait devenir l'un des piliers centraux du temple éducatif. Pour répondre à l'accélération du monde, la coopération et la transmission seront au cœur de l'adaptation nécessaire à la culture humaine et la reconnaissance de l'autre en sera la clé de voûte et permettra de surmonter de futiles conflits inhérents à l'individualisme et inévitables dans un système complexe (Taddei, 2018 ; Rosa, 2012). Permettre aux enfants d'expérimenter et de développer ces compétences semble dès lors appartenir aux missions de l'école et la mise en œuvre effective des droits de l'enfant dans son fonctionnement, notamment à travers les droits participatifs constitue une approche démocratique et sociale allant dans cette direction.

Si, comme le souligne Schumpeter (1979), une société peut être considérée comme démocratique tout en excluant les enfants du processus de vote, il existe pléthore d'organisation dans lesquelles les individus peuvent être associé-e-s aux prises de décision qui les concernent. Aussi, si les enfants ne sont pas concerné-e-e par l'exercice de la démocratie par le vote, ils et elles peuvent l'être par le biais d'autres processus leur permettant d'influencer l'exercice du pouvoir et ce aussi bien à un niveau politique qu'à un niveau plus local, et l'école peut y contribuer. À travers l'exercice quotidien des droits de l'enfant dans l'école, les enfants évolueront dans une société démocratique, et se familiariseront avec les notions de tolérance, de solidarité, de communication, de coopération et d'esprit critique notamment. Plus que des produits au service d'un capitalisme de plus en plus critiqué, ils et elles deviendront des sujet-te-s pensant-e-s et œuvrant dans le sens d'une évolution sociale inévitable, et c'est dans cette direction que les enjeux sociétaux complexes qui se dessinent à l'horizon du XXI^e siècle poussent la mission de l'école.

Ces observations conduisent à un double constat : une remise en question de la structure et des missions scolaires semble inévitable non seulement pour respecter les droits de l'enfant dans l'école, mais aussi pour rendre les enfants sujet-te-s de droits à dans la société dans son ensemble et acteur-trice-s des défis qui les attendent et auxquels ils et elles commencent déjà à être confronté-e-s.

Aussi, nous l'expliquons ailleurs (Louviot, 2021) pour une implémentation des droits de l'enfant dans l'école, une innovation scolaire semble incontournable. L'innovation scolaire, définie par Cros (2004) comme un changement par rapport au contexte initial, entraînant le dépassement des normes et des valeurs jusqu'alors implantées, implique une réelle renégociation du système scolaire. Néanmoins, l'influence du contexte sur l'innovation scolaire (Cros, 2001) implique des traductions différentes en fonction de l'environnement dans lequel l'innovation prend racine, ajoutant ainsi à la notion d'innovation une dimension intersubjective. Aussi, si comme nous le voyons, les dispositifs participatifs existent déjà de manière effective dans certains contextes – notamment issus des pédagogies alternatives – l'innovation ne se doit pas d'être originale en tant que telle mais se doit de l'être *in situ*, invitant ainsi à repenser le contexte scolaire à la lumière d'expériences et d'influences externes. Cros (2004) identifie deux temps pour l'innovation scolaire qui doit premièrement émerger avant de s'installer de manière plus pérenne. Si, nous le voyons dans nos données, différentes initiatives témoignent de cette émergence, il s'agit à présent de renforcer l'installation de ces innovations et de faire réellement entrer les droits de l'enfant, et notamment leurs droits participatifs dans le système dans sa globalité. Il s'agit de faire en sorte que ces nouvelles normes soient le fruit d'une appropriation sociale – et pas uniquement individuelle – afin de pouvoir parler d'une réelle innovation scolaire (Schumpeter, 1965). Les pratiques découlant du respect des droits de l'enfant doivent alors être pensées, acceptées et reconnues par le système dans son entier afin de faire partie de l'institution (Cros, 2004). De plus, pour qu'une innovation prenne racine, il ne s'agit pas seulement de l'imposer à travers un processus hiérarchique, mais également de répondre aux besoins du contexte afin que les mesures adoptées y soient adaptées et acceptées par les acteur-trice-s concerné-e-s. Il s'agit alors non seulement d'un mouvement *top down*, mais également d'une influence *bottom up* (Cros, 2001). Cet enjeu bidirectionnel se retrouve dans nos données, en ce sens que les enseignant-e-s profitent de leur libre arbitre et de leur marge de manœuvre pour penser des dispositifs favorisant la participation des enfants, mais également à travers l'influence des hiérarchies qui proposent par exemple des pistes favorisant un enseignement formel des droits de l'enfant. Un autre exemple se retrouve dans l'établissement scolaire du Val-de-Ruz, à Neuchâtel, dans lequel la direction invite, mais ne contraint pas, les enseignant-e-s à mettre en place de nouvelles approches pédagogiques, renforçant souvent la place de l'enfant au centre et/ou leur participation structurelle ou pédagogique (Gaitzsch, 2021). Les approches adoptées sont ainsi favorisées par la hiérarchie mais adaptés au contexte de chaque classe et adoptées par les enseignant-e-s en fonction de leurs besoins.

Aussi, il semble que nos résultats invitent à une innovation scolaire favorisant les droits de l'enfants dans le processus éducatif, et notamment les droits participatifs, puisque la forme scolaire constitue un facteur limitant à leur mise en œuvre. Des systèmes ayant en amont repensé ses paramètres afin de les rendre sensibles aux droits de l'enfant et à leur participation témoignent de ce besoin de négociation. Pour une réelle intégration des droits de l'enfant dans l'école, l'innovation de cette dernière semble alors incontournable, afin de faire honneur et de renforcer les initiatives qui y voient le jour et de faire tomber les barrières qui empêchent l'école de respecter les droits de l'enfant dans leur essence. Develay (2013) titre l'un de ses chapitres « Les enfants franchissant le portail de l'école deviennent des élèves ». Ce changement de rôle n'implique pourtant pas un changement de statut dans son essence, l'élève reste un enfant. Il est grand temps d'innover et de bouleverser le fonctionnement scolaire afin de faire de l'école un espace où les droits de l'enfant sont respectés dans leur globalité et où les élèves sont avant tout des enfants.

13.5. Et l'émancipation des élèves ?

Nos résultats montrent, nous l'évoquons ci-dessus, que l'observation du système éducatif par le prisme des droits de l'enfant et de leur mise en pratique à travers l'éducation aux droits de l'enfant questionne l'institution scolaire traditionnelle et ses normes. Néanmoins, notre recherche s'intéresse principalement aux aspects observables d'une telle « éducation à », à travers les contenus et les processus d'enseignement, même si ses objectifs ne peuvent être appréhendés sans la dimension émancipatrice qui en découle. Aussi, revenons sur cet aspect à travers nos observations.

Nous le voyons, tous les systèmes ne se valent pas en termes de cohérence pédagogique. L'éducation aux droits de l'enfant recouvre des pratiques qui ne favorisent pas forcément soit la connaissance formelle sur les droits, soit leur mise en pratique. Nos données témoignent en effet, dans certains cas, d'une conceptualisation lacunaire des droits de l'enfant, détachée de leur expérience ou très décontextualisée. Néanmoins, nos données montrent également que lorsque les enfants sont amené-e-s à faire des liens avec leur vécu, ils et elles sont en mesure d'identifier des violations de leurs droits et d'en faire effet à leurs enseignant-e-s. Ceux et celles-ci ne se considèrent toutefois pas nécessairement prêt-e-s à accueillir de telles confidences. Cet exemple témoigne toutefois de la pertinence d'aborder les droits de l'enfant et leurs violations en lien avec les expériences des enfants dans une perspective émancipatrice. Il questionne toutefois la formation et le rôle assumé des enseignant-e-s. Si les enfants sont habilité-e-s à travers leur éducation à identifier les violations de leurs droits et de ceux des autres et de les dénoncer, il est indispensable que la structure qui les entoure soit prête à accompagner le processus. Nos données témoignent toutefois de la complexité à faire face à de telles situations. Aussi, pour que l'éducation aux droits de l'enfant soit émancipatrice, il convient de l'intégrer dans une structure plus large, formant bien sûr les élèves, mais également les adultes qui les entourent afin que ses effets puissent se développer. D'autre part, les pratiques participatives sont tour à tour *tokenistiques* ou effectives, en fonction des établissements et des contextes. Nous observons toutefois que lorsque la participation est effective, par exemple dans les cas 3 et 4, les élèves sont en mesure de discuter et d'influencer directement leur environnement, notamment. En outre, les établissements dans lesquels les relations entre les enseignant-e-s et les élèves sont les moins hiérarchisées et dans lesquelles la participation est la plus effective font effet de très rares conflits. Si cette observation peut être mise en lien avec d'autres facteurs (origine socio-culturelle des enfants, engagement des enseignant-e-s, etc, que nous n'avons pas investigués), nous observons toutefois que les élèves se saisissent de ces espaces de participation pour résoudre les tensions et s'investissent dans ce sens. Aussi, nous observons que l'éducation *dans* et *par* les droits de l'enfant favorise l'éducation *pour* les droits de l'enfant, confirmant les observations de Moody (2019). Nos données ne font toutefois effet ni de la présence ni de l'absence d'une perspective critique des droits de l'enfant comme le prescrit Keet (2015). Nos observations de terrain ne nous ont pas permis d'obtenir des informations à cet égard. Les manuels scolaires tendent vers des approches plutôt déclaratives, mais c'est surtout la manière d'aborder les droits de l'enfant qui permet ou non de les concevoir de manière critique.

Nous le conceptualisons ailleurs (Louvriot, Moody, Darbellay, 2020), la participation des enfants dans le contexte scolaire favorise la reconnaissance de leur *agency*. Nous pouvons confirmer cette observation à travers nos données. Les dispositifs participatifs, lorsqu'ils sont mis en place dans une de manière effective, renforcent la reconnaissance des élèves en tant qu'acteur-trice-s sociaux-ales et leur permettent de s'exprimer sur leur environnement et de l'influencer. La participation des élèves favorise ainsi leur *empowerment*. Nous complétons ces observations à travers l'influence qu'apporte un contenu cohérent sur les droits de l'enfant en ce sens qu'il permet d'identifier des violations des droits et, couplé avec leur participation, de les dénoncer. Nous observons dès lors l'influence des élèves lorsque leur voix est entendue, puisqu'ils et elles sont impliqué-e-s dans l'évolution de leur environnement et l'écriture de leur expérience. En discutant de choses et d'autres liées à l'organisation, mais aussi aux enjeux relationnels qu'ils et elles sont en mesure d'appréhender, ils et elles identifient les transformations nécessaires dans leur environnement, gageons qu'ils et elles

seront ainsi en mesure de reproduire de tels fonctionnements en dehors de l'école. Observons en outre que dans cette perspective, des approches éducatives visant par exemple à favoriser l'expression et l'identification des émotions, à développer l'esprit critique des élèves ou encore à communiquer de manière non-violente contribuent à cette émancipation. Dès lors, c'est bel et bien en s'éloignant, ou au moins en complétant les approches déclaratives des droits de l'enfant et en lisant ceux-ci à travers d'autres dimensions que l'éducation aux droits de l'enfant est la plus cohérente.

Notons toutefois que d'autres dimensions sont observées dans les établissements les plus grands afin de favoriser l'émancipation des enfants. Nous observons notamment dans nos données les références récurrentes à l'inclusion des élèves et aux dispositifs mis en place afin de simplifier et d'accompagner cette dernière. Ainsi, les enfants identifiés-e-s comme vulnérables sont accompagnés-e-s sur leur chemin scolaire et se voient proposer des outils favorisant leur intégration scolaire et leur émancipation. En outre, ce sont certaines situations liées à l'intégration des élèves qui ont conduit, dans certains cas, à la mise en place d'un renforcement de l'éducation aux droits de l'enfant. Celle-ci est dès lors identifiée, sur le plan des contenus et des processus, comme un outil à un vivre ensemble plus harmonieux, favorisant une expérience scolaire plus positive et encourageant ainsi l'émancipation des élèves.

13.6. Retour sur les questions de recherche

À travers ces différents axes d'analyse, nous observons que l'éducation aux droits de l'enfant, aussi bien en termes de contenus que de processus, peut prendre différentes formes et que sa compréhension contextuelle en permet une description plus compréhensive. En effet, chaque cas développe sa propre manière de traduire les droits de l'enfant dans son contexte, et ce autant de manière consciente qu'inconsciente.

Afin de conclure cette analyse croisée de nos résultats, nous arrivons aux conclusions suivantes :

- À travers les représentations des acteur-trice-s concerné-e-s et des injonctions officielles, les droits de l'enfant sont-ils formellement abordés avec les élèves ? Le cas échéant, comment sont formellement abordés les droits de l'enfant en termes de contenus dans l'école primaire en Suisse romande et plus précisément comment sont-ils enseignés dans les cas étudiés ? Quelles pistes explicatives peut-on y attribuer ?

La place formelle de l'éducation aux droits de l'enfant se traduit de différentes manières mais reste, en soi, périphérique aussi bien dans le système privé que dans le système public. La journée du 20 novembre est considérée comme un moment idéal pour d'abord la question des droits de l'enfant avec les élèves, mais ceux-ci peuvent également être abordés à travers certaines disciplines et mobilisés en fonction des besoins quotidiens de la classe et des élèves, notamment à travers les conflits qui peuvent survenir entre les élèves. Il ressort de nos données que lorsque les enseignant-e-s sont invité-e-s par leur direction à aborder les droits de l'enfant avec les élèves et que du matériel adapté clé en main leur est proposé, ils et elles sont plus enclin-e-s à enseigner les droits de l'enfant que dans les autres établissements laissant l'enseignant-e libre d'aborder ou non la thématique. Une forme d'injonction hiérarchique semble dès lors constituer un élément favorisant l'éducation formelle aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire.

Néanmoins, l'éducation aux droits de l'enfant, et notamment à travers ses caractéristiques communes avec les « éducations à », se distingue des disciplines dites classiques par plusieurs dimensions telles que sa portée interdisciplinaire, son lien avec l'extérieur et le quotidien des enfants, les valeurs qu'elle porte, ainsi que les enjeux comportementaux qui en découlent. La forme scolaire est dès lors invoquée comme un obstacle à sa mobilisation régulière. Toutefois, son absence dans des systèmes s'en détachant témoigne du fait qu'elle n'est pas le seul facteur lié à sa faible présence. Il semble toutefois qu'un encouragement hiérarchique, de la part des politiques, comme d'autres formes d'« éducations à », mais aussi des directions, favorise sa mise en œuvre formelle.

Le dernier point qu'il semble indispensable de résumer ici est la nature des enseignements formels sur les droits de l'enfant qui, de par la nature complexe et multidimensionnelle de la thématique, peuvent être abordés de manières très disparates. Nous observons que l'évocation des droits de l'enfant n'implique pas forcément un lien direct et holistique avec les enfants et leurs expériences, se concentrant par exemple sur le vécu d'enfants d'ailleurs ou sur l'unique prisme de la chance des enfants d'avoir certains droits. Alderson (1999) invite à aborder tous les droits des élèves et de les mettre en pratique dans le contexte scolaire et cette perspective n'est pas majoritaire dans nos données. Un manque de relation avec les pratiques quotidiennes et/ou une focale ne s'intéressant pas aux élèves et à la globalité de leurs droits semble au contraire être le plus récurrent.

- À travers les représentations des acteur-trice-s concerné-e-s et des injonctions officielles, les droits de l'enfant, et plus particulièrement les droits participatifs des enfants, sont-ils mis en place dans le processus scolaire ? Le cas échéant, comment se traduisent-ils en termes de processus et de dispositifs dans les écoles observées ? Quelles pistes explicatives peut-on y attribuer ?

La participation des enfants se traduit notamment à travers la mise en place de dispositifs spécifiques visant à recueillir la parole de l'enfant (Hill et al. 2004), même si *de facto* les enfants peuvent exprimer une partie de leur *agency* à travers d'autres moyens comme le montre Camponovo (2020). Les dispositifs sont alors de natures différentes, et favorisent une participation pédagogique ou structurelle. Néanmoins, les systèmes divergent et sont très liés au contexte, favorisant alors certains dispositifs plus que d'autres. Dans nos données, quasi tou-te-s les répondant-e-s identifient au moins un dispositif participatif dans leurs pratiques, et le justifient à travers les besoins de la classe et les convictions de l'enseignant-e. Néanmoins, tous les contextes ne favorisent pas les deux formes de participation et certains n'en favorisent aucune.

Lorsqu'ils existent, les dispositifs mis en place ne sont pas forcément effectifs, compte tenu du fait qu'ils ne rassemblent pas tous chacune des différentes dimensions de la participation que décrit Lundy (2007). Aussi, certains dispositifs peuvent être qualifiés de *tokenistiques*. Nous observons toutefois que plus le niveau est global et moins les dispositifs ne rassemblent les aspects décrits par Lundy, laissant entrevoir une participation plus effective à un niveau local, lorsque celui-ci la favorise. Ce mouvement du local au global se retrouve aussi bien pour la participation structurelle que pour la participation pédagogique. Toutefois, la participation pédagogique est très mobilisée dans les petites classes alors que la participation structurelle s'institutionnalise en même temps que les degrés augmentent. Une piste explicative se retrouve dans les compétences attribuées aux élèves et aux enjeux statutaires qui découlent d'une telle participation, ainsi que d'un renforcement des normes de la forme scolaire au fil des degrés.

Les éléments identifiés par nos répondant-e-s pour justifier l'absence ou la portée limitée des dispositifs participatifs mis en place sont souvent caractéristiques de la forme scolaire. Le temps à disposition, les contraintes évaluatives, mais également la répartition des élèves dans différents bâtiments et les enjeux de pouvoir qui découlent de la participation sont respectivement identifiés par les enseignant-e-s et les élèves comme limites à la participation.

- Quelle est l'influence de la forme scolaire identifiée dans la mise en œuvre ou non des deux points précédents ?

La forme scolaire est plus ou moins marquée dans nos cas, l'étant beaucoup plus dans le système public que dans le système privé. Toutefois, dans chacun des cas elle est renégociée à travers des rhétoriques et des pratiques qui s'en éloignent, et ce dans le système public également. Nous l'avons vu, si l'enseignement formel aux droits de l'enfant n'est pas uniquement défini par la forme scolaire, certains de ses aspects sont identifiés comme des freins pour une éducation formelle aux droits de l'enfant. En parallèle, les enseignant-e-s et les directions évoquent également des aspects de la forme scolaire comme limites à la mise en place effective de dispositifs réellement participatifs. Ces aspects recouvrent l'organisation architecturale ; le temps à disposition à travers des éléments comme

l'organisation quotidienne, les injonctions évaluatives et le rôle central accordé aux savoirs qui en découle ; la nature des relations interindividuelles et notamment celles régissant les rapports entre adultes et enfants et les postures qui en résultent ; la place accordée aux valeurs et aux enjeux liés au quotidien des élèves.

En effet, l'organisation spatiale et l'architecture limitent dans une certaine mesure la mise en place de médiation par les pair-e-s dans certains établissements, mais également la fréquence de rencontre des délégué-e-s lors de conseils d'établissement. Le temps à disposition contraint la mise en place d'espaces de parole et d'échange comme des conseils de classe mais également l'évocation formelle des droits de l'enfant, se concentrant prioritairement sur un certain nombre de savoirs institués et évalués. Les relations interindividuelles, verticales, rendent les aspects d'audience et d'influence, mais également la dimension d'espace sécurisé permettant aux élèves de s'exprimer, inefficients, puisque les élèves ne sont pas confortables pour s'exprimer sur tous les éléments qu'ils et elles souhaitent. Parallèlement, leur *agency* et leur participation ne sont pas reconnues par certain-e-s adultes qui se considèrent comme porteur-euse-s des pleins pouvoirs. Enfin, l'intégration de valeurs et d'éléments issus du quotidien des élèves à travers l'évocation de leurs droits est identifié par certain-e-s de nos répondant-e-s comme une limite à l'évocation des droits de l'enfant avec les élèves.

Nous l'avons vu, la forme scolaire n'est pas le facteur unique justifiant d'une part les pratiques tokenistiques et d'autre part la faible fréquence d'évocation des droits de l'enfant avec les élèves. Toutefois, il ressort de nos données qu'elle constitue un facteur déterminant au moins dans la mise en pratique des droits participatifs dans le contexte scolaire. Aussi, repenser l'école dans sa globalité, renforcer le lien avec le contexte et ses besoins, placer l'élève au centre de son parcours scolaire et de ses apprentissages et questionner les pratiques, les approches, les méthodes et les postures qui en découlent semblent constituer des pistes de réflexions intéressantes et incontournables pour une réelle implémentation des droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Cette affirmation se contrôle à travers la présence plus institutionnalisée et effective des droits participatifs des enfants dans les systèmes alternatifs se détachant par nature de la forme scolaire.

C'est à travers un système favorisant l'*agency* des élèves à travers des dispositifs visant à leur réel *empowerment* que leur statut de sujet-te-s de droit sera effectivement reconnu, et il s'agit alors de définir les éléments du système indispensables à un tel cercle vertueux, émancipatoire et transformatif.

14. Conclusion générale

Cette recherche, s'intéressant à l'éducation aux droits de l'enfant, notamment à travers droits participatifs de l'enfant, amène un regard pédagogique sur la place des droits de l'enfants dans le système scolaire et offre une mise en perspective de cette relation au demeurant complexe. Cette thèse de doctorat vise donc à approfondir l'articulation entre droits de l'enfant et éducation. Nous y observerons dès lors la manière dont les concepts de droits humains y sont traduits dans les contextes spécifiques des différent-e-s acteur-trice-s et la manière dont ces dernier-ère-s s'en saisissent afin d'adapter leurs pratiques, traduction que Flowers (2016) qualifie de *vernacularization*. Au fil de ce travail, nous avons cherché à appréhender les formes d'éducation aux droits de l'enfant et les dispositifs participatifs mis en place dans différents systèmes scolaires et d'en identifier l'efficacité et les limites imposées par le système scolaire lui-même. Faisant suite aux différentes recherches rapportant la difficulté d'implémenter des dispositifs réellement participatifs dans le système scolaire à travers le monde, les observations du Comité qui formule à l'égard de la Suisse ce même constat et la pauvreté des recherches à cet égard sur le territoire romand, la question de recherche à laquelle nous avons répondu est la suivante : comment est mise en pratique l'éducation aux droits de l'enfant en termes de contenus et de processus dans l'école primaire en Suisse romande du point de vue des acteur-trice-s impliqué-e-s dans des établissements scolaires sensibles à la question que sont les responsables d'établissements, les enseignant-e-s et les élèves ainsi que dans les prescriptions internationales, nationales et cantonales? La comparaison entre des écoles publiques, proches de la forme scolaire traditionnelle, et des écoles privées s'en éloignant délibérément, nous a notamment permis d'appréhender ce lien, sans pour autant affirmer que la forme scolaire est l'unique facteur limitant ou favorisant la mise en place des droits participatifs dans le système scolaire. Nous avons, dès lors, à travers une étude de cas, observé sur nos différents terrains et à travers une perspective multi-acteur-trice-s les enjeux idéologiques, pratiques et pédagogiques, permettant de cadrer dans quel contexte prenaient vie nos observations, avant de nous intéresser dans un premier temps à l'expression de la forme scolaire – observée sous le prisme des dispositifs architecturaux, de l'organisation quotidienne, du rôle du savoir, des processus évaluatifs, des règlements et de leur application ou encore du rôle des valeurs dans l'organisation et dans les enseignements – dans les différents systèmes. Puis, une fois ce contexte défini, nous avons abordé les questions liées aux relations interindividuelles, puis la participation des élèves, sous un angle structurel et sous un angle pédagogique, l'enseignement formel des droits de l'enfant et l'inclusion afin de brosser un portrait le plus complet possible de ces différents enjeux et des liens les caractérisant. Les résultats ont été mis en commun et discutés dans la section précédente. Nous ne reviendrons ici que sur les éléments les plus saillants de notre recherche afin d'en rappeler les résultats principaux.

14.1. Retour sur les résultats principaux

La conclusion principale que nous pouvons tirer de ce travail est la suivante : la forme scolaire telle que décrite par Vincent (1980, 2008), notamment par certaines de ces contraintes telles que l'évaluation, les injonctions curriculaires et l'organisation disciplinaire du temps et du savoir ainsi que les relations hiérarchiques des enseignant-e-s sur les élèves constituent des obstacles à une éducation aux droits de l'enfant cohérente. Ces éléments sont notamment induits par les lois cantonales, très cadrantes sur ces différents points, et contraignent les pratiques dans un cadre très normatif. Nous avons néanmoins observé des pratiques effectives et des pratiques déclarées contournant ces normes afin de mettre l'élève au centre, se rapprochant ainsi plus d'une perspective droits de l'enfant. Nous observons en outre dans les théories et certaines injonctions éducatives la pertinence de se rapprocher de tels dispositifs, comme la différenciation pédagogique ou l'organisation de conseils d'élèves. En découle alors une mise en tension incontournable pour les acteur-trice-s du système public entre certaines injonctions politiques, très normatives et alliées de la forme scolaire traditionnelles et les considérations, travaux et postulats formulés dans le champ de recherche en sciences de l'éducation et en droits de l'enfant et qui se retrouvent dans certaines injonctions curriculaires et/ou légales visant

à écouter l'enfant quant à la définition de son parcours scolaire, et ce du niveau le plus micro au niveau le plus macro. Nous pouvons dès lors observer que la forme scolaire traditionnelle est renforcée par certains textes de lois, et par certaines postures des différent-e-s acteur-trice-s du système scolaire, mais qu'elle se renégocie au quotidien au contact des convictions des enseignant-e-s notamment et des besoins du terrain, autorisant ainsi une certaine participation des élèves.

Toutefois, l'influence de la forme scolaire semble être plus avérée à propos des pratiques que des contenus de l'éducation aux droits de l'enfant, et notamment de leurs droits participatifs, qu'à propos d'un enseignement formel aux droits de l'enfant. En effet, l'enseignement formel aux droits de l'enfant, aussi bien dans les systèmes présentant une forte cohésion avec la forme scolaire traditionnelle que dans les systèmes s'en éloignant est peu abordé *per se*. Il est plus facilement intégré dans le quotidien notamment afin de résoudre des conflits entre les élèves. De plus, si tou-te-s les enseignant-e-s nous expliquent aborder ponctuellement les droits de l'enfant dans ce contexte, ceux et celles invité-e-s par leur direction ou par leur plan d'étude à les aborder formellement avec les élèves présentent une plus grande régularité que les enseignant-e-s libres de le faire ou non.

Concernant les pratiques observées dans le contexte public, deux constats principaux peuvent être rappelés. Le premier est l'évolution positive de la participation structurelle s'accroissant en même temps que les degrés scolaires, alors que la participation pédagogique semble s'amenuiser au fil du temps. Cette observation semble se justifier notamment par les injonctions légales et curriculaires qui se rigidifient en termes de pédagogie et d'objectifs d'une part mais qui reconnaissent la part évolutive de la maturité des élèves et de la part de responsabilité qui peut leur être concédée. Lorsque la loi n'impose pas de dispositif participatif particulier, ceux-ci sont laissés à l'initiative des enseignant-e-s qui adoptent des pratiques variées et souvent portées par un-e individu ou par un groupe d'individus. Pratiquement tou-te-s nos répondant-e-s proposent dans leur classe, d'une manière ou d'une autre, des pratiques participatives, qu'elles soient pédagogiques ou structurelles. Les enseignant-e-s, même s'ils ou elles ne sont pas contraint-e-s de le faire accordent du temps ou de l'espace, adaptent leurs approches pédagogiques ou encouragent leurs élèves afin de les rendre du moins partiellement agent-e-s de certains aspects de leur expérience scolaire. L'autorité de l'adulte et de l'enseignant-e sur l'enfant reste de mise dans la relation très verticale qui les lie. Dans cette configuration toutefois les élèves disposent de quelques espaces de participation que les enseignant-e-s élaborent en fonction de leurs convictions et des besoins de leur classe. Ces résultats sont beaucoup moins marqués dans le contexte privé et alternatif, dans lequel les élèves profitent d'une participation pédagogique et structurelle beaucoup plus régulière et renforcée par des relations adultes-enfants horizontalisées.

Le deuxième constat que nous pouvons formuler est en lien avec l'efficacité des dispositifs participatifs. Le degré de participation varie en effet grandement en fonction des pratiques, démontrant ainsi que la mise en place d'un dispositif à priori participatif n'implique pas forcément une participation effective des enfants. Lundy (2007) insiste sur l'espace et la voix, mais aussi l'influence et l'audience accordés aux enfants afin d'assurer une participation effective. Néanmoins, des contraintes liées à l'organisation scolaire et aux relations interindividuelles qu'elle abrite fragilisent tour à tour l'une ou l'autre de ces dimensions. Lorsque la forme scolaire est moins pesante, les élèves du système alternatif se voient accorder du temps spécifiquement attribué à la participation, sont invité-e-s à s'exprimer en tout temps, et le font dans un contexte accueillant et sécurisé, ils et elles peuvent aborder des thématiques qui les concernent et les intéressent directement, et ont la possibilité de voir l'influence de leur participation mise en place parfois en direct ou presque, ou au moins de recevoir un retour de la part des personnes en charge des décisions finales. Le fonctionnement des systèmes alternatifs observés, de par la place accordée aux enfants et à leur participation permet une réelle participation de ces derniers. À travers une déconstruction des codes et des normes scolaires traditionnels, le système y est alors réorienté afin de réellement placer l'enfant au centre du processus, et ce aussi bien sur un plan structurel que pédagogique. Le système publi, surtout dans ses initiatives globales, tend quant à lui plus souvent vers des formes tokenistiques de participation.

L'intégration des droits de l'enfant, et notamment des droits participatifs dans le processus scolaire, favorisent l'engagement cognitif, l'engagement affectif et l'engagement comportemental des élèves, le premier concernant l'engagement des élèves dans leurs stratégies d'apprentissages, le second l'engagement des élèves et leur sentiment d'appartenance à leur école et à leur classe, qui auront dès lors une influence sur la réussite des élèves, et le troisième s'attachant notamment à l'ancrage social des élèves au sein de leur école (Archambault & Vandebosche-Makombo, 2014 ; Fredericks & al. 2004). Nous évoquons au début de ce travail le regard que nous allons porter sur les droits *dans* et les droits *par* l'éducation tout au long de cette recherche. Nous pouvons à présent souligner que ces deux aspects permettent de renforcer à leur tour le droit à l'éducation puisqu'ils augmentent l'engagement des élèves.

14.2. Forces, limites et ouvertures

Cette recherche, comme toute recherche, est le fruit de choix délibérés et indispensables. Choisir, c'est renoncer, notre recherche présente alors des forces, mais également des limites inhérentes aux choix réalisés. La posture épistémologique, les ressources théoriques, le dispositif méthodologique et analytique ont notamment été décisifs dans ce processus.

En premier lieu, l'ancrage épistémologique adopté au sein de ce travail, situé dans un contexte éducatif tout en adoptant une perspective interdisciplinaire en nourrissant la réflexion d'apports disciplinaires multiples situe et oriente l'argumentation. C'est ainsi à travers le prisme d'observations et de représentations que nous observons la traduction des droits de l'enfant dans l'école ainsi que le contexte dans lequel ils existent alors. Nous n'avons toutefois pas observé normativement le respect des droits de l'enfant dans le système scolaire, comme l'a par exemple fait Lemay (2000, 2004). Aussi, notre posture a incontestablement influencé l'élaboration de notre recherche. Si une conception notamment juridique des droits de l'enfant a renforcé notre cadre théorique et a permis de définir les éléments observés sur le terrain, c'est dans un contexte éducatif qu'elle a pénétré et non l'inverse. Darbellay a écrit (2017, p. 29), « s'inspirer des avancements théoriques et pratiques dans d'autres disciplines pour faire avancer la réflexion et renouveler les fondements conceptuels dans son propre champ disciplinaire est une des plus-values reconnues du travail interdisciplinaire ». Nous observons néanmoins qu'à travers leurs dimensions juridiques, les droits de l'enfant légitiment et renforcent les perspectives éducatives innovationnistes (Lemay, 2004), témoignant de la cohérence d'un regard interdisciplinaire sur notre problématique. Penser les droits de l'enfant dans le contexte de l'éducation, c'est constater que les théories et les avancées pédagogiques vont dans le sens du respect des droits de l'enfant. C'est également constater une perspective émancipatoire croisées dans les buts de l'éducation en général, et dans ceux de l'éducation aux droits de l'enfant. Aussi, observer les pratiques éducatives sous le prisme des droits de l'enfant permet de les ancrer dans un champ plus large, individuel, social, juridique et politique, tout en les pensant dans une perspective locale mais également internationale. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de croiser les regards. Aussi, la première limite identifiable à notre recherche s'incarne par le parti pris qui l'a constituée et qui permet de porter sur notre objet un regard donné. Gardons toutefois à l'esprit que d'autres perspectives complémentaires permettent de questionner les droits de l'enfant au sein du système éducatif et que notre posture n'en est qu'une parmi d'autres.

Ensuite, ce travail, de par sa méthodologie de recherche par cas, a permis d'approcher quatre environnements différents et complémentaires afin d'appréhender la mise en œuvre des droits de l'enfant dans le contexte scolaire au regard des différent-e-s acteur-trice-s directement impliqué-e-s dans le quotidien scolaire, à savoir les élèves, les enseignant-e-s et les responsables d'établissement, tout en les intégrant dans leur contexte législatif plus large. Un regard pointu a permis de récolter de très nombreuses données pour chaque cas, permettant ainsi une triangulation des données offrant un regard détaillé sur les différentes dimensions observées. La méthodologie de recherche par étude de cas permet cette observation à la loupe d'un contexte spécifique afin d'en percevoir les subtilités. Nous avons dès lors pu appréhender les différents cas dans leurs nuances afin d'en brosser un portrait le

plus minutieux possible et d'analyser nos résultats sur une toile de fond précise. L'état de la recherche en Suisse étant peu développé autour de ces questions, cette posture a permis d'observer les pratiques, les discours, les textes officiels afin d'en appréhender les cohérences et les contradictions, afin de percevoir dans quels cadre les acteur-trice-s évoluent et à quelles tensions ils et elles sont soumis-e-s. Un regard moins pointu n'aurait probablement pas donné accès à une telle superpositions de regards et ces enjeux n'auraient pas pu être appréhendés de cette manière. De cette force découle évidemment une faiblesse. La méthode de recherche, et l'échantillonnage qui en résulte, s'il donne accès à certaines observations et tendances, ne permet toutefois pas une généralisation des observations à l'ensemble du système scolaire romand ou même cantonal. Une appréhension quantitative de la question, permettant la prise en considération d'un plus grand nombre d'établissements, ou encore des recherches qualitatives moins contextualisées auraient permis d'élargir les observations et d'en tirer des conclusions plus généralisables. De plus, des méthodologies telles que la recherche action offriraient d'autres possibilités pour observer l'influence de la forme scolaire sur la mise en œuvre formelle et/ou pratique des droits de l'enfant dans le contexte scolaire. D'autres choix méthodologique auraient ainsi amené d'autres regards, et d'autres nuances aux résultats présentés, et constituent des pistes de réflexions pour des recherches à venir.

Toujours en lien avec l'échantillonnage, nous avons pris la décision de nous intéresser principalement aux acteur-trice-s impliqué-e-s au quotidien dans le système scolaire afin de circonscrire notre champ d'investigation. Néanmoins, autour de ceux et celles-ci gravitent de très nombreuses personnes, détentrices de statuts divers, allant des parents aux politiques tout en passant par les ONG, les spécialistes ou encore les instances intergouvernementales, les rédacteur-trice-s des moyens d'enseignements ou encore les communes. L'école étant une institution majeure des sociétés, elle est directement ou indirectement impactée par de très nombreuses sphères périphériques. Ce choix nous a permis d'appréhender une partie très spécifique de l'école afin de répondre à notre question de recherche, en nous intéressant à une mise en œuvre concrète et tangible des droits de l'enfant. Néanmoins, la prise en considération d'autres points de vue, d'autres pratiques, aurait permis d'élargir la réflexion et de la situer sinon dans la société en elle-même, du moins dans un spectre social plus large. L'influence des parents par exemple, qui jouent bien évidemment un rôle fondamental dans l'éducation des enfants, aurait permis d'appréhender l'enfant dans sa globalité dans une perspective plus transversale. Le rôle des politiques aurait quant à lui offert une fenêtre sur les réflexions et les postures des différentes instances, ainsi que les débats qui y sont centraux. Nous invitons dès lors de prochaines recherches à aborder la question de la place des droits de l'enfant dans le contexte scolaire à travers d'autres points de vue, en élargissant ou en déplaçant la fenêtre d'observation, afin de saisir une autre parcelle de ses enjeux.

Nous l'évoquons ci-dessus, un établissement scolaire est un environnement complexe et les pratiques qu'il abrite le sont tout autant. Une perspective systémique permet d'en observer certains enjeux. Notre cadre théorique et nos données permettent de dépeindre un lien probable entre la forme scolaire et la mise en œuvre d'une éducation cohérente aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire en ce sens que la forme scolaire traditionnelle, par essence, accorde peu de place à l'enfant au profit du savoir. Mettre l'enfant au centre du processus implique dès lors un changement de paradigme éducatif. Tout, dans nos données, permet de confirmer cette hypothèse, puisque la forme scolaire est identifiée comme une contrainte drastique à certaines pratiques. Lorsqu'un dispositif est mis en place, les différents aspects de la forme scolaire se voient inévitablement modifiés. La mise en place d'une participation pédagogique implique par exemple une autonomisation des pratiques d'apprentissages, et dès lors un affaiblissement de l'unicité de l'enseignement ; le développement de pratiques collaboratives et interdisciplinaires se traduit par une remise en question des approches disciplinaires exclusives et du silence et de l'immobilisme demandés aux élèves ; alors que la mise en place de pratiques participatives implique de reconnaître l'enfant comme détenteur-trice d'un savoir reconnu et suffisamment valable pour être valorisé et transmis à autrui. Chacun de ses exemples propose une renégociation contextualisée de la forme scolaire. Il ressort dès lors de nos données que la mise en place de dispositifs participatifs implique une négociation de la forme scolaire, qui peut se faire de

manière plus ou moins globalisée. Toutefois si un lien semble se dessiner il est impossible d'attribuer à la forme scolaire la seule responsabilité du manque d'implémentation des droits de l'enfant dans le système scolaire, ou même de quantifier cette dernière. D'autres facteurs, tels que la conviction des enseignant-e-s et/ou de la direction ou encore certains aspects liés au groupe classe et à sa cohésion interne ressortent de nos données comme autant d'influences parallèles à la forme scolaire et qui n'ont pas été appréhendées ici. Dès lors, d'autres perspectives, d'autres questions, d'autres regards, permettraient d'observer des mouvements parallèles à ceux observés dans le cadre de ce travail et d'appréhender avec plus d'exactitude la « réalité » et ses nébuleuses dynamiques.

De plus, le regard très macro que nous avons porté sur nos différents terrains, avec l'ambition d'appréhender la place accordée aux droits de l'enfant dans le système scolaire et les enjeux qui en découlent au sens large a permis d'en appréhender les tenants et les aboutissants dans une perspective globale et complexe et d'observer les éventuelles relations entre ces dimensions. Néanmoins, chacune des dimensions observées pourrait constituer un spectre d'observation plus spécifique et amènerait une lecture plus fine de ses caractéristiques. Aussi, s'intéresser plus spécifiquement à l'une ou l'autre des dimensions constituerait une autre manière de l'appréhender, certes moins systémique mais peut-être plus détaillée, favorisant une autre granularité d'analyse. La posture adoptée ici a permis de concevoir les droits de l'enfant dans leur globalité et de formuler des observations invisibles dans des conceptions plus spécifiques (par exemple le fait que la participation structurelle institutionnalisée augmente au fil des degrés alors que la participation pédagogique diminue). Toutefois, une étude plus approfondie sur les enjeux, les intérêts et les limites de certains dispositifs participatifs par exemple offrirait une fenêtre sur certaines de leurs caractéristiques que nous n'avons probablement pas observées ici.

Enfin, notre accès aux données, contraint par les exigences du terrain, n'est pas tout à fait équivalent entre les différents cas, et ce sous deux axes différents. Le premier implique le fait que dans les écoles privées, de taille bien moindre que celle du système public, nous avons pu observer la totalité du système scolaire, en nous rendant dans toutes les classes et en rencontrant tou-te-s les enseignant-e-s régulier-ère-s et une grande partie des élèves lors de nos entretiens. Nous avons dès lors sur ces établissements un regard très précis et global. En revanche, dans les établissements publics, dans un souci de faisabilité, nous avons limité nos récoltes de données à cinq classes, dans lesquelles nous n'avons eu l'occasion – la plupart du temps – de rencontrer seulement quelques élèves en entretiens. Le spectre est dès lors beaucoup plus restreint et moins global dans ce contexte. Le second axe est en lien avec l'ouverture du terrain. Si chacun des cas observés a témoigné d'une grande flexibilité et d'une énorme générosité et d'une remarquable disponibilité, nos observations non-participantes ont été très distinctes entre le système privé, où nous avons eu l'occasion de passer plusieurs jours avec les classes afin de compléter nos observations, et le système public qui s'est révélé plus réticent à des observations de terrain. Certain-e-s enseignant-e-s nous ont ouvert leurs portes quelques minutes, tout au plus quelques heures, mais nos observations sont beaucoup plus lacunaires et ne permettent pas la même mise en perspective des discours. Nous pouvons donc admettre un degré de granularité des données différent entre les cas 1 et 2, pour lesquels il est plus lacunaire, et les cas 3 et 4 pour lesquels il est plus global. Il pourrait dès lors être intéressant d'approfondir et d'allonger les observations de terrain, de multiplier les rencontres et de globaliser les résultats du système privé afin d'arriver à saturation et de ne pas occulter des expériences et des pratiques probablement très différentes et tout aussi riches que celles auxquelles nous avons eu accès.

Néanmoins, malgré ces différents enjeux, notre recherche permet d'amener un regard nouveau sur les droits de l'enfant en Suisse, en les contextualisant dans un domaine jusqu'alors peu étudié à travers ce prisme. Il permet d'appréhender la question des droits de l'enfant dans le contexte scolaire à travers différentes dimensions et de définir un certain nombre de réflexions à venir en termes de recherches. En outre, sur un plan plus politique et/ou pratique, ce travail permet d'orienter la réflexion autour de l'implémentation des droits de l'enfant dans le contexte scolaire et d'identifier un certain nombre d'éléments charnière à leur mise en œuvre effective. Les différentes sphères, aussi bien politiques que

pédagogiques et éducatives pourront s'en servir pour argumenter, créer, modifier, ou conserver en toute connaissance de cause le *statu quo*. Les enseignant-e-s ont entre les mains un outil, nourri des réflexions de leurs pair-e-s, leur permettant d'identifier les (nombreuses) possibilités qui s'offrent à eux et elles et les diverses traductions des droits de l'enfant à travers des dispositifs concrets. Ils et elles seront en outre conscient-e-s des limites, partagées ou non, que d'autres ont pu rencontrer. Plusieurs-e-s de nos répondant-e-s demandent à voir avant de faire, ce travail leur offrira une première mise en abîme des réflexions liées aux enjeux pédagogiques découlant de la mise en œuvre des droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Les directions d'établissement pourront s'appuyer sur ce travail pour orienter leurs projets d'établissement ainsi que les différentes formes de communications établies avec leurs personnels. Nous voyons par exemple que lorsqu'un accent est formulé et orienté autour de l'éducation formelle aux droits de l'enfant, par exemple à l'occasion du 20 novembre, les enseignant-e-s semblent être plus enclin-e-s à aborder la thématique avec leurs élèves. La disponibilité de la direction se joue également dans l'encadrement des enseignant-e-s, directement en contact d'enfants pour qui les droits de l'enfant ne sont pas respectés, et ce soutien est identifié par nos répondant-e-s comme fondamental à leur pratique. Les politiques enfin pourront revoir les règlements et lois en vigueur à travers la lunette des droits de l'enfant, en identifier les forces et les faiblesses, les incohérences et les tensions qui s'y matérialisent et le poids des contraintes qui y figurent. L'éducation scolaire est certes un fragile équilibre à trouver entre instruction, socialisation et éducation, il n'en ressort pas moins, et les écoles privées et alternatives observées en sont la preuve, que d'autres trajectoires, d'autres organisations sont possibles. Les écoles alternatives pourront quant à elles s'appuyer sur ces écrits pour renforcer ou adapter leurs pratiques en vue d'un plus grand respect encore des droits de l'enfant, mais peut-être, et surtout, s'appuyer sur ce document afin d'argumenter leur légitimité et leurs besoins. Finalement, chaque acteur-trice du système scolaire peut se nourrir de ces réflexions afin de réinventer l'école et y implémenter de plein droit les droits de l'enfant.

14.3. Pour ne pas conclure

Nous terminerons ce travail en rouvrant la réflexion. Nous avons cherché à observer quelles incidences pouvait avoir la forme scolaire et ses différents constituants sur l'application des droits de l'enfant dans le contexte scolaire. Toutefois, la forme scolaire est un concept, situé, orienté, et cloisonnant, au même titre que chaque concept. La forme scolaire est également une conception spécifique de la « réalité », présentant certes une indéniable force d'identification et de description, mais restant par ailleurs bien évidemment incomplète et catégorisante. La réalité est complexe, et chaque pratique, chaque discours, chaque expérience est porteuse et fruit de cette complexité. Nous avons décidé de nous appuyer sur la forme scolaire, considérant qu'elle nous offrait une perspective large et diversifiée, mais aussi définie des pratiques éducatives et pédagogiques. Nos résultats semblent au demeurant relativement critiques à l'égard de la forme scolaire et invitent à une innovation pédagogique. Toutefois, Hofstetter et Schneuwly (2018) soulignent le potentiel émancipateur de la forme scolaire ainsi que ses vertus démocratiques. Les auteur-e-s invitent toutefois à la perfectionner « inlassablement via une pensée résolument critique, qui ne saurait se satisfaire ni d'un récit enchanteur ni d'une négation radicale » (p. 45). La forme scolaire permet la démocratisation du savoir et de l'éducation, offre un accès à l'éducation aux enfants et organise une institution aux enjeux et aux ambitions inaliénables. Notre travail, suivant la tendance des recherches actuelles (Quennerstedt & Moody, 2020), ne s'est pas intéressée à l'accès à l'éducation pour tou-te-s ni aux enjeux qui découlent de cette vocation. Bien sûr qu'une telle appréhension aurait amené des conclusions bien différentes, et que les contraintes notamment financières, intrinsèquement liées au système scolaire privé dans le contexte suisse, auraient été mises en abîme. Nous ne rejetons dès lors pas le concept de forme scolaire, ses forces, ni ce qu'il décrit, nous cherchons à identifier les points charnières à négocier afin de renforcer le respect des droits de l'enfant dans une institution qui leur est adressée (Moody, 2019), tout en proposant des pistes argumentées, et concrétisé-e-s dans certains cas, d'innovations scolaires. Cette réflexion se veut au profit d'une innovation sociale plus encline au respect des droits humains, à l'émancipation des enfants et à la considération entière de chaque individu, comme une pièce d'un

même puzzle, avec ses spécificités et son rôle à jouer dans une perspective qui le ou la dépasse. Si l'image représentée par notre puzzle risque de se modifier avec le temps, notamment sous l'influence des enjeux que Taddei (2018) identifie pour la société du XXI^e siècle, œuvrons ensemble, et notamment à travers les processus éducatifs, pour que celle-ci se colore et s'améliore plutôt qu'elle ne s'obscurcisse. Offrons à chaque pièce la place dans laquelle elle fait sens et où elle peut exprimer toutes ses potentialités plutôt que de tendre vers une uniformisation complète de chaque entité, qui appauvrirait le nébuleux système d'interrelations. Et pour que ce tableau puisse évoluer en toute cohérence, renforçons le respect d'autrui, la tolérance, la reconnaissance ou encore la solidarité pour que les spécificités de chacun-e soient considérées comme les aspects indispensables à la tenue et à la globalité du puzzle. Donnons à l'école le rôle de faire évoluer chaque pièce, dans les spécificités qui lui sont propres, tout en gardant, en toile de fond, le tableau plus large dans lequel celle-ci pourra les exprimer en toute cohérence et en toute reconnaissance.



15. Bibliographie

- Abbott, K. W. & Snidal, D. (2000). Hard and soft law in international governance. *International organization*, 54(3), 421-456.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1987). Membership roles in field research. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève, Suisse : Carnets des sciences de l'éducation.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children and society*, 14, 121-134.
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools – Do they mean more than “picking up litter and not killing whales”? *International journal of children's rights*, 7, 185-205.
- Allam, M.-C. (2018). La médiatisation des pédagogies alternatives entre les années 1970 et 2000 : dynamiques de dépolitisation et construction d'un problème public éducatif. *Tréma*, (50).
- Allam, M.-C. & Wagnon, S. (2018). La galaxie des pédagogies alternatives, objet d'étude des sciences humaines et sociales. *Tréma*, (50).
- Apostel, L. (1989). Children's rights and needs or/and human rights and needs. Open problems and personal convictions. In E. Verhellen & F. Spiesschaert (eds.), *Ombudswork for children. A way of improving the position of children in society* (pp. 47-85. Louvain, Belgique: Acco)
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2015). *L'observation directe* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Archard, D. (2004). *Children : rights and childhood* (2^{ème} édition). London, United Kingdom & New York, NY : Routledge.
- Archambault, I. & Vandebossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Echelle des dimensions de l'engagement scolaire (EDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 46(2), 275-288.
- Archard, D. (1998). John Locke's children. In S. M. Turner & G. B. Matthews (eds.), *The philosopher's child : Critical essays in the western tradition* (pp. 85-104). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Arendt, H. (2019). *La liberté d'être libre*. Paris, France : Payot.
- Arendt, H. (1996). *Considérations morales*. Paris, France : Editions Rivages.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris, France : Gallimard.
- Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, France : Seuil.
- Arleo, A. & Delalande, J. (dir.). (2011). *Cultures enfantines : Universalité et diversité*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences : repère, définition, bibliographies*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Audigier, F. (2019) L'éducation en vue du développement durable aux prises avec la diversité disciplinaire. Exemple des disciplines scolaires du monde social – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. In F. Darbellay, M. Louvriot & Z. Moody (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité* (p. 111-131). Neuchâtel, Suisse : Alphil.
- Audigier, F. (2017). Éducation à la citoyenneté. In A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»* (p. 46-51). Paris, France: L'Harmattan.

- Audigier, F. (2015). Educations à... et préparation à la vie. In F. Audigier, A. Sgard, & N. Tutiaux-Guillon. *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 25-35). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Audigier, F. (2013). Les éducations à... et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, 14, 47-63.
- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 103-122). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Auer, A., Malinverni, G. & Hottelier, M. (2006). *Droit constitutionnel Suisse: Volume I: L'État* (2^e édition). Berne, Suisse : Stämpfli Editions SA.
- Auriel, A. (2016). Schématisation et description du fonctionnement de la communication dans les ateliers-philo en contexte scolaire. *Recherches en éducation*, 24, 65-83.
- Awais, N. & Darbellay, F. (s.d.). *Le développement de la pensée critique : enjeu interdisciplinaire dans le cadre scolaire* [document inédit]. Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève.
- Ayerbe, C. & Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas : principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 37-62.
- Bacqué, M.-H. & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation. *Idées économiques et sociales*, 3(173), 25-32.
- Bajaj, M. (2017). Introduction. In M. Bajaj (Ed.), *Human rights education: Theory, research, praxis* (p. 1-16). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Baluteau, F. (2019). L'interdisciplinarité comme modalité d'une nouvelle forme scolaire. In F. Darbellay, M. Louviot & Z. Moody (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité* (p. 181-193). Neuchâtel, Suisse : Alphil.
- Baraldi, C. & Iervese, V. (2014). Observing children's capabilities as agency. In D. Stoecklin & J.-M. Bonvin (éd), *Children's rights and the capability approach: Challenges and prospects* (p. 43-65). Dordrecht, Pays Bas: Springer.
- Barbillon, E. & Le Roy, J. (2012). Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse. Paris, France : Enrick Editions.
- Barnabé, E. & Dupont, P. (2001). Le leadership pédagogique : une approche managériale du style d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 29, 130-150.
- Barou, J. (2018). *Etablissements confessionnels hors contrat : Famille-école : Mêmes valeurs ? ERES*, 4(629), 62-64.
- Barthes, A. (2017). Introduction. In A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»* (p. 7-14). Paris, France: L'Harmattan.
- Barthes, A. & Alpe, Y. (2018). Les «éducations à», une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 1(45), 23-37.
- Barthes, A. & Alpe, Y. (2012). Les «éducations à», un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale*, 197-209.
- Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2017). Introduction. In A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»* (p.7-14). Paris, France: L'Harmattan.
- Becchi, E. (1998a). L'antiquité. In E. Becchi & D. Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en occident : De l'antiquité au XVII^e siècle* (tome 1, pp. 40-68). Paris, France : Seuil.

- Becchi, E. & Julia, D. (1998). Histoire de l'enfance, histoire sans paroles ? In E. Becchi & D. Julia (dir.), *Histoire de l'enfance en occident : De l'antiquité au XVII^e siècle* (tome 1, pp. 7-39). Paris, France : Seuil.
- Beitone, A., & Hemdane, E. (2018). École, savoirs et valeurs: une tentative d'éclaircissement. *Education et socialisation*, 48, 1-11.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K. & Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of information systems. *MIS Quarterly*, 11(3), 369-386.
- Bentouhami, H., Chassain, A., Couffignal, G., Fourton, C., Le Meur, C., Lenormand, M., Simonin D. & Trégan, M. (2014). L'éducation au prisme de l'émancipation. *Tracés, Revue de sciences humaines*, 25, 7-21.
- Béraud, C. (2014). Un front commun des religions contre le mariage pour tous ?. *Contemporary french civilisation*, 39(3), 335-349.
- Bergeron, L. (2018). L'autodétermination: Un tremplin pour soutenir le goût de l'école. In S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école: le plaisir d'apprendre ensemble* (p. 19-34). Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4^e édition). Montréal, Canada: Editions Nouvelles.
- Biggeri, M. & Karkara, R. (2014). Transforming children's rights into real freedom: a dialogue between children's rights and the capability approach from a life cycle perspective. In D. Stoecklin & J.-M. Bonvin (éd), *Children's rights and the capability approach: Challenges and prospects* (p. 19-41). Dordrecht, Pays Bas: Springer.
- Biggs, J. (1996). Teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Paris, France : Nathan.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning : sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3 & 4), 369-398.
- Bonkongou, J.-D. (2006). Le système africain de protection des droits de l'enfant: Exigences universelles et prétentions africaines. *Cahier de la recherche sur les droits fondamentaux*, 5, 97-108.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-Les-Moulineaux, France : ESF.
- Booth, A., O'Farrelly, C., Hennessy, E. & Doyle, O. (2019). "Be good and know the rules": children's perspectives on starting school and self-regulation. *Childhood*, 26(4), 509-524.
- Borman, K. M., Clarke, C., Cotner, B. & Lee, R. (2006). Cross-case analysis. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (p. 123-139). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Boswell, J. (1998). The Kindness of strangers : The abandonment of children in Western Europe from late antiquity to the renaissance. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (2016). *Sociologie générale : Cours au collège de France (1983-1986)* (vol. 2). Paris, France : Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris, France : Editions de Minuit.
- Bowman, P. (2008). Alterdisciplinarity. *Culture, theory & Critique*, 49(1), 93-110.
- Brems, E. (2017). Lessons for children's rights from women's rights? Emancipation rights as distinct category of human rights. In *Children's rights law in the global human rights landscape: isolation, inspiration, integration?* (pp. 93-108). Londres, Royaume Uni: Routledge.

- Briançon, M. & Marty, A. (2016). Apprendre à affronter l'incertitude dès l'école primaire grâce à la discussion à visée philosophique. *Recherches en éducation*, 24, 30-42.
- Brighelli, J.-P. (2006). *Une école sous influence*. Paris, France : Gallimard.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Royaume Uni: Harvard University Press.
- Brown, A. (2018, 9 juillet). *Sounds of silence: Young people's perspectives on student-teacher relationships* [communication orale]. ECER 2018, Network 25. Bolzano, Italie.
- Brown, R. R., Deletic, A. & Wong, T. H. F. (2015). How to catalyse collaboration. *Nature*, 525, 315-317.
- Broyon, M.-A. & Moody, Z. (2015). *Evaluation externe du projet de fiches pédagogiques é21 sur les droits de l'enfant* [document inédit]. Haute École Pédagogique du Valais.
- Broyon, M.-A., Moody, Z. & Namani, L. (2017). *Evaluation externe de l'impact de l'utilisation systématique de la collection Grandir en Paix dans un établissement scolaire* [document inédit]. Haute École Pédagogique du Valais.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, France : Retz.
- Bühlera, E. A., Cavaillé, F. & Gambino, M. (2006). Le jeune chercheur et l'interdisciplinarité en sciences sociales. Des pratiques remises en question. *Natures Sciences Société*, 14, 392-398
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage : régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125.
- Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights. *Children and Youth Services Review*, 79, 139–147.
- Burghelca, M. (2016). *L'espéranto, entre idéaux universels et pratiques culturelles locales : les cas français, belge et brésilien* [Mémoire de Master, Universidad Federal Do Rio de Janeiro] Mitrajectoires. <http://mitrajectoires.org/wp-content/uploads/2016/03/Mémoire-final.pdf>
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Caillaud, S. & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique, ou comment penser son plan de recherche. In G. L. Monaco, S. Delouée & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales* (p. 227-238), Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Caillet, V. (2006). Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Spirale*, 37, 63-71.
- Camponovo, S. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency. *Revue des sciences sociales*, 63, 120-127.
- Camponovo, S., Moody, Z., Darbellay, F., Berchtold-Sedooka, A. & Jaffé, P. (2020). Une approche transdisciplinaire du chemin de l'école : les enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs. *La recherche centrée sur l'enfant : défis éthiques et innovations méthodologiques* (p. 247-274). Laval, Canada : Presses de l'Université de Laval.
- Cantwell, N. (2004). The Convention on the rights of the child : Vini, Vici... et Vinci ?. In E. Verhellen (Ed.), *Understanding children's rights* (p. 395-407). Ghent, Pays Bas: Ghent University, Children's rights Centre.
- Carvallo, S. (2019). L'éthique de la recherche entre réglementation et réflexivité. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13(2), 299-326.

- Cattrijsse, L. (2006). Participation and human rights education : a gordian knot? In In F. Ang, E. Berghmans, L. Cattrijsse, I. Delens-Ravier, M. Delplace, V. Staelens, T. Vandewiele, C. Vandresse & M. Verheyde (éds.), *Participation rights of children* (p. 199-229).. Anvers, Belgique: Intersentia.
- Chancel, J. & Foucault, M. (1975, 10 mars). Michel Foucault à propos de l'école [interview]. In J. Chancel, *Radioscopie*. Idol distribution. <https://www.youtube.com/watch?v=VjsHyppHiZM>
- Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un mode de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Chazel, F. (2005a). Pouvoir. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui et B.-P. Lécuyer (Eds.), *Dictionnaire de sociologie* (p. 183-184). Paris, France : Larousse.
- Chazel, F. (2005b). Autorité. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui et B.-P. Lécuyer (Eds.), *Dictionnaire de sociologie* (p. 14-15). Paris, France : Larousse.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, France: La Pensée Sauvage.
- Chiroutier, E. (2019). De la *philosophie à l'école* à une *école philosophique*. Redonner de la saveur aux savoirs pour lutter contre les inégalités scolaires. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.6842>
- Chomsky, N. (2016). *Comprendre le pouvoir: L'indispensable de Chomsky*. Québec, Canada : Lux.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Familles et écoles*, 35, 75-85.
- Clément, V. (2005). Médiation ou psychanalyse à l'école. *Les politiques sociales*, 1&2, 15-25.
- Cocks, A. (2006). The ethical maze : Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, 13(2), 247-266.
- Cohen, J., McCabe, E.-M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate : research, policy, practice and teacher education. *Teacher college record*, 111(1), 180-213.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (2013). *Conscience disciplinaire : les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Colbeck, J. (2001). Children's rights in education (in England). *Studies in philosophy and education*, 20, 257-277.
- Collins, B. (2013). Empowerment of children through circle time : myth or reality ? *Irish educational studies*, 32(4), 421-436.
- Comité des droits de l'enfant. (2015). *Observations finales concernant les deuxième à quatrième rapports périodiques de la Suisse, soumis en un seul document*. Nations Unies. Repéré à <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhskw6ZHISjLEtdRql6Pfo3d19G0fwi7ZPZdEOVKAQgeqWKogX2iXEvCG5O%2bzGktEo1mvxQa5f2BML1v0Rdn5SwNCuwTwfgwxrPX5hmM7KgdP7>
- Comité des droits de l'enfant. (2013). *Observation générale n°17 sur le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives²⁰³ de participer à la vie culturelle et artistique (Art. 31)*. Nations Unies. Repéré à

²⁰³ Cette erreur de typographie est reprise du titre du document cité.

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsqlkirKQZLK2M58RF%2f5F0vFw58qKy0NsTuVUIQzAukKt5LbSRRVUBmkkRv8vXxwZpcxVSL2Bmv8p5g%2blzk6zsK%2fDuEN9E0A4zFdg8IsO4vCc>

Comité des droits de l'enfant. (2009). *Observation générale n°12 : Le droit de l'enfant d'être entendu*. Nations Unies. Repéré à

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsqlkirKQZLK2M58RF%2f5F0vHKTUsoHNPBW0noZpSp5d6M91rnj4B33E%2fqGxkfm23FOLWfH6Z3L%2b%2biWjrCylYma%2f5Eb5itIFG9171zwjuCLFmb>

Comité des droits de l'enfant. (2006a). *Observation générale n°9 : Le droit des enfants handicapés*. Nations Unies. Repéré à

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsqlkirKQZLK2M58RF%2f5F0vHrn2YtDgO4ZjHSiu4mMCNKOjwex0C14lTrat2E2QgVwiCgg5%2f4E9CryHJykeWSHuP0dVr3X7%2fO2Hf2cGPDPC>

Comité des droits de l'enfant. (2006b). *Observation générale n° 8 : Le Droit à l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles et dégradantes de châtiments (Art. 19, 28 (par. 2) et 37, entre autres)*. Nations Unies. Repéré à

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsqlkirKQZLK2M58RF%2f5F0vF1b6rTFNjw4eY3W5adlOuD%2fQ7BoRUdISjb1ygnaXQGG6Ljfl1kUzn8EMECRIzKEVBi7TgYYi0MqogYPGQe0jK>

Comité des droits de l'enfant. (2003). *Observation générale n° 4 : La santé et le développement de l'adolescent dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant*. Nations Unies. Repéré à

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsqlkirKQZLK2M58RF%2f5F0vF1b6rTFNjw4eY3W5adlOuD%2fQ7BoRUdISjb1ygnaXQGG6Ljfl1kUzn8EMECRIzKEVBi7TgYYi0MqogYPGQe0jK>

Comité des droits de l'enfant. (2002). *Observations finales du Comité des droits de l'enfant: Suisse*. Nations Unies. Repéré à

<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsgnXZ0ChBsrwmcY8%2f%2bFNoDEUwy3lUJpX%2fluKzeel16emG%2fJySFcvZYkm0CgdbBJ5w0vS0iHbwtcxX%2bDXBPZHwgGyYDrc7Gnnt9zfw4Fus0Q>

Comité des droits de l'enfant. (2001). *Observation générale n°1 : Paragraphe 1 de l'article 29 : Les buts de l'éducation (CRG/GC/2001/1)*. Nations Unies. Repéré à

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2001%2f1&Lang=fr

Confédération Suisse, Département fédéral de l'intérieur (DFI), Office fédéral des assurances sociales (OFAS), Conférence des directrices et des directeurs cantonaux des affaires sociales & Réseau suisse des droits de l'enfant (2016). *Recommandations du comité de l'ONU des droits de l'enfant de février 2015 : Répartition des compétences et liste des organes de contact*. Repéré à https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/fr/dokumente/kinder/uebersichten/zustaendigkeiten_uno-empfehlungen.pdf.download.pdf/Recommandations%20CDE_compe%CC%81tences_fr.pdf

Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59.

Connac, S. (2019). Origine et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7281>

Connac, S. (2018). Ce que disent les élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, 50, [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/trema.4265>

Connac, S. (2018b). Neuroéducation et pédagogie. *Éducation et socialisation*, 49.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope, France : Canopé.

- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Paris, France : ESF.
- Conseil de l'Europe. (2015). *Manuel de droit européen en matière de droits de l'enfant*. Luxembourg, Luxembourg : Office des publications de l'Union Européenne.
- Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2014). *Enoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Canada : Secrétariat interagences en éthique de la recherche.
- Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2010). *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa, Canada : Secrétariat interagences en éthique de la recherche.
- Cousinet, R. (1959). *La vie sociale des enfants : Essai de sociologie enfantine* (2^e éd.). Paris, France : Scarabée.
- Coutellec, L. (2019). Penser l'indissociabilité de l'éthique de la recherche, de l'intégrité scientifique et de la responsabilité sociale des sciences : Clarification conceptuelle, propositions épistémologiques. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13(2), 381-398.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education* 40(1), 39-51.
- Covell, K. and Howe, R.B. (2007). *Report on the Hampshire County Initiative*. Nova Scotia, Cape Breton University.
- Covell, K. & Howe, R. B. (2001). Moral education through the 3Rs: rights, respect and responsibility. *Journal of moral education*, 30(1), 29-41.
- Covell, K. & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education : a Canadian study. *The international journal of children's rights*, 7, 171-183.
- Covell, K., McNeil, J. K. & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement, a children's rights approach. *School psychology international*, 30(3), 282-290.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrées dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 253-273). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la "traduction". In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (p. 59-78). Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- Cuenca-Carlino, Y., Mustian, A. L., Allen, R. D. & Gilbert, J. (2015). I have a voice and can speak up for myself through writing. *Intervention in school and clinic*, 1-9. DOI: 10.1177/1053451215589180
- Cunningham, H. (1995). *Children and childhood in western society since 1500*. Essex, United Kingdom: Longman.
- Curnier, D. (2017). Quel rôle pour l'école dans la transition écologique? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit (Thèse de doctorat). Université de Lausanne.

- Dagenais, C., Lysenko, L., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Ramde, J. & Janosz, M. (2012). Use of research-based information by school practioners and determinants of use: a review of empirical research. *Evidence & Policy*, 8(3), 285-309.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Daniel, M.-F. (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants* (2^e éd., p. 25-45). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Darbellay, F. (2017). Le talent interdisciplinaire: une capacité à penser au-delà des disciplines. Le panda, le koala et le caméléon. *TrajEthos*, 6(1), 29-41.
- Darbellay, F. (2016). From disciplinarity to postdisciplinarity. *Tourism analysis*, 21, 363-372.
- Darbellay, F. (2015). Rethinkinginter- and transdisciplinarity: undisciplined knowledgeand the emergence of a new thoughtstyle. *Future*, 65, 163-174.
- Darbellay, F. (2005). Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours : Complexité des textes, intertextualité et transtextualité. Genève, Suisse : Slatkine.
- Darbellay, F., Sedooka, A. & Paulsen, T. (2016). *La recherche interdisciplinaire sous la loupe: Paroles de chercheurs*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Darnon, C., Butera, F. & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- David, A. (2003). Etude de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion. *Revue Sciences de gestion*, 39, 139-166.
- Dayer, C. (2013). Élaborer sa posture à travers la thèse. In M. Hunsmann & S. Kapp (Dir.), *Devenir chercheur, écrire une thèse en sciences sociales* (p. 87-103). Paris, France : Editions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- De Keersmaecker, M.-L. (2019). Didactique et interdisciplinarité. In F. Darbellay, M. Louvriot & Z. Moody (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité* (p. 169-180). Neuchâtel, Suisse : Alphil.
- Delalande, J. (2014). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren*.
- Delalande, J. (2006). Le concept heuristique de culture enfantine. In R. Sirota (dir.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance* (p. 267-274). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie : Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain, Anthropologie et sciences humaines*, 40.
- Delalande J. (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Denecker, C. & Garther Thurler, M. (2011). Opposition entre école publique et école privée en Suisse : Contours d'un faux débat ? In Y. Dutercq, *Où va l'éducation entre public et privé* (p. 73-86), Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Denervaud, S., Knebel, J.-F., Hagmann, P. & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes : insights from Montessori education. *Plos One*, 14(11).
- Deny, M. & Pigache, A.-C. (2017). *Le grand guide des pédagogies alternatives*. Paris, France : Eyrolles.
- De Singly, F. (2016). *Le questionnaire* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Destailleur, A. (2016). Le rôle de l'enseignant dans la construction de contenus en situation de débats philosophiques ou disciplinaires. *Recherches en éducation*, 24, 84-98.

- Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Develay, M. (1998). Didactique et pédagogie. In J.-C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Eduquer et former* (p. 265-270). Paris, France : Sciences humaines.
- Dewey, J. (2011/1916). *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- DFAE. (2018). Convention relative aux droits de l'enfant. Repéré à <https://www.eda.admin.ch/eda/fr/dfae/politique-exterieure/droit-international-public/conventions-protection-droits-homme/convention-relative-aux-droits-de-enfant.html> (dernière consultation le 16 décembre 2018).
- DFAE (2017). Rapport entre le droit international et le droit interne. Repéré à <https://www.eda.admin.ch/eda/fr/dfae/politique-exterieure/droit-international-public/respect-promotion/droit-international-droit-interne.html>
- DFJC. (2020). *Cadre général de l'évaluation : Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves*. État de Vaud.
- DFJC. (2019). *Concept 360°: Concept cantonal de mise en oeuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. État de Vaud.
- DFJC & DGEO (2019). *Présentation du Cycle 1: Information aux parents – Degré primaire, années 1P à 4P*. État de Vaud.
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/depliant/DGEO_Cycle1_2019.pdf
- DFJC & DGEO. (2019b). *Présentation du cycle 2: Information aux parents – Degré primaire, année 5P à 8P*. État de Vaud.
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/depliant/DGEO_Cycle2_2019.pdf
- Di Giulio, A. & Defila, R. (2008). Interdisziplinarität in der Lehre – Qualitätsmerkmale und Kompetenzvermittlung. In F. Darbellay & T. Paulsen (Hrsg.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité: Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche; Herausforderung Inter- und Transdisziplinarität: Konzepte, Methoden und innovative Umsetzung in Lehre und Forschung* (37-61). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Diaz, B. & Liatard-Dulac, B. (1998). *Contre violence et mal-être : La médiation par les élèves*. Paris, France : Nathan.
- Dizerbo, A. (2017). Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves. *Éducation et socialisation*, 43.
- Doucet, H. (2010). De l'éthique de la recherche à l'éthique en recherche. *Éthique Publique*, 12(1), 3-30.
- Dubet, F. (2009). Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. *Éthique publique*, 11(1), 1-12.
- Dubet, F. (2007). Existe-t-il une justice scolaire ? In S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité* (p. 111-123). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Dubus, A. (2000). Enquêtes par questionnaire : les évaluateurs de représentations. *Les cahiers Théodile*, 1(1), 121-140.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Québec, Canada : Marcel Didier.
- Duchesne, S. & Haegel, F. (2014). *L'entretien collectif*. Paris, France : Armand Colin.

- Dupuis, L. (2021). Co, multi, inter ou trans-disciplinarité ? La confusion des genres... Work in progress / Document de travail à destination des étudiants du CIEH (Certificat International d'Écologie Humaine). Repéré à <https://web-new.univ-pau.fr/RECHERCHE/CIEH/documents/La%20confusion%20des%20genres.pdf>
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709.
- Durkheim, E. (1922/1999). *Education et sociologie*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Dussel, I. (2013). The assembling of schooling : discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. *European educational research journal*, 12(2), 176-189.
- Duval, N. (2002). L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. *Histoire, économie et société*, 21(1), 71-86.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children : Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Elias, N. (1981). *La société des individus* (traduit par J. Etoré). Paris, France : Fayard.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency ?. *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Esmenjaud-Genestoux, F. (2008). Les responsabilités de l'élève et sa conquête de l'autonomie dans l'étude des mathématiques : Approche didactique d'un cas de rééducation en mathématiques. *Les sciences de l'éducation – pour l'Ere nouvelle*, 1(41), 33-64.
- Fabiani, J.-L. (2012). Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire? *Pratiques*, 153-154, 129-140.
- Fabre, M. (2014). Les «éducations à»: problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36, 1-13.
- Fabre, M. (2018). Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des «éducations à». *Éducation et socialisation*, 48, 1-13.
- Fanneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire* (2^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Fawer Caputo, C. & Heinzen, S. (2017). *Les Zophes*. Lausanne, Suisse : Agora. <https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/1534/moyen%201-2H%20-ZOPHES%20.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Felouzis, G. & Perroton, J. (2011). Enseigner dans le privé et le public en France: Une analyse comparative. *Revue française de pédagogie*, 177, 61-84.
- Fillion Wilson, M. A. (2015). Radical democratic schooling on the ground: pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and education*, 10(2), 121-136.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A. & Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition: Exploring the promise of dialogue. In *A handbook of children and young people's participation* (pp. 315-327). Londres, Royaume Uni: Routledge.
- Flowers, N. (2017). Afterword. In M. Bajaj (Ed.), *Human rights education: Theory, research, praxis* (p. 317-334). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Flutter, J. (2006). "This place could help you to learn": student participation in creating better school environments. *Educational review*, 58(2), 183-193.
- Fondation Silviva (2019). *L'école à ciel ouvert: 200 activités en plein air pour enseigner le français, les mathématiques, les arts*. Suisse, Neuchâtel : La Salamandre.

- Foray, P. (2018). In J.-Y. Seguy (dir.), *Variations autour de la « forme scolaire » : Mélanges offerts à André D. Robert* (p. 157-166). Nancy, France : PUN – Editions Universitaires de Lorraine.
- Forster, S. (2004). Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir. *Bulletin CIIP*, 15.
- Fournier, M. (2018). Maria Montessori : Les voies de l'autonomie. In M. Fournier (dir.), *Les grands penseurs de l'éducation* (p. 55-57). Paris, France : Sciences Humaines.
- Fournier, M. (2016). Un siècle d'éducation nouvelle. In M. Fournier (dir.), *Eduquer et former* (p. 63-69). Paris, France : Editions Sciences Humaines.
- Franc, S. (2018). Montessori et la Casa dei Bambini : Dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle de la méthode. *Tréma*, 50.
- FRAPEV, Canton du Valais, SPVal & AVECO. (2019). *La relation Famille-École*. <https://www.vs.ch/documents/212242/1252582/Brochure%20famille-%E9cole%20Fran%20ais.pdf/2c4f28d8-95de-43f1-91a3-74729caa521f?t=.now?long>
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freeman, M. (2012). Towards a sociology of children's rights. In M. Freeman (éd.), *Law and childhood studies: current legal issues* (p. 29-38). Oxford, Royaume-Uni: Oxford university press.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The international journal of children's rights*, 6, 433-444.
- Freeman, M. & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York, NY: The Guilford Press.
- Freie, (1987). *La pédagogie des opprimés*. Paris, France : Maspéro.
- Fresneau, J. & Gautier, L. (2020). A la croisée des chemins : le jeune chercheur entre désir d'interdisciplinarité et ancrage monodisciplinaire. *Encyclo : Revue de l'école doctorale Science des sociétés (ED 624)*, Université de Paris, 9-15.
- Friedrich, J. (2001). Philosophie, psychologie et pédagogie, un ménage à trois. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (éds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 57-77). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Froment, M. (2017). La régulation des comportements dans les conseils : entre discussion et inculcation. In P. Haeberli, M. Pagoni & O. Maulini (Dir.), *La participation des élèves : Effet de mode ou nécessité ?* (p. 55-70). Paris, France : L'Harmattan.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Gaitsch, S. (2021, 01 avril). Au Val-de-Ruz, la revolution scolaire arrive d'en bas. *Heidi.news*. <https://www.heidi.news/explorations/reinventer-l-ecole/au-val-de-ruz-la-revolution-scolaire-arrive-d-en-bas>
- Gallagher, M. (2009). Ethics. In E.K. Tisdall, J. Davis & M. Gallagher (Eds.), *Researching with children and young people: Research design, method and analysis*. London, United Kingdom: Sage Publications.
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': Rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6, 137-150.
- Garnier P. (2015), « L'agency des enfants. Projet scientifique et politique des "Childhood Studies" », *Éducation et sociétés*, 2, 159-173. DOI : [10.3917/es.036.0159](https://doi.org/10.3917/es.036.0159)
- Gastaud, B. (2014). L'éducation aux droits de l'enfant : un droit et un devoir. *Journal du droit des jeunes*, 10(340), 29-34.

- Gautherin, J. (2017). Science de l'éducation. In A. Van Zanten & P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 770-772, 2^e édition). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gazit, M. & Perry-Hazan, L. (2020). Disadvantaged youth's participation in collective decision making. *Children and youth services review*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104759>
- Genard, J.-L. & Roca I Escoda, M. (2010). La "rupture épistémologique" du chercheur au prix de la trahison des acteurs? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Ethique publique*, 12(1), 139-163.
- Gherari, H. (1991). La charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (note). *Etudes internationales*, 22(4), 735-751.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration* (traduit par M. Audet). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gillett-Swan, J. (2019, 4 septembre). *Let us discuss issues of power in researching with children/young people* [communication orale]. ECER – Network 25, Hambourg, Allemagne.
- Gillett-Swan, J. K. & Sargeant, J. (2018a). Unintentional power plays : interpersonal contextual impacts in child-centred participatory research. *Educational Research*, 60(1), 1-16.
- Gillett-Swan, J. K. & Sargeant, J. (2018b). Assuring children's human right of freedom of opinion and expression in education. *International journal of speech-language pathology*, 20(1), 120-127.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher education*, 26, 933-940.
- Go, H. L. & Riondet, X. (2018). Reconstruire la forme scolaire d'éducation : l'alternative freinetienne. In J.-Y. Seguy (dir.), *Variations autour de la « forme scolaire » : Mélanges offerts à André D. Robert* (p. 63-78). Nancy, France : PUN – Editions Universitaires de Lorraine.
- Gobo C. (2004). Sampling, Representativeness and Generalizability. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium et D. Silverman (éd.), *Qualitative Research Practice* (p. 435-456). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Sociales forces*, 36(3), 217-223.
- Goldschmid, M. L. (2002). Se préparer au travail interdisciplinaire. In F. Darbellay & P. Perrig- Chiello (Eds.), *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité: Les nouveaux défis de l'enseignement* (pp. 71-88). Lausanne, Suisse: Réalités sociales.
- Gollob, R. & Krapf, P. (2007). *Exploring children's rights: Nine short projects for primary level*. Strasbourg, France: Editions du conseil de l'Europe.
- Gopnik, A. (2017). *Anti-manuel d'éducation : l'enfance révélée par les sciences*. Paris, France : Le Pommier !
- Gopnik, A. (2012). *Le bébé philosophe*. Paris, France : Le Pommier !
- Gough, D. (2018, janvier). *The use of social sciences research evidence in decision-making and policy development*. Communication présentée à CREAN Conference: The impact of children's rights education and research on policy development, Genève, Suisse.
- Green, J. & Hart, L. (1999). The impact of context on data. In R. S. Barbour & J. Kitzinger (éd.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (p. 21-35). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Grootaers, D. (2007). Les deux grands courants de la pensée pédagogique orientant l'institution scolaire, leurs caractéristiques, leur impact sur l'évolution de l'école. *META, Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation*. Repéré à <http://meta-educ.be/textes/Courants-pedagogiques.pdf>.

Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11(1), 81-93.

Grumbach, J. (réalisatrice). (2017). *Une idée folle* [film documentaire]. Kamea Meah.

Guay, M.-H., Legault, G. & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141.

Haeberli, P. (2009). Contribution à l'étude d'une compétence dans le domaine de la citoyenneté : l'exemple de la justice dans les conseils de classe de l'école primaire genevoise [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archives ouvertes. 10.13097/archive-ouverte/unige:13237

Haeberli, P. (2004). La justice a-t-elle une place à l'école? *Thématique*, 12, 69-91.

Hafen, B. C. & Hafen, J. O. (1996). Abandoning children to their autonomy: The United Nation Convention on the Rights of the Child. *Harvard international law journal*, 37(2), 449-491.

Halpern, C. (2018). John Dewey : Eduquer par l'expérience. In M. Fournier (dir.), *Les grands penseurs de l'éducation* (p. 51-53). Paris, France : Sciences Humaines.

Hanson, K. (2019). Societal impact of academic childhood and children's rights research : Sooner or later?. *Childhood*, 26(4), 409-413.

Hanson, K. (2012). School of thought in children's rights. In M. Liebel, *Children's rights from below : Cross cultural perspectives* (p. 63-79). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Hanson, K. (2009). Les différentes conceptions des droits de l'enfant. *DEI, Module pédagogique* (7), 1-12. Repéré à http://www.dei-belgique.be/IMG/pdf/module_pedagogique_no2009-07_-_les_différentes_conceptions_des_droits_de_l'enfant.pdf.

Hanson, K. (2008). La formation universitaire en droits de l'enfant : une expérience riche d'enseignements interdisciplinaires. In F. Darbellay & T. Paulsen (Dir.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité : Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche ; Herausforderung Inter- und Transdisziplinarität : Konzepte, Methoden und innovative Umsetzung in Lehre und Forschung* (p. 93-110). Lausanne, Suisse : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Hanson, K. & Lundy, L. (2017). Does exactly what it says on the tin ? A critical analysis and alternative conceptualisation of the so-called "general principles" of the Convention on the rights of the child. *International journal of children's rights*, 25, 285-306.

Hanson, K. & Peleg, N. (2020). Waiting for children's rights theory. *The international journal of children's rights*, 28(1), 15-35.

Harcourt, D. & Sargeant, J. (2011). The challenges of conducting ethical research with children. *Education inquiry*, 2(2), 421-436.

Harris, K. (2012). Aims! Whose aims? In R. Marples (ed). *The aims of education* (p. 1-13). Londres, Royaume-Uni: Routledge.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation : From tokenism to citizenship*. Florence, Italie: UNICEF.

Hébert, T. & Dugas, E. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel? Enquête sur le ressenti des collégiens français. *Éducation et socialisation*, 43.

Heinzen, S. & Fawer Caputo, C. (2020). Suisse: "Les Zophes », une méthode de philosophie pour enfants conçue pour le début de la scolarité. *Diotime*, 86, 1-13.

Helle, L., Tynjälä P. & Olkinuora E. (2006). « Project-based learning in post-secondary education - theory, practice and rubber sling shots ». *Higher Education*, 51(2), 287-314.

- Hennessy, E. & Heary, C. (2011). Exploring children's views through focus groups. In S. Greene & D. Hogan (éd.), *Researching children's experience : Approaches and methods* (p. 236-252). Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Heywood, C. (2010). *A history of childhood : Children and childhood in the West from medieval to modern times*. Cambridge, United Kingdom: Policy Press.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children and society*, 18(2), 77-96.
- Hofstetter, R. & Mole, F. (2019). Disparités et dispersions constitutives de la mouvance de l'éducation nouvelle. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 263-277.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J.-Y. Seguy (dir.), *Variations autour de la « forme scolaire » : Mélanges offerts à André D. Robert* (p. 27-49). Nancy, France : PUN – Editions Universitaires de Lorraine.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2013). Change in mass schooling : « School form » and « grammar of schooling » as reagents. *European educational research journal*, 12(2), 166-175.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2006). Introduction. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation. Les relations tumultueuses d'un couple indissociable et inconciliable ? (fin 19e - première moitié du 20e siècle). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Passion, Fusion, Tension. New Éducation and Educational sciences - Éducation nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th - middle 20th century – fin 19e - milieu 20e siècle)* (pp. 17-36). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (éds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 7-25). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Holeindre, J.-V. (2014). Du pouvoir comme possession au pouvoir comme relation. In J.-V. Holeindre (dir.), *Le pouvoir, concepts, lieux, dynamiques* (p. 5-10). Paris, France : Sciences humaines.
- Hong, J. S., Espelage, D. L. & Lee, J. M. (2018). School climate and bullying prevention programs. In H. Shapiro (Ed.), *The Wiley handbook on violence in education: forms, factors and prevention* (p. 359-374). Medford, MA: Wiley.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie*. Paris, France : ESF.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique* (2^e éd.). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Howe, R. B. & Covell, K. (2005). Empowering children : children's rights education as a pathway to citizenship. Toronto : University of Toronto Press.
- Howe, R. B. (2001). Do parents have fundamental rights ? *Journal of Canadian studies*, 36(3), 61-78.
- Huard, C. (2018). L'entrée en pédagogie Montessori d'enseignant.e.s d'écoles maternelles publiques française depuis 2010. Raisons et modalités. *SpécifiCITÉs*, 12(2), 14-20.
- Humanrights.ch. (2015). Second, troisième et quatrième rapport de la Suisse sur l'application de la Convention relative aux droits de l'enfant (2007-2015). Repéré à <https://www.humanrights.ch/fr/droits-humains-suisse/conventions-onu/enfant/rapport-2014/>
- Humanrights.ch. (2013). Droits humains en Suisse – Introduction. Repéré à <https://www.humanrights.ch/fr/service/connaissances/suisse/>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Hunleth, J. (2011). Beyond *on* or *with*: questioning power dynamics and knowledge production in «child-oriented» research methodology. *Childhood*, 18(1), 81-93.

- ICOR. (2013). *Convention ICOR*. UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon). Repéré à http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf
- ITTF. (2017). *Emerging technologies' impact on society & work in 2030*. Palo Alto, CA: Institute for the future.
https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940_ITTFforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf
- Jaffé, P. & Wicky, H. R. (1996). Competence? Now really! In E. Verhellen (ed.) *Understanding children's rights: Collected papers presented at the first International Interdisciplinary Course on Children's Rights* (99-110). Ghent, Belgique: Children's rights centre/Ghent University.
- James A. (2009), Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 34-35). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- James, A. (2004). Understanding childhood from an interdisciplinary perspective. In P. B. Pufall & R. P. Unsworth (Eds). *Rethinking childhood* (p. 25-37). New Jersey, NJ: Rutgers.
- James, A. & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Londres: Royaume Uni: Sage.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge, United Kingdom : Polity Press.
- Jacquet-Francillon, F. (2005). Principes et pratiques de l'« Éducation Nouvelle » : Des objets de recherche. *Revue française de pédagogie*, 153, 5-12.
- Jeanin, L. (2017). La mobilité, clé de nouvelles pratiques? *Éducation et socialisation*, 43.
- Jeff, T. (2002). Schooling, education and children's rights. In B. Franklin (Ed.), *The new handbook of children's rights: comparative policy and practice* (pp. 45-59). London: Routledge.
- Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California school psychologist*, 8, 43-52.
- Jerome, L. (2016). Interpreting children's rights education: three perspectives and three roles for teacher. *Citizenship, social and economics education*, 15(2), 143-156.
- Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., & Orr, K. (2015). Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries. Genève, Suisse: UNICEF.
- Jiang, X., Kosher, H., Ben-Arieh, A. & Huebner, E. S. (2014). Children's rights, school psychology and well-being assessments. *Social Indicators Research*, 117(1), 179-193.
- Jobert, G. & Thievenaz, J. (2014). L'*homo demirans* ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant. *Éducation permanente*, 200(3), 43-52.
- Joigneaux, C. (2017). Forme scolaire. In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 347-349). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jones, R. A., Burnay, N. & Servais, O. (2000). Les enquêtes par questionnaire. In R. A. Jones. *Méthodes de recherche en sciences humaines* (p. 169-199). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Jones, R. A., Burnay, N. & Servais, O. (2000a). L'entretien. In R. A. Jones. *Méthodes de recherche en sciences humaines* (p. 137-167). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation, A methodology for human studies*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Julliard, V. & Cervulle, M. (2013). « Différence des sexes » et controverses médiatiques : du débat sur la parité au « mariage pour tous » (1998-2013). *Le temps des médias*, 2(21), 161-175.
- Kahn, S. & Roland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Education et socialisation*, 59.

- Keet, A. (2015). It is time: Critical human rights education in an age of counter-hegemonic distrust. *Education as a change*, 19(3), 46-64.
- Keet, A. (2012). Discourse, betrayal, critique : the renewal of human rights education. In. C. Roux (Ed.) *Safe spaces: Human rights education in diverse contexts* (p. 7-28). Rotterdam, Pays Bas: Sense Publishers.
- Kilkelly, U., Kilpatrick, R., Lundy, L., Moore, L., Scraton, P., Davey, C., Dwyer, C. & McAlister, S. (2004). *Children's rights in Northern Ireland* (Belfast, Northern Ireland Commissioner for Children and Young People). <https://dera.ioe.ac.uk/9165/1/22323%20Final.pdf>
- Kirchschlaeger, P. G. (2017). The right to human rights education: Conceptual perspectives. In M. Bajaj (Ed.), *Human rights education: Theory, research, praxis* (p. 96-115). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121.
- Klein, J. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 15-30). Oxford: Oxford University Press.
- Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory & Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Koller, D. (2007). Empowering children: children's rights education as pathway to citizenship: Book review. *Children & society*, 21, 232-233.
- Krappmann, L. (2006). The rights of the child as a challenge to human rights education. *JSSE* 5(1), 60-71).
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups : A practical guide for applied research* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA ; London, United Kingdom ; New Delhi, India ; Singapour, Singapour : Sage Publications.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2002). Designing and conducting focus group interview. *Social analysis, selected tools and techniques*, 4(43), 4-24.
- Labov, W. (1972). Some principle of linguistic methodology. *Language in Society*, 1(1), 97-120.
- Lafortune, L. (2009). Pédagogie du projet et développement des compétences transversales : un changement de posture pédagogique. *Éducation Canada*, 49(5), 16-20.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
- Lambert, V., Glacken, M. & McCarron, M. (2013). Using a range of methods to access children's voices. *Journal of Research in Nursing*, 18(7), 601-616.
- Lambolez, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2014). La médiation par les pairs dans un collège de Suisse romande. In P. Stalder & A. Tonti (dir.), *La médiation interculturelle : représentations, mises en œuvre et développement des compétences* (p. 103 -112). Paris, France : Archives contemporaines.
- Landsheere, V. & Landsheere, G. (1978). Définir les objectifs de l'éducation (3^e éd). Liège, Belgique : Georges Thone.
- Lange, J.-M. (2018). Éducation à: penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal: l'exemple révélateur de l'éducation au développement durable. *Éducation et socialisation*, 48, 1-15.
- Lange, J.-M. (2017). Éducation au développement durable: enjeux épistémologiques et didactiques des reconfigurations disciplinaires possibles. In C. Vergnolle Mainar & O. Tripier-Mondancin (dir.),

Programmes et disciplines scolaires: Quelles reconfigurations curriculaires? (p. 143-150). Toulouse, France: Presses universitaires du midi.

Lange, J.-M. (2014). Éducation au développement durable: intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation et socialisation*, 36, 1-18.

Lange, J.-M. & Martinand, J.-L. (2010). Éducation au développement durable et éducation scientifique: repères pour un curriculum. In A. Hasni & J. Lebaume (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technique* (p. 125-154). Ottawa, Canada: Les presses de l'université d'Ottawa.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: a resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment no. 12*. Londres, Royaume-Uni: Save the children/UNICEF.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (éds.), *A handbook of children and young people participation: Perspectives from theory and practices* (p. 11-23). Londres, Royaume-Uni: Routledge.

Lansdown, G. (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Florence, Italie : UNICEF.

Lansdown, G., Jimerson, S. R. & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology : children's rights to participation. *Journal of school psychology*, 52, 3-12.

Lapassade, G. (2002). Observation participante. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Levy (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Ramonville Saing Agne, France : Erès.

Lapassade, G. (2006). *Groupes, organisations, institutions* (5^e éd.). Paris, France : Economica.

Laplace, C. (2002). Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'Ecole genevoise (1990-2001) : Une évolution du lien pédagogique ? genevoise [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archives ouvertes. 10.13097/archive-ouverte/unige:143

Lauwerier, T. & Akkari, A. (2020). Modèles nationaux d'intégration de migrant-e-s et résultats PISA : éléments pour un débat. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 42(1), 84-107.

Lavarde, A.-M. (2008). L'éthique. In A.-M. Lavarde (dir.), *Guide méthodologique de la recherche en psychologie* (p. 205-211). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Lawrence, R. J. (2019). Convergence : défis disciplinaires et réponses transdisciplinaires. In F. Darbellay, M. Louviot & Z. Moody (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité* (p. 49-67). Neuchâtel, Suisse : Alphil.

Lebrun, J., Morin, M.-P. & Bousadra, F. (2016). Le traitement des domaines généraux de formation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines et sociales, sciences et technologies et mathématiques: convergences et divergences. In A. Hasni, J. Lebrun & Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école: le cas des «éducations à» au québec*. (p. 11-31). Québec, Canada: Groupéditions.

Le Gal, J. (2008). Les droits de l'enfant à l'école : pour une éducation à la citoyenneté. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives, quelques points de repères. In A. Legardez & L. Simonneaux (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (p. 19-32). Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). Développement durable et autres questions d'actualité: questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Dijon, France: Educagri.

Leleux, C. (2008). Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman ?. In C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants* (2^e éd., p. 117-219). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Leleux, C. & Rocourt, C. (2015). *Former à la coopération et à la participation : de 5 à 14 ans*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lemay, V. (2021). Une mémoire du droit pour l'enseignement futur. *Les cahiers de droit*, 62(1), 3-6.
- Lemay, V. (2017a). Et si on entraînait dans la « danse » de l'interdisciplinarité ? *TrajEthos*, 6(1), 5-10.
- Lemay, V. (2017b, 16 mars). L'essai comme forme intermédiaire d'interdisciplinarité plus accessible au juriste d'expérience : le problème de pressions institutionnelles de type « sciences sociales ». *Violaine Lemay, Centre de recherche en droit public, Université de Montréal*. <https://www.violainelemay.ca/2017/03/16/lessai-comme-forme-intermediaire-dinterdisciplinarite-plus-accessible-au-juriste-dexperience-le-probleme-de-pressions-institutionnelles-de-type-sciences-sociales/>
- Lemay, V. (2017c). Critique de la raison disciplinaire : une révolution tranquille ? *TrajEthos*, 6(1), 11-28.
- Lemay, V. (2012). Quelle interdisciplinarité est la vôtre ? Polysémie et polémique. *Enjeux universitaires-des profs vous informent*, 14, 1-4.
- Lemay, V. (2010). L'interdisciplinarité comme condition de lutte concrète contre la discrimination : le cas de l'évaluation scolaire en théorie du droit. In A. Mouchtouris (Dir.) *Discrimination : Construction sociale, Actes du colloque du 19 novembre 2008, Université de Perpignan, Via-Domitia* (p. 59-88). Perpignan, France : Presse des universités de Perpignan.
- Lemay, V. (2004). *Un contrat pédagogique : l'entente sur les mesures volontaires dans l'application de la « loi sur la protection de la jeunesse » (Tome 1 de 2)*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/2425/11603735.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Lemay, V. (2001). L'avènement du tri social en milieu scolaire: un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie pédagogique*, 120, 42-48.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale. Droit, éducation et société*. Saint-Laurent, Canada : Renouveau pédagogique.
- Lenoir, Y. (2020). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs. *Tréma*, 54. DOI : 10.4000/trema.5952
- Lenoir, Y. (2019). De l'interdisciplinarité scientifique à l'interdisciplinarité scolaire. In F. Darbellay, M. Louviot & Z. Moody (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité* (p. 25-48). Neuchâtel, Suisse : Alphil.
- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école? *Les cahiers pédagogiques*. Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_lenoir_-_version_integrale.pdf
- Lenoir, Y. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: Un mythe ou une exigence ? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 289-298.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.
- Lenoir, Y. & Tupin, F. (2012). Instruction et socialisation : deux notions à clarifier. In Y. Lenoir & F. Tupin (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : regards internationaux* (p. 1-64). Laval, Canada : Presses universitaires de Laval.

- Létourneau, A. (2006). Trois écoles québécoises d'éthique appliquée : Sherbrooke, Rimouski et Montréal. Paris, France : L'Harmattan.
- Lévine, J. (2008). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue moi monde – instance monde. In C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants* (2^e éd, p. 71-93). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Liebel, M. (2015). Protecting the rights of working children instead of banning child labour. *International journal of children's rights*, 23, 529-547.
- Liebel, M. & Saadi, I. (2010). Commentary 3: Participation in the traps of cultural diversity. In B. Percy-Smith. & N. Thomas. (Eds). *Handbook of children and young people's participation : Perspectives from theory and practice* (p. 150-153). Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres, Royaume Uni : Sage.
- Lipman, M. (2008). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants* (2^e éd, p. 11-24). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique* (Traduit par N. Decostre ; 2^e éd). Belgique, Bruxelles : De Boeck.
- Louviot M. (2021). *L'innovation scolaire par les droits de l'enfant*. [document soumis pour publication].
- Louviot, M. (2020). Enjeux autour de l'implémentation de l'éducation aux droits de l'enfant en Suisse romande. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 42(1), 108-126.
- Louviot, M. (2020b). Child-friendly, concept of. In D. T. Cook (Ed.), *The SAGE encyclopedia of children and childhood studies* (p. 293). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Louviot, M. (2019). La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant. *Éducation et socialisation*, 53. Doi:10.4000/edso.7297.
- Louviot, M. (2017). L'enseignement interdisciplinaire au service des droits de l'enfant. *Enjeux pédagogiques*, 29, 30-31.
- Louviot, M. & Darbellay, F. (2017). Interdisciplinarité, pédagogie par projet et cohérence curriculaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 6(2), 29-32.
- Louviot, M., Moody, Z. & Darbellay, F. (2020). L'enfant et ses droits participatifs dans le contexte scolaire : le cas de la Suisse romande. *Revue des sciences sociales*, 64, 28-37. DOI : 10.4000/revss.5641.
- Louviot, M., Moody, Z. & Darbellay, F. (2019). Children's rights education: The challenges and opportunities of inter- and transdisciplinary teaching. *Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 1-7.
- Lundy, L. (2019). A lexicon for research on international children's rights in troubled times. *The international journal of children's rights*, 27(4), 595-601.
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354.
- Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough: conceptualising article 12 of the United Nation convention on the rights of the child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.
- Lundy, L. & Byrne, B. (2017). The four general principles of the United Nation Convention on the rights of the child : the contribution and potential value of the approach in other areas of human rights law. In E. Brems, W. Vandenhole & E. Desmet (Eds.), *Children's rights law in the global human rights landscape : isolation, inspiration, integration?* (p. 52-70). Londres, United Kingdom : Routledge.
- Lundy, L., Marshall, C. & Orr, K. (2015a). *Advancing children's rights through advocacy: capturing the learning of the Atlantic Philanthropies Grantees in Northern Ireland*. The Atlantic Philanthropies. Belfast, Ireland: Queen's University Belfast.

- Lundy, L. & Martinez Sainz, G. (2018). The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education. *Human rights education review*, 1(2), 4-24.
- Lundy, L., Orr, K. & Marshall, C. (2015b). *Towards better investment in the rights of the child: the views of children*. Genève, Suisse: Child Rights Connect.
- Mabillon-Bonfils, B. & Martin, V. (2017). Forme solide et École solide : comment penser une nouvelle grammaire (architecturale) scolaire ?. *Éducation et socialisation*, 43.
- Maingain, A., Dufour, B., & Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Maingueneau, D. (2010). Analyse du discours et champ disciplinaire. *Question de communication*, 18, 185-196.
- Malatesta, D. & Golay, D. (2020). *Participation des enfants et des jeunes*. In : J.-M. Bonvin ; P. Maeder; C. Knöpfel ; V. Hugentobler & U. Tecklenburg (Éd.). *Dictionnaire de politique sociale suisse* (p. 359-361). Genève, Suisse : Éditions Seismo
- Malherbe, J.-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser : essais d'éthique critique*. Québec, Canada : Liber.
- Malherbe, J.-F. (1997). *La conscience en liberté : Apprentissage de l'éthique et création de consensus*. Québec, Canada : Fides.
- Martinand, J.-L. (2005). Didactique. In C. Etévé & P. Champy (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 268-270, 3^e édition). Paris, France : Retz.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors série 5*, 70-81.
- Mason, S. P. & Cohen, C. P. (2001). Children's rights in education. In S. Hart, C. P. Cohen, Erickson, M. F. & M. Flekkoy (Eds.), *Children's rights in education* (p. 15-36). Londres, United Kingdom : Jessica Kingsley Publishers.
- Masson, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire: Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Matos, D. A. S., Kaitel, A. F. S., Cirino, S. D., do Nascimento, S. S. & Munford, D. (2012). Aspectos ideológicos e relações de poder na sala de aula: a percepção de alunos de Ensino Médio. *Educação Unisinos*, 16(2), 179-188.
- Matthews, H. (2003). Children and regeneration: Setting an agenda for community participation and integration. *Children and society*, 17(4), 264-276.
- Maulini, O. (2019b). *Que penser... des écoles en plein air, dans la nature, en forêt... ?*. Archives ouvertes de l'Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1904.pdf>
- Maulini, O. (2018). *Que penser... de la participation des élèves à l'école ?*. Archives ouvertes de l'Université de Genève. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:120804>
- Maulini, O. (2016). *Que penser... de la pédagogie de projet ?*. Archives ouvertes de l'Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1622.pdf>
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Eds). *Les formes de l'éducation: variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Mayall, B. (2015). The sociology of childhood and children's rights. In W. Vandenhoe, E. Desmet et D. Reynaert (éds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (p. 77-93). Londres, Royaume-Uni: Routledge.

- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham, Royaume-Uni: Open University Press.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The international journal of children's rights*, 8(3), 243-259.
- McCowan, T. (2012). Human rights within education : assessing the justifications. *Cambridge journal of education*, 41(1), 67-81.
- McGowan Tress, D. (1998). Aristotle's children. In S. M. Turner & G. B. Matthews (eds.), *The philosopher's child : Critical essays in the western tradition* (pp. 19-44). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of advanced nursing*, 48(2), 187-194.
- Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Paris, France : Autrement.
- Meirieu, P. (2018). Janusz Korczak : L'invention des droits de l'enfant. In M. Fournier (dir.), *Les grands penseurs de l'éducation* (p. 59-62). Paris, France : Sciences Humaines.
- Meirieu, P. (2014). Mais où est donc passé l'étonnement ? *Éducation permanente*, 200(3), 17-22.
- Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu ?* Genève, Suisse : Tricorne.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: historique, difficultés, perspectives*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* (2^e édition). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Meyer, W. J. & Crumley, C. L. (2011). Historical ecology : using what works to cross the divide. In T. Moore & X.-L. Armada (Eds.) *Atlantic Europe in the first millennium BC : Crossing the divide* (p. 109-134). Oxford, Royaume Uni : Oxford University Press.
- Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation* (12^e édition). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Miennee, J.-F. (2021). Eléments pour une réflexion sur la place du silence dans l'organisation scolaire et la transmission des savoirs à l'école. *Spirale*, 67(1), 23-34.
- Millan, M. (2002). Contextes en interaction dans la construction d'une démarche de recherche. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 205-225). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mitra, D. L. & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform : Building partnerships, improving outcomes. *Educational management administration and leadership*, 37(4), 522-543.
- Moinet, A. (2018). *La notation scolaire : Inconvénients et alternatives*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01700229/document>
- Mole, F. (2019). Les instituteurs romands et l'éducation nouvelle, entre enthousiasme et résistances (années 1920). *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 335-353.
- Montandon, C. (2002). Home and school constraints in children's experience of socialisation in Geneva. In R. Edwards (Ed.), *Children, home and school: Regulation, autonomy or connection?* (p. 106-120). New York, NY: Routledge / Falmer.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et politiques*, 35, 63-73.

- Montandon, C. (1995). Conflits de valeurs et valeur du conflit entre les familles et l'école. In *Le choc de la paix, actes du 5^e colloque Korczak, du 8 au 12 novembre 1994* (p. 139-150). Bramois, Suisse : Institut universitaire Kurt Bösch.
- Monteil, J.-M. (1997). *Eduquer et former : Perspectives psycho-sociales*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Moody, Z. (2019). Droits de l'enfant et école : diversité, participation et transformation sociale. In J. Zermatten & P. D. Jaffé (dir.), *30 ans de droits de l'enfant: un nouvel élan pour l'humanité* (p. 174-183). Sion, Suisse : Université de Genève, Centre interfacultaire en droits de l'enfant.
- Moody, Z. (2016). Les droits de l'enfant : genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989). Neuchâtel, Suisse : Editions Alphil.
- Moody, Z. & Darbellay, F. (2018). Studying childhood, children, and their rights: the challenge of interdisciplinarity. *Childhood*, 26(1), 8-21.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2^e éd.). Newbury Park, CA ; London, United Kingdom ; New Delhi, India : Sage Publications.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*, 22(1), 129-152.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environment. *Children's geographies*, 6(1), 49-61.
- Morin, E. (2017). *Connaissance, ignorance, mystère*. Paris, France : Fayard.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Paris, France : Actes Sud.
- Morin, E. (2005/1999). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.
- Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimères*, 5/6, 1-18.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Etudes transdisciplinaires*, 2.
- Morrow, V. (2009). The ethics of social research with children and families in young lives: Practical experiences. Oxford, Royaume Uni: Young Lives.
- Mourgeon, J. (1967). Les pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme. *Annuaire français de droit international*, 13, 326-263.
- Mugny, G. & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflit and structure of individual and collective performances. *European journal of social psychology*, 8, 181-192.
- Mugny, G., Doise, W. & Perret-Clermont, A.-N. (1976). *Bulletin de psychologie*, 29(321), 199-204.
- Musset, M. (2012). De l'architecture aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 75.
- Naser, S. C., Verlenden, J., Arora, P. G., Nastasi, B., Braun, L. & Smith, R. (2020). Using child rights education to infuse a social justice framework into universal programming. *School psychology international*, 4(1), 13-36.
- Nations Unies. Bureau du Haut Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme. (2007). Legislative history of the Convention on the Rights of the Child / Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (Vol. 1 et 2). New York, NY : United Nations
- Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, S. (2018). *La discipline positive dans la classe : Favoriser l'apprentissage en développant le respect, la coopération et la responsabilité* (Traduit par M.-J. Acquaviva). Paris, France : Toucan.

Nir, T. & Perry-Hazan, L. (2016). The framed right to participate in municipal youth councils and its educational impact. *Children and youth services review*, 69, 174-183.

Nsuami, J. N. (2012). *Si ma vie d'enfant soldat pouvait être racontée*. Paris, France : Persée.

Nussbaum, M. (2011). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (Traduit par S. Chavel). Paris, France : Flammarion.

Nussbaum, M. (2010). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* (Traduit par S. Chavel). Paris, France : Flammarion.

Obin, J.-P. (2001). L'école et la question de l'autorité. *Administration et éducation*, 1(89), 31-40.

OECD. (2018). *PISA 2018 Results : What school life means for students' lives: Volume III*. Paris, France: PISA, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/acd78851-en.pdf?expires=1621668880&id=id&accname=guest&checksum=4469CEF2AF54841B93AEF24BC85B3BBF>

Office fédéral des assurances sociales (OFAS). (2014). État actuel de la politique de l'enfance et de la jeunesse en Suisse : Rapport de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) à l'attention de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil National (CSEC-N). Repéré à https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/fr/dokumente/kinder/studien/kinder-undjugendpolitik2014.pdf.download.pdf/rapport_etat_actueldelapolitiquedelenfanceetdelajeunesse2014.pdf

Office fédéral de la justice. (2016). Droit international. Repéré à <https://www.bj.admin.ch/bj/fr/home/staat/voelkerrecht.html>

Ogay, T. & Edelmann, D. (2016). "Taking culture seriously": implications for intercultural education and training. *European journal of teacher education*, 39(3), 388-400.

Orange-Ravachol, D. (2019). « Educations à » et disciplines scolaires : vers de l'interdisciplinarité ou vers une dé-disciplinarisation ? In F. Darbellay, M. Louviot & Z. Moody (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité* (p. 89-109). Neuchâtel, Suisse : Alphil.

Orr, K., Emerson, L. & Lundy, L. (2015). *Enabling the exercise of civil and political rights: the views of children*. Londres, Royaume Uni: Save the children.

Osler, A. & Starkey, H. (1998). Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *The international journal of children's rights*, 6, 313-333.

Pagoni, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, 1(31), 177-197.

Parsons, T. (1960). *Structure and process in modern societies*. New York, NY: The Free Press.

Parizot, I. (2000). L'enquête par questionnaire. In S. Paugam (Dir.), *L'enquête sociologique* (p. 93-113). Paris, France : Presses Universitaires de France.

PASI Nancy-Metz. (2013). *Enrichir l'évaluation pour lutter contre l'échec scolaire et favoriser le mieux-être de l'élève par la mise en place d'une évaluation par compétences et sans note*. Repéré à <https://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/55VaucouleursCEXP2013-bilan-CN1-9.pdf>

Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). Penser par cas, Reasonner à partir de singularités. In J. C. Passeron & J. Revel (dir.), *Penser par cas* (p. 9-44). Paris, France : École des hautes études en sciences sociales.

Percy-Smith, B. (2012). Participation as mediation and social learning: empowering children as actor in social contexts. In *Participation, facilitation and mediation: Children and young people in their social context* (p.12-29). New York, NY: Routledge.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le cache. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris, France : ESF.

- Perrig-Chiello, P. & Darbellay, F. (2002). Inter- et transdisciplinarité: Concepts et méthodes. In P. Perrig-Chiello & F. Darbellay (Eds.), *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité? Les nouveaux défis de l'enseignement* (pp. 13-34). Lausanne: Réalités sociales.
- Perry-Hazan, L. (2019). Conceptualising conflicts between student participation and other rights and interests. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, DOI: 10.1080/01596306.2019.1599324
- Perry-Hazan, L. (2016). 'You're so adorable, adorable, adorable! I'm speechless; so much fun!': Children's participation in national policymaking. *Children and Youth Services Review*, 67, 105–113.
- Phillips, L. G. (2016). Educating children and young people on the UNCRC : actions, avoidance and awakenings. In J. Gillett-Swan & V. Coppock (Eds.), *Children's Rights, Educational Research and the UNCRC: past, present, future* (p. 39-59). Oxford, United Kingdom: Symposium Books.
- Piaget, J. (1973). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. *Bulletin Uni-information*, 31, 4-8.
- Piaget, J. (1956). Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. In J. Piaget. *Problèmes de psychologie génétique : L'enfant et la réalité* (p. 33-42). Paris, France : Denoël/Gonthier.
- Piraud-Rouet, C. (2017). *Les pédagogies alternatives pour les nuls*. Paris, France : First.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (2001). *Les sciences de l'éducation* (3e éd.). Paris, France: La découverte.
- Poretti, M. (2019). Rights, participatory spaces and the daily fabric of children and young people's voices in Switzerland. *Children's geographies*, 17(4), 467-479.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Potvin, M. (2017). L'éducation aux droits de l'enfant développe leurs « capacités ». *Enjeux pédagogiques*, 29, 32-34.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In P. Paillé (Dir.), *La méthodologie qualitative: Postures de recherché et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris, France : Armand Colin.
- Powell, M. A., Fitzgerald, R., Taylor, N. & Graham, A. (2012). *International literature review: Ethical issues in undertaking research with children and young people*. [Literature review for the childwatch international research network]. Lismore: Southern Cross University, Centre for Children and young people / Dunedin, University of Otago, Centre for research on children and families.
- Prairat, E. (2007). *Questions de discipline à l'école, et ailleurs...* Paris, France : Erès.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood ? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Ed.) *Constructing and reconstructing childhood* (p. 7-33). Londres, United Kingdom & New York, NY : Routledge.
- Punch S. (2016), Exploring children's agency across majority and minority world context, in Esser F., Baader M.S. et al., *Reconceptualising agency and childhood*, New York, Routledge, p. 183-196.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood* 9(3), 321-341.
- Quennerstedt, A. (2013). Children's rights research moving into the future, challenges on the way forward. *International journal of children's rights*, 21, 233-247.
- Quennerstedt, A. (2010). Children, but not really humans ? Critical reflections on the hampering effect of the « 3 p's ». *International journal of children's rights*, 18, 619-635.

Quennerstedt, A. & Moody, Z. (2020). Educational Children's Rights Research 1989–2019: Achievements, Gaps and Future Prospects. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 183-208.

Qvortup, J., Corsaro, W.A. & Honing, M.-S. (2009). Why social studies of childhood ? An introduction to the handbook. In J. Qvortup, W.A. Corsaro & M.-S. Honing (éds.), *The Palgrave Handbook of Childhood studies* (p. 1-18). Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.

Rapport Belmont (1979). Protection des sujets humains : Rapport Belmont : Principes éthiques et directives concernant la protection des sujets humains dans le cadre de la recherche. Département de la santé, de l'éducation et des services sociaux des Etats Unis.

Rege Colet, N. & Tardif, J. (2008). Interdisciplinarité et transdisciplinarité: Quels cas de figure pour les programmes universitaires et les parcours de formation. In F. Darbellay & T. Paulsen (Eds.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité: Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche; Herausforderung Inter- und Transdisziplinarität: Konzepte, Methoden und innovative Umsetzung in Lehre und Forschung* (15-35). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

Réseau Suisse des droits de l'enfant. (2018). CDE : La Confédération décide d'une procédure simplifiée de présentation des rapports. Repéré à

http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/index.php?id=208&L=1&tx_ttnews%5Byear%5D=2018&tx_ttnews%5Bmonth%5D=02&tx_ttnews%5Btt_news%5D=756&cHash=5ddd7b2a95c7a9298970ffbd309f5852

Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris, France : L'Harmattan.

Reuter, Y., Cohen-Azria C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Forme scolaire. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & I. Lahanier-Reuter (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 107-111). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Reuter, Y., Bécousse, G., Carra, C., Cohen Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Fialip Baratte, M., Hassan Pilartz, R., Jovenet, A.-M., Lahanier Reuter, D. & Pagoni, M. (2007). Recherche collective sur l'école « Freinet » de Mons en Baroeul : Elements de synthèse. *Théodile*, 7, 97-105

Reverdy, C. (2019). Interdisciplinarité et projets collectifs : vers une nouvelle professionnalité enseignante ? In F. Darbellay, M. Louviot & Z. Moody (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité* (p. 197-214). Neuchâtel, Suisse : Alphil. (p. 197-214)

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFE*, 114, 1-32.

Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier de veille de l'IFE*, 82, 1-24.

Rey, B. (2012). Préface. In Y. Lenoir & F. Tupin (dir.). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : regards internationaux* (p. xix-xxiii). Laval, Canada : Presses universitaires de Laval.

Rey, B. (2005). Autorité de l'enseignant et médiation pédagogique. *Les politiques sociales*, 1&2, 34-41.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, France : ESF.

Rey, O. & Feyfant, A. (2006). Les parents et l'école. *La lettre d'information de la veille scientifique et technologique*, 22, 1-11.

Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M. & Vandeveld, S. (2009). A review of children's rights literature since the adoption of the United Nations convention on the rights of the child. *Childhood*, 16(4), 518-534.

- Reynaert, D., Desmet, E., Lembrechts, S. & Vandenhoe, W. (2015). Introduction, A critical approach to children's rights. In W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert & S. Lembrechts, *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies* (pp. 1-23). Oxon, Royaume Uni: Routledge.
- Reynaud, J. D. (1997). *Les règles du jeu*. Paris, France : Colin.
- Reynolds, P., Nieuwenhuys, O. & Hanson, K. (2006). Refractions of children's rights in development practice : A view from anthropology – Introduction. *Childhood*, 13(3), 291-302.
- Rinaldi, S., Moody, Z. & Darbellay, F. (2020). Children's human rights education in Swiss curricula: An intercultural perspective into educational concepts. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 42(1), 64-83.
- Robbes, B. (2012). Autorisation et institution : des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France, Juillet 2012*.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris, France : ESF.
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*. Repéré à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>
- Robeyns, I. (2006). The capability approach in practice. *The journal of political philosophy*, 14(3), 351-376.
- Robinson, C. (2014). *Children, their voices and their experiences of school : what does the evidence tell us ?* Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge Primary Review.
- Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Ethique en éducation et formation*, 4, 92-107.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux (Dir.), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 101-137). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris, France : La découverte.
- Rosenblatt, J. (2000). *International conventions affecting children*. La Haye, Pays-Bas : Kluwer Law International.
- Rousset, E. (2017). Sécurité et liberté : discussion entre un philosophe anglais et un philosophe français, Hobbes et Rousseau. *Sécurité et stratégie*, 2(26), 62-66.
- Saada-Robert, M. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 7-28). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Sabirón Sierra, F. & Arraiz Pérez, A. (2012). La complexité dans la pratique éducative : naviguer entre dilemmes. In Y. Lenoir & F. Tupin (dir.). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser : regards internationaux* (p. 255-290). Laval, Canada : Presses universitaires de Laval.
- Sadofsky, M. & Greenberg, D. (éd.). (1999). *Reflections on the Sudbury school concept*. Framingham, MA: The Sudbury Valley School Press.
- Saillot, E. (2019). Evaluation par compétences: les préoccupations des enseignants en matière d'évaluation au cours d'une expérimentation des « classes sans notes » dans un collège français. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(2), 35-61.
- Saint-Dizier de Almeida, V., Specogna, A. & Luxembourger, C. (2016). L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophiques. *Recherches en éducation*, 24, 54-64.

- Santiago, M. (2006). La tension entre théorie et terrain. In P. Paillé (Dir.), *La méthodologie qualitative: Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 201-223). Paris, France : Armand Colin.
- Sargeant, J. & Gillett-Swan, J. K. (2015). Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: children's views on adult-centric educational provision. *European educational research journal*, 14(2), 177-191.
- Sargeant, J. & Harcourt, D. (2012). *Doing ethical research with children*. Berkshire, United Kingdom: Open University Press.
- Saulle, M. R. (1995). *The rights of the child: International instruments*. New York, NY: Transnational Publishers.
- Sauvé, L. (2019). De l'interdisciplinarité à la transversalité : pour un projet politico-pédagogique résolument écologique. In F. Darbellay, M. Louviot & Z. Moody (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité* (p. 69-88). Neuchâtel, Suisse : Alphil.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la «transposition didactique». In J.-L. Chriss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français: état d'une discipline* (pp. 47-62). Paris, France: Nathan.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire : un concept trop séduisant ? In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Aziria (Dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (p. 153-167). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Schumpeter, J. (1979). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris, France: Payot.
- Schumpeter, J. (1965). *Histoire de l'analyse économique*. Paris, France : Payot.
- Schwab, K. (2017). *La quatrième révolution industrielle : ce qu'elle implique et comment y faire face*. Genève, Suisse: World Economic Forum. <https://fr.weforum.org/agenda/2017/10/la-quatrieme-revolution-industrielle-ce-qu-elle-implique-et-comment-y-faire-face/>
- Schwab, K. & Samans, R. (2016). The future of jobs : Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. Genève, Suisse: World Economic Forum.
- Sebba, J. & Robinson, C. (2009). *Evaluation of Unicef UK's rights respecting schools award: Final report, September 2010*. Londres, Royaume Uni: UNICEF.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité* (Traduit par S. Chemla). Paris, France : Seuil.
- SER. (2018). *Code de déontologie du Syndicat des enseignants romands*. SER. <https://www.le-ser.ch/content/le-code-de-déontologie>
- Shankland, R. (2009). *Pédagogies Nouvelles et compétences psychosociales : De l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : L'Harmattan.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations : A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nation Convention on the right of the child. *Children and society*, 15, 107-117.
- Simon, J. (1998). Jean-Jacques Rousseau's children. In S. M. Turner & G. B. Matthews (eds.), *The philosopher's child : Critical essays in the western tradition* (pp. 105-120). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Simon, J.-P. & Boulnois, M. (2016). Comment faire de la philosophie avec les enfants. *Recherches en éducation*, 24, 22-29.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Spyrou, S. (2016). Researching children's silences: exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7-21.

- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- St-Amand, J., Bowen, F., Bulut, O., Cormier, D., Janosz, M. & Girard, S. (2020). Le sentiment d'appartenance à l'école: validation d'un modèle théorique en prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire. *Revue scientifique internationale en éducation*, 28(2), 89-105.
- Stafford, A., Laybourn, A., Hill, M. & Walker, M. (2003). "Having a say": children and young people talk about consultation. *Children and society*, 17, 361-373.
- Stahel, T. (2021). Implication des élèves témoins dans le phénomène de harcèlement scolaire : pour une compréhension systémique. *Thérapie familiale*, 42(1), 23-38.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Struthers, A. E. C. (2016). Human rights: a topic too controversial for mainstream education? *Human rights law review*, 16(1), 131-162.
- Sudre, F. (2015). *La Convention européenne des droits de l'homme*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Suy, E. (1987). Le rôle du droit international. *Les cahiers de droit*, 28(3), 523-531.
- Symonides, J. & Volondin, V. (2001). *A guide to human rights*. Paris, France: UNESCO.
- Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXI^e siècle*. Paris, France: Calmann Lévy.
- Tavernier, P. (2014). La sociocratie, un mode de gouvernance participatif. *La tribune fonda*, 224, 24-27.
- Tavan, C. (2004). École publique, école privée : Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaire. *Revue française de sociologie*, 1(45), 133-165.
- Tessier, G. (1993). *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Therborn, G. (1996). Child politics: dimensions and perspectives. *Childhood*, 3(1), 29-44.
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage : Enquêter pour mieux comprendre*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Thievenaz, J. (2014a). Un étonnant défi. *Éducation permanente*, 200(3), 5-8.
- Thievenaz, J. (2014b). Repérer l'étonnement: Une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation permanente*, 200(3), 81-96.
- Tironi, Y. (2015). *Participation et citoyenneté des jeunes : la démocratie en jeu*. Lausanne, Suisse : EESP.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International journal of children's rights*, 15, 199-218.
- Thomson, F. (2007). Are methodologies for children keeping them in their place? *Children's geographies*, 5(3), 207-228.
- Tibbitts, F. L. (2017). Evolution of human rights education models. In M. Bajaj (Ed.), *Human rights education: Theory, research, praxis* (p. 69-95). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Tisdall, E.K.M. (2015). Addressing the challenges of children and young people's participation: Considering time and space. In T. Gal & B.F. Duramy (éds.), *Promoting the participation of children and*

young across the globe: From social exclusion to child-inclusive policies (p. 381-404). Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.

Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Nijmegen, Pays Bas: Wolf Legal Publishers.

Toulier, B. (1982). L'architecture scolaire au XIXe siècle : de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires. *Histoire de l'éducation*, 17, 1-29.

Tozzi, M. (2010). La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma*, 33-34, [En ligne].

Tozzi, M. (2008a). Lipman, Lévine, Tozzi : Différences et complémentarités. In C. Leleux, *La philosophie pour enfants* (2e éd., p. 95-115). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Tozzi, M. (2008b). Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogenes*, 4(224), 60-73.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris, France : Retz.

Trivers, H. & Starkey, H. (2012). The Politics of Critical Citizenship Education: human rights for conformity or emancipation? In R. C. Mitchell & S. A. Moore (Eds), *Politics, Participation and Power Relations: transdisciplinary approaches to critical citizenship in the classroom and community* (p. 137-152). Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers.

Turner, S. M. & Matthews, G. B. (1998). Introduction. In S. M. Turner & G. B. Matthews (eds.), *The philosopher's child : Critical essays in the western tradition* (pp. 1-7). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Tyack, D. & Cuban, I. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNESCO. (2016). *Éducation 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4. Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre

Vaghri, Z., Covell, K. & Clow, H. (2018). Wiring the brain for exercise of participation rights through active listening and active learning. *Canadian journal of children's rights*, 5(1), 71-85.

Valentine K. (2011), « Accounting for Agency », *Children & Society*, 25, 347-358. DOI : [10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x](https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x)

Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (1999). La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Van Haecht, A. (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie : Questions à la sociologie de l'éducation* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Velu, J. & Ergec, R. (2014). *Convention européenne des droits de l'homme* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : Bruylant.

Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561.

Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Louvain, Belgique : Garant.

- Verheyde, M. (2006). Participation at school. In F. Ang, E. Berghmans, L. Cattrijsse, I. Delens-Ravier, M. Delplace, V. Staelens, T. Vandewiele, C. Vandresse & M. Verheyde (éds.), *Participation rights of children* (p. 181-198). Anvers, Belgique: Intersentia.
- Veya, J.-M. (2015). *Les grands pédagogues : Freinet*. Lausanne, Suisse : Loisirs et pédagogie.
- Viaud, M.-L. (2017). Les écoles Montessori dans le monde : La diversité interne d'un réseau en expansion. *Revue internationale d'éducation*, 76, 51-62.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 1(13), 109-135.
- Vinel, V. & Zaltron, F. (2020). Enfants acteurs, enfants agis : les défis des études en sciences sociales sur l'enfant. *Revue des sciences sociales*, 63, 12-25.
- Wagnon, S. (2019). *De Montessori à l'éducation positive : Tour d'horizon des pédagogies alternatives*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Wagnon, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma*, (50).
- Wagnon, S. & André, H. (2018). Galaxie des pédagogies alternatives en France. *Tréma*, (50).
- Walgrave, L. (2005). La médiation : une technique ou une philosophie. *Les politiques sociales*, 1&2, 8-14.
- Warming, H. (2012). Theorizing (adults' facilitation of) children's participation and citizenship. In C. Baraldi & V. Iervese (Ed.), *Participation, facilitation, and mediation: Children and young people in their social contexts* (p. 30-48). New York, NY: Routledge.
- Warwick, P. (2008). The development of apt citizenship education through listening to young people's voices. *Educational action research*, 16(3), 321-333.
- Weber, M. (1971). *Economie et société : Tome premier*. Paris, France : Plon.
- Weingart, P. (2010). A Short history of Knowledge Formations. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 3-14). Oxford: Oxford University Press.
- Weinstock, D. M. (2007) La justice scolaire. *Revue philosophique de Louvain*, 105(1-2), 17-41.
- Weiss, J. (2020). What is youth political participation? Literature review on youth political participation and political attitudes. *Frontiers in political sciences*, 2. [En ligne] DOI: 10.3389/fpos.2020.00001
- Weisser, M. (2010). Quelle épistémologie pour les sciences de l'éducation? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'éducation*, 18, 115-129.
- White, J. (2004). Introduction. In J. White (ed.). *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes* (p. 1-19). Londres, Royaume Uni: Routledge.
- Willems, J. C. M. (2019). Children as subjects of rights: Three waves of emancipation, from past and present cruelty to future creativity? *Net Journal of Social Sciences*, 7(1), 28-43.
- Wyness, M. (2009). Children representing children participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16(4), 535-552.

Yerly, G. (2017). Evaluation des apprentissages en classe et évaluation à grande échelle: quelles sont les effets des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 33-60.

Yin, R. K. (2009). *Case study research : Design and methods* (4^e éd.). Los Angeles, CA: Sage Edition.

Yin, R.K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (p. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association.

Zaki, E. N. (2015). *Quelle image pour l'espéranto ? Regard sur l'image à travers les principales positions idéologiques du mouvement en Europe* [Mémoire de Master, Université de Genève]. Archives ouvertes. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75452/ATTACHMENT01>

Zani, M. (2011). La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant : Réflexions sur un troisième projet de protocole facultatif prévoyant un mécanisme de plaintes. *Études internationales*, 42(4), 511-519.

Zermatten, J. (2009). Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu (Art. 12 CDE). In J. Zermatten & D. Stoecklin. *Le droit des enfants de participer : Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social* (pp. 13-44). Sion, Suisse : Institut international des Droits de l'enfant.

Zittoun, T., Perret-Clermont, A. N., & Carugati, F. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de psychologie*, 33, 27-30.

16. Annexes

16.1. Projet soumis et accepté par la commission d'éthique

Soumission d'un projet de recherche à la commission facultaire d'éthique

Les points 3, 5 et 6 sont utilisés pour annoncer le projet à l'assurance de responsabilité civile contractée par l'Université de Genève et assurer ainsi sa couverture.

Les points 7, 8, 9, 10 et 11 permettront de déterminer le statut de la recherche (soumis ou non à la loi fédérale relative à la recherche sur l'être humain - LRH).

INFORMATION PRÉALABLE À LA LECTURE DU DOCUMENT : Dans ce formulaire, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.

1.	Noms du/des chercheurs /s responsable (membre du corps enseignant), fonctions et coordonnées (au minimum l'adresse e-mail et le téléphone) Frédéric Darbellay, Professeur associé à l'Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation) et responsable de la Cellule Inter- et Transdisciplinarité ; Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), Université de Genève, Valais Campus. Contact : frederic.darbellay@unige.ch, 027 205 73 91 (Directeur de thèse) Maude Louviot, Doctorante à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE), Université de Genève et Assistante au Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), Université de Genève, Valais Campus. Contact : maude.louviot@unige.ch, 027 205 73 24 (Doctorante travaillant sur le travail de thèse présenté ci-après).	
2.	Financement et partenariats	
	2.a)	Financement ☒ Pas de financement externe ☐ FNS ☐ AUTRES [Indiquer le montant et les objectifs, ainsi que l'accord passé avec le bailleur de fonds.]
	2.b)	<u>Partenariat</u> [Mentionner les éventuels chercheurs et institutions partenaires]
	2.c)	Conflits d'intérêt Existe-t-il des conflits d'intérêt ou un risque de conflits d'intérêt ? Oui ☐ Non ☒ Si oui, mentionner lesquels et avec quel(s) partenaire(s)

3.	Titre de la recherche Éducation aux droits de l'enfant : Approche inter- et transdisciplinaire en contexte scolaire																	
4.	Catégorie de recherche ☐ Mémoire de maîtrise universitaire ☐ Mémoire de master in advanced studies ☒ Thèse de doctorat ☐ Recherche conduite par un membre du corps enseignant																	
5.	Dates prévues pour le début et la fin de la recherche [La date de début ne peut être antérieure à la date d'acceptation du projet par la Commission d'éthique.] Date de début : 1 octobre 2017 ou dès réception de l'acceptation du projet par la Commission éthique si celle-ci était délivrée après le 1 octobre 2017 Date de fin : 31 décembre 2018																	
6.	Nombre de participants [Indiquez le nombre de participants maximum que vous souhaiteriez recruter] <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Elèves</th> <th>Enseignants</th> <th>Directeurs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Questionnaires</td> <td>/</td> <td>60</td> <td>/</td> </tr> <tr> <td>Entretiens individuels</td> <td>/</td> <td>30</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Entretiens collectifs</td> <td>100</td> <td>/</td> <td>/</td> </tr> </tbody> </table> Total : 175			Elèves	Enseignants	Directeurs	Questionnaires	/	60	/	Entretiens individuels	/	30	15	Entretiens collectifs	100	/	/
	Elèves	Enseignants	Directeurs															
Questionnaires	/	60	/															
Entretiens individuels	/	30	15															
Entretiens collectifs	100	/	/															
7.	Description du projet de recherche [Indiquez le nombre de caractères, au maximum 1800-2000] Cette thèse a pour objectif d'étudier la manière dont l'éducation aux droits de l'enfant est mise en œuvre dans le contexte scolaire en Suisse romande. L'hypothèse centrale pose que les approches inter- et transdisciplinaires, en parallèle d'approches disciplinaires, favorisent l'éducation aux droits de l'enfant à l'école. En d'autres termes, l'interaction entre plusieurs disciplines et l'intégration d'acteurs extra-scolaires encourageraient la mise en œuvre des valeurs et des principes issus de la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 à l'école. À travers une étude de cas réalisée dans trois établissements scolaires, nous tenterons de comprendre comment les différents acteurs impliqués dans le quotidien scolaire que sont																	

	les élèves, les enseignants et les directeurs d'établissements perçoivent et pratiquent l'éducation aux droits de l'enfant, et comment cette « éducation à » prend forme dans une approche inter- et transdisciplinaire. Pour répondre à ce questionnement, une approche multi-acteurs sera adoptée à travers une méthodologie mixte. Après une observation des textes officiels (Plan d'étude, règlements, cahiers des charges, etc.) et des pratiques pédagogiques et structurelles à travers une observation directe de certains moments clés dans la mise en œuvre des droits de l'enfant, nous rencontrerons les acteurs précédemment cités pour obtenir leurs points de vue. Ceux-ci seront recueillis à travers un questionnaire destiné aux enseignants, des entretiens semi-directifs réalisés avec les directeurs d'établissement et les enseignants et des entretiens collectifs avec les élèves, adaptés en fonction de l'âge et qui réuniront des groupes de cinq enfants. Cette diversité d'acteurs et de méthodes permettra d'obtenir une vision globale de la situation des droits de l'enfant à l'école et des pratiques pédagogiques et structurelles servant à leur mise en œuvre, tout en interrogeant particulièrement la place de l'interdisciplinarité dans cette « éducation à ». Nombre de caractères (espaces compris) : 2000
8.	Population ciblée [si vous vous adressez à des enfants il conviendrait d'indiquer leur âge]²⁰⁴ Différents acteurs du système scolaire : directeurs d'établissements, enseignants et élèves primaires (de 4 à 12 ans, avec des outils méthodologiques adaptés à chaque tranche d'âge) Bassin de recrutement Sous réserve de modification : 205 Modalités de recrutement Les trois établissements ont été sélectionnés premièrement par rapport à leur sensibilité à la question des droits de l'enfant, puis sur la base de leur taille et de leur organisation. Un grand établissement urbain en Valais (), un petit établissement rural dans le canton de Vaud () et une école privée genevoise () permettent d'obtenir différents regards sur la mise en œuvre des droits de l'enfant dans l'école et les conditions, les limites et les facilités qui y sont rattachées. Au sein des différents établissements, les répondants seront recrutés sur base de volontariat. Les directeurs, contactés en premier transmettront les informations inhérentes à la recherche aux enseignants. Les enseignants manifestant l'envie de prendre part au projet seront contactés une fois que ceux-ci auront autorisé leur direction à me transmettre leurs coordonnées pour pouvoir organiser la suite des rencontres. Concernant le recrutement des élèves, après une présentation de la recherche de ma part devant les élèves, les enseignants ou la direction dressera une liste des élèves volontaires de participer au projet et leur demanderont leur accord pour pouvoir me transmettre cette liste.

²⁰⁴ En application de la loi relative à la recherche sur l'être humain (LRH), l'adolescent (dès 14 ans) doit donner son consentement éclairé par écrit. Dès lors, il faut rajouter la rubrique spécifique pour la signature de l'adolescent dans le formulaire de consentement.

²⁰⁵ A noter que ces informations ont été masquées afin d'assurer la confidentialité des données.

	Ils seront contactés par le biais d'une rencontre avec dans leur classe, le rendez-vous pour l'entretien sera fixé d'accord avec l'enseignant. Le contact avec les parents pour les informer et leur demander leur consentement se fera par le biais des carnets de correspondances des élèves, et les parents seront invités à me contacter en cas de question. Les élèves seront recrutés premièrement dans les classes des enseignants volontaires, sur base de volontariat encore, puis, dans le cas où le nombre de participant est insuffisant, les élèves seront recrutés dans d'autres classes.
8.a)	<u>Participation d'étudiants en tant que sujets</u> Mentionner les conditions de cette participation (volontaire, liée à un cours, permettant la validation du cours, activités alternatives pour les étudiants qui ne participeraient pas à la recherche ; le cas échéant, préciser la nature des activités alternatives, dont le volume doit être équivalent à la participation à la recherche) /
8.b)	Si la recherche implique des critères d'inclusion/exclusion, mentionner la procédure et le moment où s'effectue cette vérification Le seul critère d'inclusion/exclusion se basant sur le besoin de faire partie de certains établissements choisis et de ne pas avoir dépassé le degré primaire. Le recrutement et le contact avec les répondants se fera par le biais des différents directeurs d'établissements (recrutement enseignants), puis des enseignants (recrutement élèves). Les répondants (enseignants et élèves) auront manifesté leur envie de participer au projet, et les directeurs d'établissement et les enseignants ne me transmettront les coordonnées de ceux-ci uniquement avec leur accord. Aucun contact individuel ne sera pris sans l'accord préalable des répondants. Cette manière de faire permettra de filtrer les répondants en fonction des critères préétablis. Comment les participants, qui ne répondent pas aux critères d'inclusion, seront informés qu'ils ne participeront pas à l'étude et quelles raisons leurs seront énoncées Dans le cas où une personne n'étant pas issue des établissements choisis ou ayant dépassé le niveau primaire se porterait volontaire pour participer à la recherche, il lui serait expliqué que, même si sa démarche est très appréciée, nous avons choisis de travailler sur trois établissements définis et sur une tranche d'âge définie et que sa participation ne permettrait malheureusement pas d'obtenir une meilleure compréhension du système de fonctionnement des établissements en question, et que par conséquent son témoignage ne serait pas pris en considération dans le cadre de l'enquête. Cette information leur sera transmise par voie écrite ou orale selon la modalité avec laquelle ils auront manifesté leur intérêt de participer à la recherche.
9.	Objectifs de la recherche A travers l'étude de cas de trois établissements scolaires sensibilisés à la question des droits de l'enfant, cette recherche vise à observer les pratiques pédagogiques et structurelles de

	mise en œuvre des droits de l'enfant dans les écoles romandes, et à faire le lien entre celles-ci et une pratique inter- et transdisciplinaire. L'inter- et la transdisciplinarité sont-elles reconnues comme des approches favorisant l'éducation aux droits de l'enfant par les acteurs concernés ?
10.	Matériel, à annexer (les questionnaires et les images doivent être annexés ; les autres tâches – notamment informatiques – seront décrites en détail et illustrées par des exemples) En annexe : - Questionnaires - o Enseignants (sera mis en ligne via le logiciel limesurvey. La version présentée ici est en version word). - Grille d'entretien pour les entretiens individuels - o Directeurs - o Enseignants - Grille d'entretien pour les entretiens collectifs - o Elèves (Les vignettes proposées en annexe serviront de base et l'histoire sera adaptée en fonction de l'âge des répondants et de la réalité de chaque établissement). - Formulaires de consentement - o Adultes répondants (enseignants et directeurs) - o Questionnaires - o Parents
11.	Procédure (récolte des données, information et consignes aux participants) INFORMATION : L'information quant à la recherche se fera en plusieurs temps. Les directeurs des établissements choisis seront informés par écrit et par oral du projet et des démarches à observer. Ceux-ci, après avoir donné leur accord, informeront dans un premier temps eux-même leurs enseignants, mais une séance d'explication et de questions-réponses destinée aux enseignants sera proposée dans chaque établissement et un document écrit leur sera transmis. Les enseignants informeront ensuite à leur tour leurs élèves, et là encore, une rencontre sera proposée pour discuter avec les élèves et avec les parents de la recherche. Mes coordonnées seront transmises à ces différents groupes d'individus pour leur permettre de poser leurs questions à tout moment du processus. De plus, au début de chaque rencontre (entretiens semi-directifs et entretiens collectifs), les informations concernant la recherche (considérations éthiques ; confidentialité ; usage, conservation et suppression des enregistrements audios et vidéos ; buts de la recherche ; possibilité d'interrompre sa participation à la recherche à chaque étape du processus, ...) seront répétées et je m'assurerai que les répondants ont bien compris ces différents points. PROCEDURE : Pour les enseignants, des questionnaires informatisés et rendus disponible en ligne leur seront diffusés dans le but d'obtenir des informations quantitatives sur leurs expériences. Les consignes et les informations liées à la recherche seront disponibles au début du questionnaire. Le questionnaire durera environ 15 minutes. Les enseignants et les directeurs d'établissements seront ensuite sollicités à travers des entretiens semi-directifs d'une durée d'environ une heure. Chaque répondant sera sollicité pour un entretien unique. Avant la rencontre, les volontaires recevront une lettre explicative

	aboutissant sur une demande de consentement. Les consignes et les dispositions éthiques seront ensuite répétées au début de chaque entrevue, en demandant une confirmation explicite de la compréhension des répondants. Le questionnaire sera adressé à tous les enseignants de l'établissement par le biais de la direction, alors que l'entretien individuel ne sera réalisé qu'avec cinq répondants par établissement. Il sera bien précisé aux enseignants que leur participation au questionnaire est facultative et qu'ils ne sont pas obligés d'y prendre part, ce qui assure une participation volontaire de leur part. Les répondants au questionnaire peuvent mais ne doivent pas participer aux entretiens individuels, et inversement, les répondants de l'entretien individuel peuvent mais ne doivent pas prendre part au questionnaire. Il n'est pas nécessaire dans le cadre de la recherche de recouper les données obtenues individuellement par la même personne dans le questionnaire et l'entretien. Ainsi, la participation au questionnaire ne demandera pas aux répondants de fournir leurs coordonnées. Des liens seront réalisés entre les résultats du questionnaire et de l'entretien à un niveau transversal plutôt qu'individuel. Ainsi, les répondants seront libres de répondre à l'un ou à l'autre et ne seront pas tenus de répondre aux deux s'ils n'en ont pas envie. Pour les élèves, une présentation de la recherche sera brièvement faite en classe, en évoquant la possibilité pour eux de participer à un entretien collectif d'une durée d'environ une heure. Chaque répondant sera sollicité pour un entretien unique. Les volontaires recevront une lettre explicative et une demande de consentement à la destination de leurs parents. Les consignes et les dispositions éthiques seront répétées au préalable de chaque rencontre et de chaque entrevue, en demandant une confirmation explicite à l'enfant de sa compréhension ainsi qu'un consentement oral quant à son accord et souhait de participer à la recherche. Les entretiens seront enregistrés par audio (individuels pour les enseignants et les directeurs) ou par vidéo (collectifs pour les élèves) en fonction de l'accord des répondants. De plus, des moments d'observation de la vie en classe et/ou au sein de l'école plus largement seront réalisés sur invitation des enseignants et des directeurs. Ceux-ci permettront de prendre connaissance d'expériences concrètes et de l'observer directement. Celles-ci seront consignées grâce à un système de notation assurant la confidentialité des élèves et des enseignants.
11b)	Enregistrement vidéo Oui ☒ Non ☐ Enregistrement audio Oui ☒ Non ☐ Si un participant refuse d'être filmé/enregistré : que prévoyez-vous ? Les procédures de récolte de données (vidéo ou audio) seront présentées aux participants avant que ceux-ci décident de prendre part à la recherche. Ces éléments seront rappelés dans le formulaire de consentement et au début de l'entrevue. Dans le cas des élèves, l'accord écrit pour un enregistrement audiovisuel et pour un enregistrement audio des parents sera requis, ainsi que l'accord oral des enfants avant le début de l'enregistrement. En fonction de l'accord des parents, il sera

		demandé aux enfants soit (si les parents acceptent l'enregistrement audiovisuel de leur enfant) de pouvoir les filmer ; soit (si les parents acceptent uniquement l'enregistrement audio) de pouvoir les enregistrer. Si toutefois l'un d'entre eux se porte volontaire et refuse d'être filmé ou enregistré, la récolte de données se fera par prise de notes manuelle. Les groupes seront constitués dans la mesure du possible en fonction des accords reçus par les parents quant à l'enregistrement audiovisuel. Si toutefois une telle association n'était pas possible, l'option minimale acceptée par tous les participants sera choisie pour tout le groupe (enregistrement audio uniquement ou prise de note manuelle). Dans le cas des entretiens avec les enseignants et la direction, uniquement l'enregistrement audio sera requis, et dans le cas d'un refus d'être enregistré de la part d'un répondant, l'entretien sera consigné manuellement.
	11c)	Certains renseignements sur l'objectif de la recherche ou sur la méthodologie doivent-ils être cachés aux participants ? et /ou Est-ce que certaines informations transmises sont intentionnellement fausses (ex. induction expérimentale) Oui ☐ Non ☒ Si oui, indiquez : La raison Comment les participants en seront informés suite à leur participation (joindre à la demande le débriefing) Comment ils pourront valider leur consentement quant à l'utilisation de leurs données
12.	Lieu(x) du déroulement de la recherche [vous ne pouvez pas réaliser des enregistrements audio et/ou poser des questions sensibles dans un lieu public.] Dans l'espace scolaire (salles de classes ou salle des maîtres vides pour les entretiens individuels ou collectifs ; salles de classe et cour de récréation pour les observations directes). Le lieu choisi permettra de respecter la confidentialité des répondants.	
13.	Inconvénients et risques éventuels pour les participants Inconvénients : Pour les élèves, les entretiens collectifs se dérouleront durant les heures d'enseignement.	

14.	Dispositif de contrôle des risques et inconvénients L'entrevue ne durera pas plus d'une période scolaire et les rendez-vous avec les élèves seront pris de concert avec les enseignants concernés et les directeurs, de sorte à ne pas pénaliser ces élèves.
15.	Avantages et bénéfices pour les participants [La validation de crédits pour un cours n'est pas à considérer comme un avantage ou bénéfice pour les participants, puisque l'activité alternative doit être équivalente en volume de travail.] Pour tous les acteurs, avoir la possibilité d'échanger et de développer une réflexivité sur leur expérience de la scolarité et notamment en lien avec leur expérience des droits de l'enfant et de l'inter- et la transdisciplinarité disciplinarité. Découverte d'un processus de recherche. Pour les établissements : regard externe et spécialisé porté sur leur mise en œuvre des droits de l'enfant et de l'inter- et la transdisciplinarité scolaire.
16.	Compensations ou indemnités éventuelles [La validation de crédits pour un cours n'est pas à considérer comme une compensation ou une indemnité pour les participants, puisque l'activité alternative doit être équivalente en volume de travail.] Éventuellement compensation symbolique (convention des droits de l'enfant adaptée à l'âge des répondants), qui ne sera pas annoncée préalablement de sorte à ne pas biaiser le choix des répondants de prendre part à la recherche.
17.	Modalité de stockage et de protection des données et type de données récoltées : Nom de la (des) personne(s) qui auront accès aux données : Maude Louviot (doctorante), Frédéric Darbellay (directeur de thèse) Modalité de stockage²⁰⁶ (par exemple armoire, clé USB, disque dur, tiroir d'un bureau...) : • données papiers (<i>questionnaires imprimés et retranscriptions</i>) : Le cas échéant, classeur sous clé (Armoire, UniGe/Campus Valais) • données informatiques /audio/vidéo : disque dur • formulaires de consentement (<i>doivent être stockés séparément de toutes les autres données</i>) : tiroir d'un bureau sous clé, UniGe/Campus Valais

²⁰⁶ La Commission accepte que le temps de la recherche les données anonymisées (mais en aucun cas les formulaires de consentement) soient stockées chez les étudiants. Toutefois, une fois la recherche terminée l'intégralité des données doivent être stockées sous la responsabilité du directeur du mémoire/thèse et l'étudiant(e) doit s'engager d'une part à détruire toutes les données stockées sur son ordinateur ou à son domicile et d'autre part à ne faire aucune copie de celles-ci. **Ces informations doivent être transmises à la Commission.**

	Modalité de protection (par exemple mot de passe, armoire fermée à clé, tiroir fermé à clé, cryptage...) : • données papiers : Armoire fermée à clé • données informatiques /audio/vidéo : Disque dur, données protégées par un mot de passe, disque dur conservé dans une armoire fermée à clé. • formulaires de consentement : Tiroir sous clé Toutes les données (papier et informatisées) seront conservées sur le site de l'Université de Genève, Campus Valais, et celles-ci seront supprimées une fois la recherche terminée. Seul le directeur de thèse conservera une archive de ces données de manière protégée à la fin du travail.	
17.a)		Type de données récoltées, cochez ce qui correspond ☐ données anonymes – aucune donnée permettant d'identifier un participant est récoltée ; ☒ données anonymisées - destruction irréversible, de toutes les informations, qui, combinées, permettraient de rétablir l'identité de la personne (l'anonymisation doit être réalisée dans les meilleurs délais) ; ☐ données codées – conservation d'une liste de correspondance entre l'identité des participants et le code qui leur est attribué permettant de rétablir l'identité de la personne. Cette liste est stockée séparément de toutes les autres données et stockée sous la responsabilité de nom/prénom d'un membre du corps enseignant de la FPSE
17.b)		Archivage : Les données doivent être conservées au moins 5 ans, dans un lieu se trouvant à la FPSE Une fois que les enregistrements audios et vidéos seront analysés, ceux-ci seront détruits. Les formulaires de consentement, les retranscriptions et les données anonymisées seront archivées durant cinq ans par Frédéric Darbellay dans les locaux de l'Université de Genève, Campus Valais.
18.	Date de dépôt de la demande 9 août 2017	

Nous vous rappelons que si vous récoltez des données personnelles (nom, prénom, adresse...), et/ou des données personnelles sensibles (données concernant les opinions ou les activités politiques, religieuses, la santé, la sphère intime) et/ou des données permettant d'apprécier les caractéristiques essentielles de la personnalité d'une personne par exemple : caractère, espoir, crainte, envie, moral

(profil de la personnalité), vous êtes tenu de vous conformer aux dispositions de la directive de la Commission LIPAD de l'Université (voir : <https://memento.unige.ch/doc/0160/>).

N.B. Joindre à la demande le(s) projet(s) de formulaire de consentement.

16.2. Acceptation commission éthique



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COMMISSION D'ÉTHIQUE

Monsieur
Frédéric Darbellay

Madame
Maude Louviot

FPSE

PROJET SOUMIS À LA COMMISSION D'ÉTHIQUE

FICHE DE DÉCISION N° PSE.20170803.12

1. Titre de la recherche	Éducation aux droits de l'enfant : Approche inter- et transdisciplinaire en contexte scolaire
2. Financement	
3. Chercheur(s) responsable(s)	Frédéric Darbellay Maude Louviot

Date de la séance de la Commission	24 août 2017
Modifications demandées par la Commission	oui ☒ non ☐
Les cas échéant, modifications introduites et transmises à la Commission le	27 septembre 2017
Décision	Le projet est accepté .
Date	4 octobre 2017
Signature de la présidente :	 Marina Lagánaro

N.B. 1 Les éventuels changements (intitulé, nombre de sujets, durée de la recherche, ...) devront être signalés à la Commission. Le formulaire ad hoc peut être demandé à l'adresse « CommissionEthique-FPSE@unige.ch ».

N.B. 2 La couverture par l'assurance RC est valable jusqu'à la date de fin de projet indiquée lors du dépôt de la demande. Cette couverture est uniquement valable pour les projets de recherche ou les parties de la recherche qui se déroulent en Suisse.

16.3. Formulaires de consentement de participation à la recherche – Adultes

Recherche Éducation aux droits de l'enfant : Approche inter- et transdisciplinaire en contexte scolaire	
Responsable(s) du projet de recherche :	Maude Louviot, Assistante-Doctorante, Centre Interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), Université de Genève

(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, je réalise une recherche concernant la mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école en Suisse romande. Dans cette optique, je cherche à observer les pratiques et les opportunités pédagogiques et structurelles mises en place dans des établissements sensibles à la question des droits de l'enfant.

A cette fin, je souhaite rencontrer différents acteurs du système scolaire, à savoir les enseignants, les élèves et les directeurs d'établissements choisis pour obtenir leur point de vue sur la manière dont ils perçoivent et expérimentent les droits de l'enfant dans leur quotidien scolaire. Cette recherche permettra aux acteurs concernés de s'interroger sur la mise en œuvre des droits de l'enfant dans leur pratique quotidienne et d'amener une pierre nouvelle à l'édifice des travaux scientifiques en lien avec les droits de l'enfant à l'école.

C'est dans cette perspective que je vous sollicite afin de réaliser un entretien d'une heure au maximum avec vous de manière à échanger sur la question des droits de l'enfant à l'école.

Avec votre accord, les entretiens seront recueillis par le biais d'un enregistrement audio dans un souci de fluidité de l'entretien. Toutefois, si vous ne souhaitez pas être enregistré, nos échanges seront consignés manuellement. Les enregistrements réalisés dans ce contexte seront conservés dans un lieu inaccessible pour une tierce personne et détruits à la fin de la recherche. Les données anonymisées ainsi que ce formulaire de consentement seront archivés durant cinq ans à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève sous la responsabilité du Professeur Darbellay.

Cette recherche, menée sous la direction du Prof. Frédéric Darbellay (frédéric.darbellay@unige.ch), sera soumise aux contraintes éthiques en vigueur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Les participants sont libres de se retirer de la recherche à tout moment et ce sans avoir à se justifier. Les données recueillies seront anonymisées et respecteront les règles de confidentialité. Enfin, une attention particulière sera apportée au fait d'instaurer un climat bienveillant et agréable dans le but d'assurer le bien-être des répondants tout au long de l'interaction.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche seront exploités dans le cadre de ma thèse et seront publiés dans celle-ci. De plus, certains articles scientifiques sont susceptibles d'exploiter ces résultats.

Je reste à votre entière disposition, et ce à tout moment du processus, pour toute question et commentaire à l'adresse électronique suivante : maude.louviot@unige.ch, ou par téléphone au 027/205 73 24.

J'espère vivement pouvoir réaliser cet entretien avec vous, et vous transmets, Madame, Monsieur, mes cordiales salutations,

Maude Louvriot

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « Éducation aux droits de l'enfant : approche inter- et transdisciplinaire en contexte scolaire », et j'autorise :

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; ☐ OUI ☐ NON
- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). ☐ OUI ☐ NON
- Que l'entretien soit enregistré sur support audio ☐ OUI ☐ NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

Signature

Date

16.4. Formulaires de consentement de participation à la recherche – Parents

Recherche Éducation aux droits de l'enfant : Approche inter- et transdisciplinaire en contexte scolaire	
Responsable(s) du projet de recherche :	Maude Louviot, Assistante-Doctorante, Centre Interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), Université de Genève

(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

Information aux participants

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, je réalise une recherche concernant la mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école en Suisse romande. Dans cette optique, je cherche à observer les pratiques et les opportunités pédagogiques et structurelles mises en place dans des établissements sensibles à la question des droits de l'enfant.

A cette fin, je souhaite rencontrer différents acteurs du système scolaire, à savoir les élèves, les enseignants et les directeurs des établissements choisis pour obtenir leur point de vue sur la manière dont ils perçoivent et expérimentent les droits de l'enfant dans leur quotidien scolaire. Cette recherche permettra aux acteurs concernés de s'interroger sur la mise en œuvre des droits de l'enfant dans leur pratique quotidienne et d'amener une pierre nouvelle à l'édifice des travaux scientifiques en lien avec les droits de l'enfant à l'école.

C'est dans cette perspective, et suite à l'intérêt qu'a manifesté votre enfant de participer à la recherche, que je me tourne vers vous afin d'obtenir votre consentement pour pouvoir réaliser un entretien collectif d'une période au maximum avec votre enfant à propos de son expérience des droits de l'enfant à l'école. Plus concrètement, votre enfant sera amené à prendre part à un groupe de discussion d'environ cinq élèves de son âge et sous ma supervision, dans le but d'échanger leurs points de vue concernant leur expérience des droits de l'enfant à l'école.

Avec votre accord et celui de votre enfant, les entretiens seront recueillis par le biais d'un enregistrement audiovisuel. Ces enregistrements seront réalisés dans le but unique de faciliter le recueil de données et ne seront jamais rendus publics. Les enregistrements réalisés dans ce contexte seront conservés dans un lieu inaccessible pour une tierce personne et supprimés à la fin de la recherche. Dans le cas où vous refusiez que votre enfant figure sur un enregistrement audiovisuel, vous avez la possibilité d'accepter uniquement un enregistrement audio ou aucun enregistrement, auquel cas les informations recueillies seront consignées manuellement.

Cette recherche, menée sous la direction du Prof. Frédéric Darbellay (frédéric.darbellay@unige.ch), sera soumise aux contraintes éthiques en vigueur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Les participants sont libres de se retirer de la recherche à tout moment et ce sans avoir à se justifier. Les données recueillies seront anonymisées et respecteront les règles de confidentialité. Une attention particulière sera apportée au fait d'instaurer un climat bienveillant et agréable dans le but d'assurer le bien-être des répondants tout au long de l'interaction.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche seront exploités dans le cadre de ma thèse et seront publiés dans celle-ci. De plus, certains articles scientifiques sont susceptibles d'exploiter ces résultats.

Je reste à votre entière disposition, et ce à tout moment du processus, pour toute question et commentaire à l'adresse électronique suivante : maude.louviot@unige.ch, ou par téléphone au 027/205 73 24.

J'espère vivement pouvoir réaliser cet entretien avec votre enfant, et vous transmets, Madame, Monsieur, mes cordiales salutations,

Maude Louviot

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, le-la soussigné-e consent à ce que son enfant

..... (prénom et nom de l'enfant) participe à la recherche " Éducation aux droits de l'enfant : Approche inter- et transdisciplinaire en contexte scolaire" et autorise :

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; ☐ OUI ☐ NON
- Que mon enfant apparaisse sur l'enregistrement audiovisuel ☐ OUI ☐ NON
- En cas de refus du point précédent (enregistrement audiovisuel), que l'entretien avec mon enfant soit enregistré sur support audio ☐ OUI ☐ NON

J'ai choisi volontairement d'autoriser mon enfant à participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait qu'il pourra se retirer en tout temps sans fournir de justifications

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche*

scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

Signature

Date

16.5. Guides d'entretiens collectifs (élèves)

Entretiens collectifs élèves :

Informations destinées à la commission d'éthique de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève :

- Les différentes vignettes présentées ci-dessous ne sont qu'une trame générale servant à faire réagir les élèves.
- Celles-ci seront présentées oralement aux élèves
- La manière de les présenter aux élèves sera adaptée en fonction de l'âge des élèves et du vécu de l'établissement en prenant garde de ne pas aborder des questions sensibles ou trop actuelles dans l'établissement en question de sorte à ne pas mettre certains répondants dans une position délicate. Les vignettes seront parcourues avec le directeur et/ou l'enseignant des élèves pour s'assurer de la neutralité de celles-ci.
- Le choix des thématiques est basé sur une sélection des droits de l'enfant qui ont – ou devraient avoir – une place à l'école en Suisse romande.

Avant de commencer : Objectif :

- Présentation
- Travail (UniGe, Doctorat)
- Remerciements
- Droits de l'enfant à l'école
- Besoin du point de vue de sujets directement concernés

- Ne changera pas la situation
- Remerciements

Mise en confiance :

- Pas de réponse juste ou fausse
- Possibilité de ne pas répondre à toutes les questions
- Possibilité d'arrêter l'entretien
- Peuvent dire s'ils ne se sentent pas à l'aise
- Si quelque chose n'est pas clair, demander

Anonymat :

- Confidentialité

Enregistrement :

- Enregistrement audiovisuel OU enregistrement audio en fonction des accords des parents et des élèves
- Conservation des données

Guide d'entretien : thèmes potentiellement abordés (en fonction du temps à disposition et de l'âge des répondants et du préavis de l'enseignant-e)

Description de l'école

Participation

Conflits, relations interindividuelles

Discrimination

Vie privée

Association

Punition

Application du règlement

Médiation

Pédagogie par projet

Information

Sécurité

Santé

Conclusion

Remerciements

Petite récompense

Retour des élèves dans leur classe.

16.6. Guides d'entretiens individuels (enseignant-e-s)

Avant de commencer :

Check list d'éléments à aborder :

Objectifs

- Présentation personnelle
- Présentation du travail
- Remerciement
- Intérêt d'obtenir le point de vue de personnes directement liées à l'école
- But d'obtenir des informations sur
 - o Les droits de l'enfant
 - o L'interdisciplinarité
- Mon travail ne changera probablement pas le quotidien des répondants
- But de mieux saisir la situation

Mise en confiance

- Intérêt à obtenir le point de vue du répondant, il n'y aura pas de jugement
- Pas de réponse juste ou fausse
- Tout sera mis en œuvre pour que le répondant se sente à l'aise
- Organisation de l'entretien
- Possibilité de ne pas répondre à certaines questions
- Possibilité d'arrêter la participation à tout moment
- Possibilité de demander clarification ou précisions

Confidentialité

- Confidentialité

Enregistrement

- Demander l'accord pour enregistrer
- Préciser raisons (ne pas avoir besoin de prendre des notes)
- Préciser usage (uniquement pour moi, pas de diffusion)
- Préciser suppression (à la fin de la recherche)

S'assurer qu'il n'y a pas de questions à ce point.

Guide d'entretien

Informations personnelles :

- Quel âge avez-vous ?
- À quel niveau enseignez-vous
- En quelle année avez-vous été formé(e) ?
- Dans quelle institution ?
- Avez-vous une spécialisation disciplinaire ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ?

Droits de l'enfant :

Formation

- Pourriez-vous me dire ce qu'évoque pour vous la notion de « droits de l'enfant » ?
- Durant votre formation, de base ou continue, avez-vous abordé la question des droits de l'enfant ? Si oui, dans quel contexte ?

- Estimez-vous que disposer de suffisamment d'informations pour pouvoir aborder les droits de l'enfant avec vos élèves ?
- Votre formation vous a-t-elle permis de développer des approches et des méthodes qui vous sont aujourd'hui utiles ?

Impressions générales :

- Estimez-vous que les droits de l'enfant sont suffisamment présents dans l'école romande en général ?
- S'agit-il d'un sujet fréquemment abordé dans votre profession ?
- Selon vous, les enseignants ont-ils un rôle à jouer dans la diffusion des droits de l'enfant ?

Pratique

- Abordez-vous la question des droits de l'enfant avec vos élèves ? Si non, pourquoi ? Si oui
 - o Dans quel contexte ?
 - o De quelle manière ?
 - o Disposez-vous du temps nécessaire pour aborder ces questions avec vos élèves ?
 - o Comment choisissez-vous les sujets à aborder en lien avec les droits de l'enfant ?
 - o Quel matériel utilisez-vous pour traiter de ces questions ?
- Il y a-t-il des approches pédagogiques qui vous semblent plus adaptées que d'autres pour traiter de ces questions ?
- Avez-vous déjà fait appel à des acteurs externes pour aborder la question des droits de l'enfant avec vos élèves ? Pourquoi ? Si oui, lesquels ? Pensez-vous que cette intervention a amené une plus-value ?
- Mettez-vous en œuvre les droits de l'enfant dans votre classe ? Si non, pourquoi ?
 - o Comment (exemple) ?

Éléments encourageant et limitant

- Quelles instructions recevez-vous de votre direction quant à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans votre classe ?
- La structure de votre établissement vous encourage-t-elle à mettre en œuvre les droits de l'enfant dans votre classe ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- Vos collègues sont-ils sensibilisés à la question des droits de l'enfant ?
- Mettent-ils en œuvre les droits de l'enfant dans leur classe ?
- Travaillez-vous ensemble pour créer une cohésion à un niveau dépassant les frontières de la salle de classe ? Si oui, comment ? Et dans quel but (choix des thèmes à aborder ? pratiques quotidiennes ? méthodes pédagogiques ? autres ?)
- Que pensez-vous de la place des droits de l'enfant dans le PER ? (si nécessaire, faire référence au domaine disciplinaire « citoyenneté » et à la formation générale « vivre ensemble et exercice de la démocratie » par exemple)

Place de l'élève dans l'établissement :

- La structure de votre établissement permet-elle une mise des droits de l'enfant plus large, par exemple grâce à un conseil des élèves ?
- Quelle place les élèves ont-ils dans la prise de décision au niveau
 - o De l'organisation des cours ?
 - o Du choix des sujets abordés
 - o De la vie de classe ?
 - o De la vie de l'établissement ?
- Que pensez-vous de la place qui est accordée à l'élève dans votre établissement ? Si réponse négative, que feriez-vous pour donner une place plus adéquate aux élèves ? Si réponse positive, pourquoi (exemple) ?

- Votre établissement dispose-t-il d'un système de médiation ? Comment celui-ci s'organise-t-il ?

Eductions à :

- Abordez-vous d'autres « éductions à » dans votre classe ?
- Lesquelles ?
- Comment ces thèmes se sont-ils présentés à vous ?
- L'enseignement des « éductions à » diffère-t-il des autres enseignements ?
- Pourquoi ?

Compétences transversales :

- Comment intégrez-vous les objectifs de la formation générale et des capacités transversales dans votre enseignement ?
- Il y en a-t-il que vous abordez plus que les autres ? (si nécessaire, présenter un exemplaire du PER) Pourquoi ?
- Recevez-vous des informations relatives à ces objectifs de la part de votre direction ?

Interdisciplinarité :

- Mon hypothèse est que les droits de l'enfant sont abordés de manière interdisciplinaire dans l'école. Que pensez-vous de cette affirmation ?
- Quelle formation avez-vous reçue à propos de l'interdisciplinarité ?
- Pensez-vous que l'école est ouverte à l'interdisciplinarité ? Pourquoi ?
- Vous sentez-vous à l'aise avec cette approche ? Pourquoi ?
- Concrètement, la mettez-vous en œuvre ? Si oui, comment ?
- Et dans le cas de l'éducation aux droits de l'enfant ?
- Les approches interdisciplinaires sont-elles favorisées dans le cadre de votre établissement ? Pourquoi ?
- Que pensez-vous de la place qui est donnée à ces approches dans votre établissement ? Si réponse négative : que feriez-vous pour les aborder de manière plus adaptée ? Si oui, exemples ?
- Vos collègues sont-ils ouverts à collaborer avec vous ?
- Avez-vous le temps et l'espace à disposition pour mettre en œuvre une telle collaboration ?
- Le PER favorise-t-il les approches interdisciplinaires ?

Conclusion :

- Avez-vous des choses à ajouter ? à préciser ? à compléter ?

À la fin :

Remerciements

Informez qu'en cas d'intérêt, le document final de la thèse sera transmis à la diffusion de l'école, qui le rendra disponible pour les enseignants

16.7. Guides d'entretiens individuels (responsables d'établissement)

Avant de commencer :

Check list d'éléments à aborder :

Objectifs

- Présentation personnelle
- Présentation du travail

- Remerciement
- Intérêt d'obtenir le point de vue de personnes directement liées à l'école
- But d'obtenir des informations sur
 - o Les droits de l'enfant
 - o L'interdisciplinarité
- Mon travail ne changera probablement pas le quotidien des répondants
- But de mieux saisir la situation

Mise en confiance

- Intérêt à obtenir le point de vue du répondant, il n'y aura pas de jugement
- Pas de réponse juste ou fausse
- Tout sera mis en œuvre pour que le répondant se sente à l'aise
- Organisation de l'entretien
- Possibilité de ne pas répondre à certaines questions
- Possibilité d'arrêter la participation à tout moment
- Possibilité de demander clarification ou précisions

Confidentialité

- Confidentialité

Enregistrement

- Demander l'accord pour enregistrer
- Préciser raisons (ne pas avoir besoin de prendre des notes)
- Préciser usage (uniquement pour moi, pas de diffusion)
- Préciser suppression (à la fin de la recherche)

S'assurer qu'il n'y a pas de questions à ce point.

Guide d'entretien

Informations personnelles :

- Quel âge avez-vous ?
- À quel niveau enseignez-vous
- En quelle année avez-vous été formé(e) ?
- Dans quelle institution ?
- Avez-vous une spécialisation disciplinaire ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ?
- Directeur depuis longtemps ?

École

Avant toute chose, pourriez-vous me définir ce que sont, à votre avis, les buts de l'école ?

Droits de l'enfant :

Formation

- Pourriez-vous me dire ce qu'évoque pour vous la notion de « droits de l'enfant » ?
- Durant votre formation, de base ou continue, avez-vous abordé la question des droits de l'enfant ? Si oui, dans quel contexte ?
- Estimez-vous que disposer de suffisamment d'informations pour pouvoir aborder les droits de l'enfant dans votre établissement ?
- En lien avec les droits de l'enfant, votre formation vous a-t-elle permis de développer des approches et des méthodes que vous mettez en avant aujourd'hui ?

Impressions générales :

- Selon vous, l'école a-t-elle un rôle à jouer dans la diffusion des droits de l'enfant ?
- Estimez-vous que les droits de l'enfant soient suffisamment présents dans l'école romande en général ?
- Et dans votre établissement ?
- Et quelle est la place des directeurs là-dedans ?
- S'agit-il d'un sujet fréquemment abordé dans votre profession ?

Pratique

- Encouragez-vous vos enseignants à aborder la question des droits de l'enfant avec vos élèves ?
Si non, pourquoi ? Si oui
 - o Dans quel contexte ?
 - o De quelle manière ?
 - o Quel est votre rôle dans le choix des sujets à aborder en lien avec les droits de l'enfant ?
 - o Proposez-vous du matériel en lien avec les droits de l'enfant à vos enseignants ?
 - o Les enseignants suivent-ils vos indications ?
 - o Avez-vous la possibilité de savoir si vos indications sont concrètement mises en œuvre dans les classes ?
- Il y a-t-il des approches pédagogiques qui vous semblent plus adaptées que d'autres pour traiter de ces questions ?
- Avez-vous déjà fait appel à des acteurs externes pour aborder la question des droits de l'enfant dans votre établissement ? Pourquoi ? Si oui, lesquels ? Pensez-vous que cette intervention a amené une plus-value ?
- Encouragez-vous la mise en œuvre des droits de l'enfant dans les classes de votre établissement ? Si non, pourquoi ? Si oui
 - o Comment (exemple) ?
 - o Les enseignants suivent-ils vos indications ?
 - o Avez-vous la possibilité de savoir si vos indications sont concrètement mises en œuvre dans les classes ?

Éléments encourageant et limitant

- Quelles instructions recevez-vous quant à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans votre classe ? (état, instructeurs scolaires, ...) Si oui, quelles sont ces indications ?
- Quelle place ont les enseignants dans le processus décisionnel relatif à la mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école ?
- La structure de votre établissement encourage-t-elle à mettre en œuvre les droits de l'enfant ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- Vos enseignants sont-ils sensibilisés à la question des droits de l'enfant ? Si non, pourquoi ? Si oui, comment ?
- Encouragez-vous la collaboration d'enseignants pour créer une cohésion à un niveau dépassant les frontières de la salle de classe ? Si oui, comment ? Et dans quel but (choix des thèmes à aborder ? pratiques quotidiennes ? méthodes pédagogiques ? autres ?)
- Que pensez-vous de la place des droits de l'enfant dans le PER ? (si nécessaire, faire référence au domaine disciplinaire « citoyenneté » et à la formation générale « vivre ensemble et exercice de la démocratie » par exemple)

Place de l'élève dans l'établissement :

- La structure de votre établissement permet-elle une mise des droits de l'enfant plus large, par exemple grâce à un conseil des élèves ?
- Quelle place les élèves ont-ils dans la prise de décision au niveau
 - o De l'organisation des cours ?
 - o Du choix des sujets abordés

- De la vie de classe ?
- De la vie de l'établissement ?
- À un niveau plus large (décisions de la commission scolaire (VS)/du conseil d'établissement (VD))
- Que pensez-vous de la place qui est accordée à l'élève dans votre établissement ? Si réponse négative, que feriez-vous pour donner une place plus adéquate aux élèves ? Si réponse positive, pourquoi (exemple) ?
- Votre établissement dispose-t-il d'un système de médiation ? Comment celui-ci s'organise-t-il ?

Educations à :

- Encouragez-vous l'enseignement d'autres « éducations à » dans votre établissement ?
- Lesquelles ?
- Comment ces thèmes se sont-ils présentés à vous ?
- L'enseignement des « éducations à » diffère-t-il des autres enseignements ?
- Pourquoi ?

Compétences transversales :

- Comment les objectifs de la formation générale et des capacités transversales sont-ils abordés dans votre établissement ?
- Certains sont-ils abordés plus que les autres ? (si nécessaire, présenter un exemplaire du PER) Pourquoi ?
- Recevez-vous des informations relatives à ces objectifs ? De la part de qui ?

Interdisciplinarité :

- Mon hypothèse est que les droits de l'enfant sont abordés de manière interdisciplinaire dans l'école. Que pensez-vous de cette affirmation ?
- Quelle formation avez-vous reçue à propos de l'interdisciplinarité ?
- Pensez-vous que l'école est ouverte à l'interdisciplinarité ? Pourquoi ?
- Vous sentez-vous à l'aise avec cette approche ? Pourquoi ?
- Concrètement, la mettez-vous en œuvre ? Si oui, comment ?
- Et dans le cas de l'éducation aux droits de l'enfant ?
- Les approches interdisciplinaires sont-elles favorisées dans le cadre de votre établissement ? Pourquoi ?
- Que pensez-vous de la place qui est donnée à ces approches dans votre établissement ? Si réponse négative : que feriez-vous pour les aborder de manière plus adaptée ? Si oui, exemples ?
- Vos enseignants sont-ils ouverts à travailler de manière interdisciplinaire ?
- Vos enseignants sont-ils ouverts à collaborer entre eux ?
- Disposent-ils de temps et d'espace pour mettre en œuvre une telle collaboration ?
- Le PER favorise-t-il les approches interdisciplinaires ?

Conclusion :

- Avez-vous des choses à ajouter ? à préciser ? à compléter ?

À la fin :

Remerciements

Informez que le document final lui sera remis après la défense de la thèse.

16.8. Questionnaire diffusé aux enseignant-e-s

1) Consentement, Objectif et durée du questionnaire

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, je réalise une recherche concernant la mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école en Suisse romande. Dans cette optique, je cherche à observer les pratiques et les opportunités pédagogiques et structurelles mises en place dans des établissements sensibles à la question des droits de l'enfant.

A cette fin, je souhaite rencontrer différents acteurs du système scolaire, à savoir les enseignants, les élèves et les directeurs d'établissements choisis pour obtenir leur point de vue sur la manière dont ils perçoivent et expérimentent les droits de l'enfant dans leur quotidien scolaire. Cette recherche permettra aux acteurs concernés de s'interroger sur la mise en œuvre des droits de l'enfant dans leur pratique quotidienne et d'amener une pierre nouvelle à l'édifice des travaux scientifiques en lien avec les droits de l'enfant à l'école.

C'est dans cette perspective que je vous sollicite afin de recueillir votre point de vue sur la question par le biais de ce questionnaire.

Les données sont récoltées de manière anonyme et analysées dans le cadre de ma thèse de doctorat. Les résultats seront publiés dans le travail de thèse final ainsi que dans quelques potentiels articles spécialisés en lien avec la recherche. Néanmoins, aucune information ne sera donnée qui permettrait de reconnaître l'identité des répondants.

Cette recherche, menée sous la direction du Prof. Frédéric Darbellay (frédéric.darbellay@unige.ch), sera soumise aux contraintes éthiques en vigueur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. Les participants sont libres d'interrompre leur participation au questionnaire à tout moment et ce sans avoir à se justifier. Les données sont recueillies de manière anonyme et une attention particulière a été amenée au respect du bien-être et de l'intégrité des répondants.

Je reste à votre entière disposition, et ce à tout moment du processus, pour toute question et commentaire à l'adresse électronique suivante : maude.louviot@unige.ch, ou par téléphone au 027/205 73 24.

Dans un souci d'anonymat, vos coordonnées ne vous seront pas demandées. Dès lors, nous considérons qu'en participant à ce questionnaire vous consentez à prendre part à la recherche et en validant votre participation à ce questionnaire, vous acceptez que les données transmises soient traitées dans le cadre de la recherche.

Je vous remercie d'avance de bien vouloir prendre 10 à 15 minutes pour remplir ce questionnaire

Avec mes cordiales salutations,

Maude Louviot

- ☐ En cochant cette case, je certifie accepter de participer à la recherche précédemment décrite et j'accepte que mes données soient traitées dans le cadre de cette recherche.

2) Données démographiques :

Âge (20-25 ; 26-30 ; 31-35 ; 36-40 ; 41-45 ; 46-50 ; 51-55 ; 56-60 ; 61-65 ; plus)

Sexe (féminin ; masculin ; autre)

Nombre d'années d'enseignement (0-5 ; 6-10 ; 11-15 ; 16-20 ; 21-25 ; 26-30 ; 31-35 ; 36-40 ; plus)

Institution suivie pour la formation à l'enseignement (choix libre)

Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement (0-5 ; 6-10 ; 11-15 ; 16-20 ; 21-25 ; 26-30 ; 31-35 ; 36-40 ; plus)

Occupez-vous d'autres postes que celui d'enseignant (médiateur, doyen, ...) ? (Oui ; non)

- Si oui, lequel (choix libre)

À quel degré enseignez-vous ? (1-2 ; 3-4 ; 5-6 ; 7-8 ; autre)

Dans quel canton enseignez-vous ? (Choix libre)

Si pertinent, quelle est ou quelles sont votre (vos) spécialisation(s) disciplinaire ? (Choix libre)

3)

Avez-vous déjà entendu parler des droits de l'enfant ? (Oui, Non, Je ne sais pas)

Abordez-vous la thématique des droits de l'enfant dans le cadre de vos enseignements ? (Oui, Non, Je ne sais pas)

Le faites-vous dans un contexte disciplinaire ? (Oui, Non, Je ne sais pas)

- Si oui, dans quelle discipline ? (Choix libre)

Le faites-vous dans un contexte interdisciplinaire ? (Oui, Non, Je ne sais pas)

Selon vous, il y a-t-il des disciplines qui se prêtent plus que d'autres au traitement des droits de l'enfant à l'école ? (Oui, Non, Je ne sais pas)

- Si oui, lesquelles ? (Choix libre)

Abordez-vous la question des droits de l'enfant à l'école avec vos collègues ? (Oui, Non, Je ne sais pas)

Au cours de votre formation (initiale ou continue) avec-vous abordé la thématique des droits de l'enfant ? (Oui, Non, Je ne sais pas)

Si oui, dans quel contexte ? (Choix libre)

4)

Selon vous quelle est l'importance accordée aux droits de l'enfant

- En suisse (échelle allant de « beaucoup d'importance » à « peu d'importance »)
- Dans votre gestion de classe (échelle allant de « beaucoup d'importance » à « peu d'importance »)
- Dans votre enseignement (échelle allant de « beaucoup d'importance » à « peu d'importance »)
- Dans votre établissement scolaire (échelle allant de « beaucoup d'importance » à « peu d'importance »)
- Dans le PER (échelle allant de « beaucoup d'importance » à « peu d'importance »)
- Commentaire (choix libre)

À votre connaissance, les thèmes de la formation générale suivants permettent-ils de travailler sur la thématique des droits de l'enfant ?

- MITIC (échelle allant de « tout à fait » à « pas du tout »)
- Santé et bien-être (échelle allant de « tout à fait » à « pas du tout »)
- Choix et projets personnels (échelle allant de « tout à fait » à « pas du tout »)
- Vivre ensemble et exercice de la démocratie (échelle allant de « tout à fait » à « pas du tout »)
- Interdépendances (échelle allant de « tout à fait » à « pas du tout »)

- Commentaire (choix libre)

5)

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

- Je fais en sorte que les droits de l'enfant soient respectés dans ma classe (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)
- Je fais en sorte que les droits de l'enfant soient affichés dans ma classe et connus des élèves (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)
- Je sanctionne les comportements/actes des élèves qui s'apparentent au sexisme (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)
- Je sanctionne les comportements/actes des élèves qui s'apparentent à de l'homophobie (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)
- Je sanctionne les comportements/actes des élèves qui s'apparentent à du racisme (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)
- Je sanctionne les élèves qui font preuve de discrimination (physique, handicap, ...) (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)
- Ma direction encourage la mise en œuvre des droits de l'enfant dans mon établissement scolaire (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)
- Le fonctionnement général de l'école permet la mise en œuvre des droits de l'enfant dans ma classe (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)
- Mes collègues sont sensibles à la question des droits de l'enfant (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)
- Commentaire (choix libre)

Si vous disposez de 100 points à partager entre les valeurs suivantes en fonction de celles que vous favorisez dans votre classe, combien en donneriez-vous à chacune des valeurs suivantes ? (le plus de points = la plus importante ; possibilité d'attribuer le même nombre de points à chaque valeur)

- Responsabilité
- Justice
- Équité
- Tolérance
- Respect

Si vous disposez de 100 points à partager entre les attitudes suivantes en fonction de celles que vous favorisez dans votre classe, combien en donneriez-vous à chacune des attitudes suivantes ? (le plus de points = la plus importante ; possibilité d'attribuer le même nombre de points à chaque valeur)

- Empathie
- Confiance
- Écoute
- Serviabilité
- Entraide

6)

À quelle fréquence dispensez-vous des enseignements liés aux « éducations à » ? (Plusieurs fois par jour ; une fois par jour ; une fois par semaine ; plusieurs fois par mois, une fois par mois, plusieurs fois par semestre, une fois par semestre, une fois par année, moins d'une fois par année)

Quelles sont les « éducations à » que vous abordez dans le cadre de votre classe ? (Choix libre)

À quelle fréquence dispensez-vous des enseignements formels sur les droits de l'enfant et/ou les droits de l'homme (Plusieurs fois par jour ; une fois par jour ; une fois par semaine ; plusieurs fois par mois, une fois par mois, plusieurs fois par semestre, une fois par semestre, une fois par année, moins d'une fois par année)

À quelle fréquence dispensez-vous des enseignements informels sur les droits de l'enfant et/ou les droits de l'homme (Plusieurs fois par jour ; une fois par jour ; une fois par semaine ; plusieurs fois par mois, une fois par mois, plusieurs fois par semestre, une fois par semestre, une fois par année, moins d'une fois par année)

À quelle fréquence collaborez-vous avec d'autres enseignants pour le faire ? (Plusieurs fois par jour ; une fois par jour ; une fois par semaine ; plusieurs fois par mois, une fois par mois, plusieurs fois par semestre, une fois par semestre, une fois par année, moins d'une fois par année)

Faites-vous des liens avec d'autres disciplines ? (Oui ; Non ; Je ne sais pas)

Si oui lesquelles ? (Choix libre)

7)

Utilisez-vous les moyens pédagogiques suivants ?

- Matériel pédagogique produit par les ONG telles que Terre des hommes (Oui ; Non ; Je ne sais pas)
- Matériel pédagogique produit par le Conseil de l'Europe (Domino, Repères, etc) (Oui ; Non ; Je ne sais pas)
- Matériel pédagogique sélectionné par éducation21 (Oui ; Non ; Je ne sais pas)
- Fiches 20 novembre réalisées par éducation 21 (Oui ; Non ; Je ne sais pas)
- Autre(s)

Produisez-vous votre propre matériel pédagogique ? (Oui ; Non ; Je ne sais pas)

- Seul-e ? (Oui ; Non ; Je ne sais pas)
- En collaboration avec d'autres collègues ? (Oui ; Non ; Je ne sais pas)

Seriez-vous intéressé-e à suivre une formation continue pour une éducation à la citoyenneté (droits de l'enfant/droits de l'homme) (échelle allant de « très intéressé » à « pas du tout intéressé »)

Avez-vous déjà fait recours à des spécialistes externes au monde scolaire pour traiter des droits de l'enfant dans votre classe ? (ONG, politicien, ...) (Oui ; Non ; Je ne sais pas)

Si oui, lesquels ? (Choix libre)

8)

Il y a-t-il, au niveau de votre établissement, des projets liés aux droits de l'enfant ? (structure, projets d'établissement, ...) (Oui ; Non ; Je ne sais pas)

À quel point êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « Votre établissement vous permet de mettre en place des pratiques liées aux droits de l'enfant ? » (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)

À quel point êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante « Vous entretenez avec vos élèves une relation de confiance » ? (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)

Quelle place laissez-vous, selon vous, aux élèves au niveau de leur auto-détermination ? (échelle allant de « beaucoup de place » à « peu de place »)

9)

Avez-vous déjà collaboré avec vos collègues pour mettre en place des enseignements interdisciplinaires ? (Oui ; Non ; Je ne sais pas)

Avez-vous déjà collaboré avec vos collègues pour mettre en place un enseignement interdisciplinaire lié aux droits de l'enfant ? (Oui ; Non ; Je ne sais pas)

À quel point êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « L'interdisciplinarité est une méthode pédagogique adaptée pour l'enseignement des droits de l'enfant » ? (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)

À quel point êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : votre établissement vous permet de mettre en place des pratiques interdisciplinaires dans le cadre de l'éducation aux droits de l'enfant ? (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)

À quel point êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : votre établissement vous encourage à mettre en place des pratiques interdisciplinaires dans le cadre de l'éducation aux droits de l'enfant ? (échelle allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »)

10) Conclusion

Vous arrivez à présent au terme de ce questionnaire. En cas de question, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante : maude.louviot@unige.ch ou au numéro suivant : 027 705 73 24.

Je vous remercie pour votre participation.

16.9. Liste des textes de loi analysés²⁰⁷

Lois cantonales vaudoises

- Loi sur le personnel de l'État de Vaud (LPers-VD) (172.31) du 12 novembre 2001 (état 01.06.2004)
- Décision n° 125 Entrée en vigueur du Plan d'études Romand (PER)
- Règlement sur les constructions scolaires primaires et secondaires (RCSPS) (400.01.3) du 14 août 2000 (état 01.01.2014)
- Règlement sur les constructions scolaires primaires et secondaires (RCSPS) (400.01.3) du 29 avril 2020 (état 05.05.2020)
- Règlement sur la promotion de la santé et la prévention en milieu scolaire (RPSPS) (400.01.2) du 31 août 2011 (état 01.08.2011)
- Règlement concernant les indemnités pour frais de transport et de pension des élèves de la scolarité obligatoire (Ri-TP) (400.01.1.3) du 16 juillet 1986 (état 01.08.2012)
- Cadre général de l'évaluation, Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves, 4^e édition, 2017
- Grille horaire du deuxième cycle primaire (années 5P à 8P) conformément à la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)
- Présentation du Cycle 2 : Information aux parents
- Grille horaire du premier cycle primaire (années 1P à 4P) conformément à la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)

²⁰⁷ À noter que ces textes sont organisés de manière alphabétique et que certains d'entre eux ont été actualisés depuis leur analyse. Nous avons tenu à analyser les textes en vigueur au moment de la récolte de données, soit entre 2017 et 2019.

- Présentation du Cycle 1 : Information aux parents
- Arrêté concernant le « Fonds Claude Renaud » (AF-CR) (400.05.1) du 8 février 1995
- Loi sur l'enseignement privé (LEPr) (400.455) du 12 juin 1984 (état 01.01.2007)
- Règlement d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984 (RLS) (400.01.1) du 25 juin 1997 (état 01.08.2013)
- Règlement d'application de la loi du 12 juin 1984 sur l'enseignement privé (RLEPr) (400.455.1) du 11 juin 1986 (état 01.01.1988)
- Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) (400.02) du 7 juin 2011 (état 01.08.2013)
- Règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (RLEO) (400.02.1) du 2 juillet 2012 (état 01.08.2015)
- Loi scolaire (LS) (400.01) du 12 juin 1984 (état 01.08.2013)

Lois cantonales Valaisannes

- Arrêté concernant l'éducation routière à l'école (400.103) du 07.07.2000 (état 01.08.2015)
- Arrêté relatif à l'enseignement à temps partiel dans les écoles primaires du canton du Valais (411.108) du 30.01.1985 (état 08.02.1985)
- Extrait du procès-verbal des séances du Conseil d'État du 11.02.2015 (nouvelle grille horaire pour les écoles francophones des degrés primaires)
- Loi sur l'enseignement primaire (LEP) (411.0) du 15.11.2013 (état 01.12.2016)
- Loi sur l'instruction publique (LIP) (400.1) du 04.07.1962 (état 01.08.2015)
- Loi sur la contribution des communes au traitement du personnel de la scolarité obligatoire et aux charges d'exploitation des institutions spécialisées (405.1) du 14.09.2011 (état 01. 01. 2012)
- Loi sur la coordination scolaire (400.90) du 01.02.1991 (état 01.08.2015)
- Loi sur le personnel de la scolarité obligatoire de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel (LPSO) (400.2) du 14.09.2011 (état 01.12.2016)
- Loi sur le traitement du personnel de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel (LTSO) du 14.09.2011 (état 01.01.2020)
- Ordonnance concernant la direction des écoles de la scolarité obligatoire (405.20) du 20.06.2012 (état 01.08.2015)
- Ordonnance concernant la loi sur l'enseignement primaire (OLEP) (411.001) du 11.02.2015 (état 01.08.2015)
- Ordonnance concernant le traitement du personnel de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel (OTSO) (405.30) du 20.06.2012 (état 01.01.2020)
- Ordonnance fixant le statut de la commission scolaire (411.100) du 20.06.2012 (état 01.01.2013)
- Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire (411.106) du 17.06.2015 (état 01.08.2015)
- Ordonnance sur le personnel de la scolarité obligatoire de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel (OPSO) (400.20) du 20.06.2012 (état 01.09.2012)
- Règlement concernant l'éducation physique à l'école (400.102) du 19.12.2012 (état 01.08.2015)
- Règlement concernant l'inspection des écoles de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré (400.107) du 23.03.2005 (état 01.08.2015)
- Règlement concernant l'octroi de subventions diverses en vertu de la loi sur l'instruction publique (400.100) du 13.01.1988 (état 01.08.2015)
- Règlement concernant la contribution des communes au traitement du personnel de la scolarité obligatoire et aux échanges d'exploitation des institutions spécialisées (405.100) du 20.06.2012 (état 12.08.2016)

- Règlement concernant la prise en charge des frais pour les fournitures scolaires et les activités culturelles et sportives relatifs à la scolarité obligatoire (400.101) du 17.04.2019 (état 01.08.2019)
- Règlement concernant le compte de financement spécial Centrale cantonale des moyens d'enseignement (400.050) du 28.06.2013 (état 05.07.2013)
- Règlement concernant le conseil de l'instruction publique (400.109) du 16.08.2007 (état 15.08.2008)
- Règlement concernant le Conseil de l'instruction publique (400.109) du 16.08.2007 (état 15.08.2008)
- Règlement concernant les congés et les mesures disciplinaires applicables dans les limites de la scolarité obligatoire (411.101) du 14.07.2004 (état 01.08.2015)
- Règlement fixant les normes et directives concernant les constructions scolaires (400.200) du 23.03.2005 (état 01.08.2015)

Lois cantonales neuchâteloises

- Arrêté concernant l'accès aux prestations du Service de l'enseignement et du Service des formations postobligatoires et de l'orientation (410.194) du 30 octobre 2013 (état 1.11.2013)
- Arrêté concernant l'application des mesures d'assouplissement lors de l'admission ou durant la progression des élèves en scolarité obligatoire (410.510.1) du 06 avril 2011 (état 08.2016)
- Arrêté concernant l'éducation routière (410.541) du 8 avril 1981 (état 01.08.2013)
- Arrêté concernant l'évaluation des apprentissages de l'élève dans le cycle 1 (410.522) du 21 mai 2014 (état 08.2017)
- Arrêté concernant l'implantation et la construction des bâtiments scolaires communaux et des installations sportives (419.11) du 19 avril 2006 (état 01.08.2013)
- Arrêté concernant l'office médico-pédagogique (410.830) du 02 juin 1986 (état 01.08.2013)
- Arrêté concernant la fréquentation de l'école obligatoire (410.240) du 19 février 1986 (état 01.08.2013)
- Arrêté concernant la libération de la scolarité obligatoire (410.517.1) du 21 février 1990 (état 01.08.2013)
- Arrêté concernant la médecine dentaire scolaire (410.860.16) du 16 mai 1990 (état 01.08.2013)
- Arrêté concernant la médecine scolaire (410.860) du 19 janvier 2005 (état 01.08.2013)
- Arrêté concernant la mise en place d'une structure de suivi scolaire pour les enfants et adolescents hospitalisés (410.109) du 24 avril 2019 (état 01.08.2019)
- Arrêté concernant la santé scolaire durant la scolarité (410.860.14) du 6 mai 2015 (état 17.08.2015)
- Arrêté concernant le contrôle de l'enseignement privé (410.241) du 19 février 1986 (état au 01.08.2013)
- Arrêté concernant le cycle 2 et l'évaluation des apprentissages de l'élève dans les années 5 à 7 de la scolarité obligatoire (410.524) du 6 juillet 2015 (état 08.2017)
- Arrêté concernant le service dentaire de la jeunesse neuchâteloise (410.860.15) du 19 février 1986 (état 01.08.2013)
- Arrêté concernant le soutien immédiat et temporaire (410.110) du 03 juillet 2017 (état 08.2017)
- Arrêté concernant le subventionnement des classes dans la scolarité obligatoire (410.105) du 17 octobre 2012 (état 08.2013)
- Arrêté concernant les expériences pédagogiques dans les écoles publiques (410.350) du 21 décembre 1973 (état 01.08.2013)
- Arrêté définissant les grilles horaires de la scolarité obligatoire pour l'année scolaire 2017-2018 (410.313.1) du 23 janvier 2017 (état 08.2017)

- Arrêté définissant les grilles horaires de la scolarité obligatoire pour l'année scolaire 2019-2020 (410.313.1) du 30 janvier 2019 (état 08.2019)
- Arrêté fixant la participation de l'État à diverses dépenses scolaires communales (410.111) du 27 avril 2005 (état 01.08.2013)
- Arrêté fixant les modalités de subventionnement des dépenses scolaires (scolarité obligatoire) (410.106) du 20 décembre 2000 (état 01.08.2013)
- Arrêté relatif à l'intégration d'un élève externe dans la scolarité obligatoire (410.510.2) du 20 mai 2015
- Arrêté relatif à la scolarisation des élèves relevant du domaine de l'asile et des élèves sans-papiers dans la scolarité obligatoire (410.108) du 20 décembre 2017
- Arrêté relatif au programme Sport-Arts-Etudes dans l'enseignement obligatoire (SAE-EO) (410.247) du 15 avril 2015 (état 17.08.2015)
- Arrêté relatif aux cours de langue et de culture d'origine (LCO) dans la scolarité obligatoire (410.107) du 13 septembre 2017 (état 18 septembre 2017)
- Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers (410.512.3) du 2 juillet 2014 (état 08.2017)
- Loi concernant les autorités scolaires (LAS) (410.23) du 18 octobre 1983 (état 01.08.2014)
- Loi sur l'organisation scolaire (LOS) (410.10) du 28 mars 1984 (état 01.01.2016)
- Loi sur l'orientation scolaire et professionnelle (LOSP) (410.810) du 04 novembre 2008 (état 01.01.2011)
- Règlement concernant les vacances dans les écoles primaires, secondaires et professionnelles (410.561) du 3 avril 1951 (état 01.08.2013)
- Règlement d'application de la loi sur l'enseignement pédagogique (415.101) du 26 novembre 1948 (état 01.08.2013)
- Règlement d'application de la loi sur l'orientation scolaire et professionnelle (RLOSP) (410.810.3) du 30 octobre 2013
- Règlement de l'informatique scolaire dans l'enseignement obligatoire et postobligatoire (RISE) (410.246) du 20 juin 2016

Lois et instructions intercantionales

- Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) (1.2.) du 14 juin 2007
- Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation – CDIP du 16 juin 2011
- Compétences fondamentales pour les langues étrangères – CDIP du 16 juin 2011
- Compétences fondamentales pour les mathématiques – CDIP du 16 juin 2011
- Compétences fondamentales pour les sciences naturelles – CDIP du 16 juin 2011
- Compétences fondamentales scolarité obligatoire : Informations concernant la réalisation des enquêtes en langues à la fin du degré primaire : CDIP
- Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970
- Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003
- Éducation et prévention : principes généraux et lignes d'action en matière d'éducation et de prévention du 30 janvier 2003 – CIIP
- Feuille d'information – Objectifs nationaux de formation pour la scolarité obligatoire : des compétences fondamentales à acquérir dans quatre disciplines – CDIP du 10.07.2017
- Harmonisation des éléments visés par l'Art. 62, al. 4, Cst. dans le domaine de la scolarité obligatoire du 18 juin 2015 – CDIP
- L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) – CDIP, 2011

- Mise en œuvre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) au niveau de la coordination intercantonale (1.2.1)
- Participation de la Suisse à PISA 2015 : décision – CDIP du 25 octobre 2012
- Participation de la Suisse à PISA 2018 : décision – CDIP du 18 juin 2015
- Plan d'étude Romand – Cycle 1
- Plan d'étude Romand – Cycle 2
- Premières recommandations relatives à la formation et à l'éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse du 31 août 2000 – CDIP
- Recommandations relatives à l'éducation physique et au sport à l'école et à la formation des enseignantes et des enseignants dans ce domaine du 27 août 1998 - CDIP
- Règlement d'organisation concernant la réalisation de la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (1.2.3.) du 8 mai 2014
- Statut de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Statuts de la CDIP) (2.1.1.) du 3 mars 2005)
- Valorisation optimale des chances : Déclaration 2015 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation : CDIP
- Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales : planification des enquêtes à partir de 2020 – CDIP du 22 juin 2017
- Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales, projet : adoption – CDIP du 20 juin 2013

Lois nationales

- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999, état le 1.01.2020 (concentration exclusive sur les éléments portant sur l'instruction publique)