



**les droits
de l'enfant**

enjeux pédagogiques numéro 29

Carte blanche aux élèves de l'école primaire d'Enges, 3^e- 6^e HarmoS

Avec leur enseignant Steven Woodford, dans le cadre d'une réflexion sur les droits de l'enfant menée pendant plusieurs leçons, les élèves de l'école d'Enges ont participé à des ateliers photographiques en lien avec le sujet abordé en classe. Certaines photographies ont été prises lors de la visite d'une enseignante d'histoire de l'art, Anne Woodford. Des images, comme autant de « vues » d'enfants, pour illustrer leurs droits, dans une école pleine de vie, située dans un petit village du canton de Neuchâtel.

Certaines images sont de Julie Lovens, photographe biennoise, qui s'est rendue, elle aussi, dans le petit collège d'Enges pour rencontrer les élèves et graver quelques souvenirs de ces moments « photos ».

sommaire

Éditorial

Maxime Zuber, recteur de la HEP-BEJUNE 5

Regards sur...

Nouveau site internet Claudine Chappuis 6

Une nouvelle équipe aux Publications de la HEP-BEJUNE

Claudine Chappuis 6

Conférence de Mylène Leroux Claudine Chappuis 7

Questions à...

Lucien Jacquemetaz 8

Dossier thématique / Le droit à l'éducation

Présentation du thème par les experts Zoe Moody et Frédéric Darbellay 10

Enfance et éducation: une socio-histoire des droits de l'enfant Joëlle Droux 12

Le droit à l'éducation: point de vue d'un juriste

Jean Zermatten 15

Droit à l'éducation et risque de relégation des enfants de l'asile Margarita Sanchez-Mazas & Nilima Changkakoti 18

Le droit égal à l'éducation entre filles et garçons en milieu scolaire: une vieille rengaine ou un sujet d'actualité?

Françoise Pasche Gossin 20

Dossier thématique / Les droits de l'enfant à l'école

Les droits à l'école des « élèves travailleurs » Karl Hanson 22

Réduire la violence à l'école. Une école de rêve...

Philip D. Jaffé et Coraline Hirschi 24

Le droit à « l'entre-enfants »: connaître et valoriser la culture de pairs Julie Delalande 26

Une école amie des enfants Groupe MIDE 28

Dossier thématique / L'exercice de ses droits par le processus éducatif

L'enseignement interdisciplinaire au service des droits de l'enfant Maude Louviot 30

L'éducation aux droits de l'enfant développe leurs « capacités » Maryse Potvin 32

Apprendre la pensée critique à l'école? Nicole Awais 35

L'expérience de la philosophie au prisme des droits de l'enfant Coraline Hirschi et Philip D. Jaffé 38

Dossier thématique / Le plein de ressources

Cinq ouvrages à découvrir Micheline Friche 40

Dossier thématique / Les pratiques du terrain

Entretien avec Véronique Laneve 42

Entretien avec Anna Lucia Porret 43

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Dossier thématique / Regards croisés

Fred-Henri Schnegg / Pierre Wexsteen / Cilio Minella 45

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Espace pratique / Enseignants

« En OSE, l'élève est acteur de son apprentissage »

Ursula Käser 48

Espace pratique / Étudiants

Un travail de recherche pour explorer de nouvelles perspectives Jean-Steve Meia 52

Éducation à la citoyenneté, formation générale et droits de l'enfant: quel lien les enseignants sont-ils amenés à construire entre ces notions dans leur activité professionnelle? Melissa Schmied 54

Les effets d'un cercle de lecture en classe de physique sur la motivation d'élèves littéraires Sandro Buss 56

Espace pratique / Médiathèques

Nouveau catalogue consacré aux élèves en difficulté d'apprentissage Isabelle Mamie 58

laPlattform et chansons Françoise Colin Wildi 58

Expositions Sophie Golay Gasser 59

Exposition des droits de l'enfant Dimitri Coulouvrat 60

En marge

Les questionnaires d'évaluation des enseignements dans une perspective d'amélioration continue

Romain Boissonnade & Francesco Arcidiacono 61

Agenda 64

Notices sur les auteur-e-s 66

remerciements

- L'équipe de rédaction de la revue adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les auteures et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et à tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro.
- Bienne, novembre 2017

impresum

coordination de l'édition et de la production

- Tristan Donzé et Anaïs Girard
- crédits photographiques Julie Lovens, Meyer et Kangangi, classe primaire Enges
- conception graphique, mise en page et coordination de production Thierry Gogniat designer

● Haute École Pédagogique HEP-BEJUNE
● chemin de la Ciblerie 45, 2503 Bienne, Suisse
● www.hep-bejune.ch +41 (0)32 886 99 25



photo de Julie Lovens



C'est en 1997 que la Suisse a ratifié la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant. Adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, ce texte essentiel et fondamental fait passer l'enfant d'objet de droits à sujet de droits. Ce qui a pour conséquence première que tout enfant a le droit de s'exprimer sur ce qui le concerne et que la société a le devoir de l'entendre.

Avec le soutien de la Confédération, le canton de Neuchâtel a décidé d'organiser une campagne de sensibilisation aux droits de l'enfant qui s'étend tout au long de l'année. L'objectif visé consiste à mieux faire connaître le texte de la Convention et les droits qu'il énonce, notamment auprès des enfants, des jeunes, des adultes, des associations ou des administrations. Il n'était donc pas concevable que la HEP-BEJUNE, en tant qu'institution de formation des professionnels en charge de l'éducation de la jeunesse, se tienne à l'écart de cette initiative qui constitue aussi une formidable occasion de mettre en valeur les actions éducatives en lien avec cette problématique. D'aucuns prétendent que cette convention souffre, dans notre pays, d'une mise en œuvre trop timide, disparate eu égard au fédéralisme empêchant une application uniforme des bonnes pratiques. Forte de son assise tricantonale, notre Haute école peut donc, dans un tel contexte, jouer un rôle important au service de cette cause. Notamment en veillant à ce que tous les enseignants de la communauté éducative de l'Arc jurassien disposent en la matière d'un socle étendu de connaissances, de compétences et de culture. L'éducation aux droits de l'homme, aux droits de l'enfant en particulier, doit en effet trouver une place privilégiée dans l'enseignement. La connaissance des textes fondateurs, comme la Convention des droits de l'enfant, contribue à la construction progressive de la citoyenneté et à l'acquisition d'une culture humaniste à laquelle notre HEP se veut très attachée.

Aux manifestations très riches et diverses mises sur pied dans le cadre de cette campagne, la HEP-BEJUNE a tenu à s'associer en apportant sa contribution sous la forme du point d'orgue que constituera la conférence de Jean Zermatten (à La Chaux-de-Fonds, le 15 novembre 2017). Celui qui fut président du Comité des droits de l'enfant de l'ONU jusqu'en 2013 nous fera l'honneur de sa présence à La Chaux-de-Fonds. Cette personnalité d'envergure partagera son expertise et ne manquera sans doute pas de nous rappeler que les enfants ont des droits et qu'il nous revient à nous tous de les faire respecter. En tout temps et lieu, et particulièrement à l'école.

« Enjeux pédagogiques » ayant confié au recteur la rédaction de ses éditoriaux, je profite de cette tribune particulière pour souligner la très haute tenue et la variété du présent numéro. Essentiellement consacrée aux droits de l'enfant, cette édition recèle de nombreux articles fouillés et divers offrant un survol enrichissant de cette thématique importante. C'est avec plaisir et fierté que j'invite le lecteur à découvrir la richesse de ce dossier et des autres rubriques. Bonne lecture !

Maxime Zuber, recteur

Le site internet de la HEP-BEJUNE fait peau neuve. Ajoutez-le à vos favoris!

Claudine Chappuis

Navigation simplifiée et en lien direct avec les principales missions de l'institution, nouveau design, actualisation des contenus : www.hep-bejune.ch a subi une refonte complète à l'aube de l'année académique 2017/2018 dans le but de mieux répondre aux besoins des usagers et des usagères.

Que les consultations se fassent depuis un ordinateur, une tablette ou un téléphone intelligent, les contenus en ligne s'adaptent désormais à la taille des écrans, évitant ainsi de fastidieuses étapes pour zoomer, respectivement dézoomer.

Parmi les nouvelles rubriques, un annuaire en ligne facilite la recherche des coordonnées des collaborateurs et collaboratrices de l'institution. Prochains développements liés au nouveau site internet de la Haute École Pédagogique BEJUNE : une lettre d'information, ainsi que l'agrégation sur la page d'accueil de contenus en provenance des réseaux sociaux.



Une nouvelle équipe aux Publications de la HEP-BEJUNE

Claudine Chappuis

Tristan Donzé a repris les rênes du département des publications de la HEP-BEJUNE depuis le 1^{er} août 2017. À ce titre, il coordonne la production de tous les ouvrages – des documents d'accompagnement des plans d'études aux actes et rapports de la recherche en passant par des ouvrages de réflexion – publiés par l'institution, dont la revue « Enjeux pédagogiques ».

Éditeur depuis 2012, métier qui lui a permis d'acquérir une solide maîtrise du processus de production des imprimés, Tristan Donzé possède un large réseau parmi les différents acteurs du monde du livre en Suisse romande. Au sein de la filière de formation secondaire de la HEP-BEJUNE, il enseigne la didactique de la philosophie depuis 2015, ainsi que l'éthique et les cultures religieuses depuis 2016.

Domicilié à Muriaux (JU), il a étudié à l'Université de Neuchâtel, où il a obtenu une licence ès sciences humaines, avant de se former au métier d'enseignant au niveau secondaire 2 (français, philosophie) à la Haute École Pédagogique BEJUNE. Tristan Donzé est lui-même auteur de quatre ouvrages, dont deux romans.

Il est assisté dans ses fonctions à la tête du département des publications de la HEP-BEJUNE par Anaïs Girard, licenciée ès sciences humaines. Au bénéfice d'une longue expérience comme chargée de production dans les films documentaires, elle a débuté ses nouvelles activités le 1^{er} septembre 2017.



La diversité en classe au centre de deux conférences de Mylène Leroux

Claudine Chappuis

Force est de constater que les élèves d'une classe n'ont jamais été aussi différents les uns des autres. Cette diversité des cadres de vie, des besoins, des capacités et des champs d'intérêt constitue un défi à la fois exigeant et déroutant pour les enseignantes et les enseignants. Dans des classes de plus en plus hétérogènes, les élèves n'apprennent pas tous au même rythme, ni de la même manière.

Différencier et adapter son enseignement dans le but de soutenir l'apprentissage de toutes les participantes et tous les participants d'une même classe constitue une tâche d'autant plus délicate que les politiques éducatives visent au regroupement d'élèves jusqu'ici séparés dans des filières distinctes, et encouragent plutôt l'intégration de ceux à besoins particuliers dans des classes ordinaires.

La gestion de l'hétérogénéité en classe était au centre de deux conférences données par Mylène Leroux à Neuchâtel et Delémont devant près de 300 enseignantes et enseignants à l'heure de la rentrée académique 2017/2018. À l'invitation de la HEP-BEJUNE, cette professeure à l'Université du Québec en Outaouais a invité les personnes présentes à réfléchir à leurs pratiques et à les formaliser. « Que les élèves soient de niveaux différents, cela constitue un défi certes, mais cela peut aussi ouvrir sur d'autres possibilités, comme la mise en place de tutorats entre les élèves, de manière à faire en sorte que ceux qui ont plus de compétences puissent aider les autres », a par exemple souligné Mylène Leroux.

Pour cette chercheuse québécoise, pas question toutefois de recette toute faite : seul un repérage systématique des besoins des élèves permet d'intervenir de façon ciblée.

Ces deux conférences sur la diversité en classe ont été organisées par la filière de formation secondaire de la HEP-BEJUNE en collaboration avec l'office et les services de l'enseignement des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel.

Mylène Leroux est coauteure des livres « Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement » (Chenelière éducation, 2016) et « Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Des ressources pour la résilience éducationnelle » (De Boeck, 2014).





...Lucien Jacquemettaz

Questionnaire allégé de Proust...

Quel est le meilleur conseil que l'on vous a donné ?

Certainement celui de tout faire pour prendre ma vie en main afin qu'elle soit de plus en plus belle, en me donnant le droit d'être moi-même, affirmé, ouvert à l'amour, en lien avec autrui et pleinement vivant !

Si vous avez un jour de congé, que faites-vous ?

Je prends le temps de me réveiller et de me lever en traînant, puis je mets mes souliers de marche et je pars dans la nature. Je me pose contre un arbre et je regarde la ville de Delémont d'en haut. De retour à la maison, je me fais un café italien, bien fort, avant de m'occuper de mes plantations.

Je vais ensuite dans des bains thermaux et prends le temps de me détendre dans les saunas, voire de faire une petite sieste. Je profite de la soirée pour passer du temps avec les gens que j'aime, ma fille, mon compagnon ou mes amis... et pourquoi pas déguster un plat dans un bon restaurant, avec un bon vin rouge.

Quel enseignant vous a le plus inspiré ?

Je n'arrive pas à en sélectionner un. J'ai été inspiré par mon enseignant de psychologie à l'Institut pédagogique par sa capacité d'écoute envers les étudiants, par mon enseignante de malgache qui savait transmettre les aspects culturels autant que linguistiques, par mon enseignante de communication et langage de la HEP par son attention à rester informée de ce qui émerge de la recherche et de la littérature, par ma formatrice en analyse transactionnelle par ses qualités éthiques et sa rigueur.

Il me semble avoir été inspiré aussi bien par les uns que par les autres.

Je continue d'être inspiré par les qualités professionnelles que j'observe chez mes collègues et chez les étudiants que j'accompagne.

Comment imagineriez-vous l'école idéale ?

Je rêve d'une vraie école pour tous. Il y aurait beaucoup plus de mélange entre les âges des élèves, entre les différents niveaux de compétence, et plus de polyvalence chez les enseignants.

J'imagine des enseignants travaillant beaucoup plus en collaboration, toujours par deux dans les classes. Ces duos pourraient permettre de différencier les manières de travailler, d'intégrer les enfants à besoins éducatifs particuliers, voire de favoriser les classes à degrés multiples. Je verrais moins de pression dans les branches telles que le français, les maths ou l'allemand, et une revalorisation des autres disciplines. Je verrais une école où l'on chercherait plus la complémentarité et la solidarité que la compétitivité et la sélection, plus de projets d'établissement, hors les murs, en lien avec des projets de société. Il s'agirait d'une école où chacun aurait naturellement sa place et serait valorisé dans sa singularité.

Ce rêve m'amène naturellement à rêver à une société qui correspondrait à mon idéal...

Qu'appréciez-vous le plus chez vos amis ?

La fidélité, la sincérité, la confiance, la solidarité et l'investissement dans la relation.

J'ai plusieurs amis sur qui j'ai la certitude de pouvoir compter. J'aime savoir, sentir et voir qu'ils souhaitent le meilleur pour moi comme je leur souhaite le meilleur.

Je suis fier d'avoir gardé et entretenu de profondes amitiés pendant plus de 25 ans. Traverser toutes sortes d'épreuves, en s'épaulant, cela rapproche, et voir ensemble ses enfants grandir et atteindre l'âge qu'on avait quand on s'est connus est une grande source de joie.

Quel est le pays où vous désireriez le plus vivre ?

Je ne sais pas. Je pourrais me sentir bien à beaucoup d'endroits. Je suis bien où je suis. Un peu plus chaud et ensoleillé que la Suisse serait pas mal. Ce qui ne m'irait pas du tout en revanche, c'est un pays où il fait nuit totalement pendant 3 mois dans l'année. J'aime le soleil et la verdure !

Biographie rapide

De mère jurassienne et de père valaisan, Lucien Jacquemettaz passe son enfance à Bassecourt. Il termine sa formation initiale d'enseignant primaire à Porrentruy, en 1995, puis enseigne quatre ans à Charmoille.

En 1999, il quitte l'Europe pour travailler deux ans à Madagascar : une année en milieu carcéral où il s'occupe essentiellement des détenus mineurs de la prison centrale d'Antanimora à Antananarivo. Puis il passe une année à Mahajanga où il enseigne dans un centre d'alphabétisation pour des enfants en situation de grande précarité.

De 2001 à 2004, il élargit ses activités professionnelles et devient gardien de cabane de montagne, travaille un hiver en station de ski, exerce un emploi d'éducateur au Foyer des Jeunes de Saint-Imier, et mène encore un projet d'alphabétisation d'adultes.

En 2004, il devient papa et s'installe en Ajoie. D'interrogations profondes naît un désir de remise en question. Il suit, en 2006, un cursus de formation en analyse transactionnelle dans lequel il se certifie en 2013. Ce parcours le conduit à réorienter sa carrière, et la thérapie qu'il entame en parallèle le conduit à réorienter sa vie privée.

En 2008, il s'installe à Courroux, il fait son coming out, et il s'engage dans l'enseignement spécialisé. Il travaillera jusqu'en 2017, dans le Centre de Compétence Delta de Delémont, avec une population d'élèves de 9 à 13 ans atteints de troubles du langage, de maladies physiques ou de troubles neurologiques divers.

Il se forme à la HEP-BEJUNE et obtient un Master en enseignement spécialisé en 2012.

Dès 2014, il est engagé dans l'institution pour dispenser le cours de pratique pédagogique accompagnée.

Il est nommé au Service de l'enseignement du Canton du Jura, en février 2017, en tant que conseiller pédagogique de l'enseignement spécialisé.

présentation du thème par les experts

Zoe Moody

HEP-VS & Centre interfacultaire en Droits de l'enfant, Université de Genève

et Frédéric Darbellay

Centre interfacultaire en Droits de l'enfant, Université de Genève

**Les Droits de l'enfant dans l'éducation:
approches interdisciplinaires**



photo des élèves de l'école primaire Fermas

La question des droits de l'enfant est aujourd'hui largement diffusée au sein de l'espace social et politique en Suisse et à l'international. Les politiques publiques éducatives, sociales et familiales portent désormais une attention particulière à l'enfant, reconnaissant tant son caractère vulnérable que son statut d'acteur social à part entière. Le domaine de l'éducation en général et l'école en particulier s'ancrent résolument dans cette mouvance (Gillet-Swan & Coppock, 2016; Meirieu, 2002; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Ils se confrontent à ces questions à plusieurs niveaux, dans la mesure où ils visent à garantir l'accès de tous les enfants à une instruction de qualité et à définir des conditions cadres pour qu'ils développent des compétences cognitives, psychosociales et émotionnelles selon leur plein potentiel. Ces démarches ont pour ambition d'assurer que les enfants puissent in fine s'insérer socialement et professionnellement, tout en exerçant une citoyenneté éclairée.

Si placer l'enfant au cœur du système éducatif n'est pas une ambition nouvelle, le considérer comme un sujet de droits à part entière à chaque étape du processus éducatif – droits spécifiques propres à l'enfance, et droits et libertés fondamentales – est par contre une obligation plus récente (Hofstetter, 2012; Moody, 2016). La Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant de 1989 (CDE) est entrée en vigueur en Suisse le 26 mars 1997. En ratifiant ce traité, la Suisse s'est engagée à garantir, mettre en œuvre et contrôler l'application des provisions qu'il contient. Elle a donc la responsabilité d'appliquer le droit des enfants à l'éducation (accès, égalité des chances), dans le contexte scolaire (sécurité, protection, participation) et par le processus éducatif (connaissance et exercice de ses droits, de ses responsabilités) (Tomaševski, 2002; Verhellen, 1999).

Ce numéro spécial d'*Enjeux pédagogiques* vise à étudier la question des droits de l'enfant dans l'éducation. En coordonnant plusieurs points de vue différents mais complémentaires, les contributions couvrent un large spectre de disciplines qui prennent sens dans leur articulation interdisciplinaire (Darbellay, 2011). Des sciences de l'éducation aux sciences juridiques, en passant par la sociologie et la psychologie, une série d'éclairages théoriques et pratiques viennent enrichir l'analyse et la compréhension de la multidimensionnalité des droits de l'enfant dans l'éducation. Le numéro est organisé autour de trois axes interdépendants : (1) le droit à l'éducation, (2) les droits de l'enfant à l'école et (3) l'exercice de ses droits par le processus éducatif.

1. Le droit à l'éducation

Le droit à l'éducation, au sens d'un accès équitable à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, est considéré comme acquis pour une majorité d'enfants en Suisse. Il demeure toutefois certaines catégories d'enfants qui ne fréquentent pas l'école de manière régulière ou qui en sont progressivement exclus (mineurs migrants non accompagnés, décrochage scolaire, enfants du voyage, etc.). Croisant les points de vue historique, légal et psychosocial, cet axe a pour objectif de contextualiser le droit à l'éducation pour tous et son application actuelle, eu égard aux obligations de la Suisse en la matière.

2. Les droits de l'enfant à l'école

L'éducation vise à favoriser l'épanouissement et l'accomplissement de la personnalité de l'enfant, ainsi que son développement selon son plein potentiel. Dans ce contexte, les acteurs du système éducatif ont pour tâches d'assurer la sécurité émotionnelle et physique des enfants (violences entre pairs, violences des adultes, etc.) d'une part, et d'autre part de leur garantir un temps réservé aux activités significatives pour eux (apprentissage, jeu, routines, etc.). Cet axe vise à mettre en lumière les droits de l'enfant tels qu'ils prennent vie au sein de l'institution scolaire, qu'il s'agisse des mesures préventives et d'intervention en cas de besoin, ou des espaces de liberté à garantir aux enfants. Dans une perspective prototypique, les dimensions clés d'une école amie des enfants sont esquissées.

3. L'exercice de ses droits par le processus éducatif

Le processus éducatif a pour but de préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société démocratique. La connaissance de ses droits, le développement d'attitudes et de compétences cohérentes avec les droits de la personne et de ses libertés fondamentales permettent de développer un esprit de compréhension de paix et d'égalité. Cet axe étudie les conditions cadres nécessaires pour une éducation aux droits de l'enfant – en lien notamment avec le Plan d'études romand –, ainsi que des pistes concrètes pour le développement d'une pensée critique (travail autour des valeurs, philosophie avec les enfants).

Références

Darbellay, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7 (1), 65-87.

Gillette-Swan, J. & Coppock, V. (Eds.) (2016). *Children's rights, educational research and the UNCRC, past, present and future*. Oxford: Symposium Books Ltd.

Hofstetter, R. (2012). La transformation de l'enfant en écolier (du 19^e au milieu du 20^e siècle): les « eurêkas » des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un « naturalisme » de l'enfance. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 48(1), 31-50.

Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant, histoire d'un malentendu*. Éditions du Tricorne.

Moody, Z. (2016). *Les droits de l'enfant: genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Neuchâtel: Éditions Alphil.

Quennerstedt, A. & Quennerstedt, M. (2014). Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115-132.

Tomaševski, K. (2002). *Economic, Social and Cultural Rights*. Annual report of the special Rapporteur on the Right to Education, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29. Commission on Human Rights, fifty-eighth session. United Nations, Economic and Social Council.

Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant: contexte, motifs, stratégies, grandes lignes*. Louvain: Garant.



Enfance et éducation: une socio-histoire des droits de l'enfant

Joëlle Droux
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Cet article vise à parcourir le processus socio-historique qui a mené à l'affirmation des droits des enfants comme devoirs des États. Avec l'arrivée d'une nouvelle représentation de l'enfant comme sujet à éduquer et à protéger (17^e-18^e siècles), les États-Nations développent leurs politiques publiques destinées à l'enfance: par des systèmes d'instruction publique, puis de nouveaux dispositifs de soutien éducatif (droit pénal et civil) adressés progressivement à l'ensemble de la jeunesse au cours du 20^e siècle.

« C'est là une des caractéristiques de notre époque; jamais l'école n'a été entourée de plus de soins; jamais on ne s'est autant préoccupé des droits de l'enfant, de son éducation, de son avenir; jamais les pouvoirs publics n'ont eu une idée aussi claire et aussi haute de leurs responsabilités envers lui. »¹

Cette citation met en évidence la tension fondamentale qui a traversé la mise en œuvre du concept de « droits de l'enfant » aux populations juvéniles dans les sociétés occidentales depuis la fin du 18^e siècle. Droits de l'enfant/responsabilités des États: tel est le socle sur lequel l'ensemble des dispositifs d'affirmation des droits de l'enfant s'est en effet constitué, en raison de la nature même de l'enfant, qui le distingue radicalement d'autres sujets de droits qui ont réclamé ou obtenu la reconnaissance de leurs droits spécifiques dans les sociétés contemporaines. Les enfants en effet ne revendiquent pas pour qu'on leur accorde des droits, à la différence d'autres catégories de populations (telles que les femmes, ou le mouvement ouvrier, ou les esclaves), qui se sont successivement battues dans ce but, avec le soutien de réseaux militants (Lauren, 2011). Si donc les enfants ont pu être à un moment donné de notre histoire définis comme sujets de droits, c'est parce

que d'autres qu'eux-mêmes, et en l'occurrence des adultes, se sont investis pour les faire reconnaître, en ont clairement établi le périmètre, et surtout qui devait s'en porter garant. L'originalité de notre modèle social et culturel occidental est d'avoir confié en grande partie à l'État la responsabilité d'établir ces droits, et d'en faire respecter l'application.

Une nouvelle vision de l'enfant

De nombreux auteurs ont montré, après Ariès (1961), que la vision que nos sociétés se font de l'enfant a varié au cours des siècles. On ne retiendra ici qu'une des facettes, celle qui se construit à la fin de l'époque moderne, et dont *l'Émile* de Rousseau reste à jamais le témoignage emblématique: l'affirmation de l'enfant comme un être fondamentalement différent de l'adulte, défini avant tout par le processus de développement physique et intellectuel qu'il traverse durant ses jeunes années. Un processus qui doit être favorisé et encouragé, par les parents tout d'abord, par la société ensuite. Cette nouvelle vision va contribuer à remettre en cause les bases éducatives que partageaient jusqu'alors les populations occidentales: « L'enfant traité jusque-là comme un adulte en réduction est désormais considéré comme un être ayant ses droits et ses besoins propres » (Lebrun, Venard, Quéniart, 2003, p. 625). Ses droits: bénéficier d'un processus de maturation physique et mentale adapté à ses besoins et à ses capacités; ses besoins: qu'on lui fournisse les conditions propres à exercer ces droits. Dans les familles aisées, ces deux pôles d'une nouvelle vision de l'enfance vont se mettre en place au gré des bonnes volontés parentales: pères et mères (surtout ces dernières) étant incités à se débarrasser des réflexes éducatifs anciens pour se mettre à l'écoute de leurs tout-petits, favoriser l'allaitement maternel, bannir la mise en nourrice, veiller à leur santé par les bienfaits d'une hygiène régulière, développer des pratiques pédagogiques adaptées aux âges de l'enfance (Luc, 1997).

Pour les classes populaires, le cheminement de ces mutations mentales et sociétales fut plus laborieux. Soumis à des exigences matérielles dictant la mise au travail précoce des enfants, le peuple ne peut se permettre le luxe de prendre avec sa progéniture les mêmes précautions éducatives. Ces innovations culturelles seront donc longtemps réservées à la mince couche des élites. Mais justement: ce sont bien ces élites-

là, tant bourgeoises qu'aristocratiques, qui vont pouvoir par leur position dominante, dès le siècle suivant, impulser des politiques nouvelles en matière d'éducation du plus grand nombre.

Une instruction commune pour forger le lien social et la communauté des citoyens

Le projet démocratique est indissociable, sur la longue durée, d'un processus de démocratisation du suffrage, porté en germe par l'affirmation centrale de l'égalité au cœur de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Puisqu'un jour ou l'autre tous les citoyens auront vocation à devenir électeurs (sinon éligibles), il convient de les former à l'usage de ce droit. L'instruction, qui permet de diffuser les connaissances utiles et nécessaires à l'honnête homme et au futur citoyen, doit avant tout servir à construire la Nation. Par ce biais, le système éducatif se trouve placé au centre des préoccupations des États-Nations en construction. Au cours du 19^e siècle, les États vont ainsi consacrer une attention croissante aux écoles, qui permettent tout à la fois de donner aux futurs citoyens les moyens de s'instruire et de diffuser les valeurs communes à la Nation. L'école, de ce fait, y gagne une double valeur intégratrice: elle forge l'esprit critique du futur électeur, et y plante et fortifie le sens d'une appartenance à une collectivité commune (Durand, Hofstetter & Pasquier, 2015).

Que devient dans ce nouveau contexte le droit des enfants à l'éducation légué par les Lumières? Il est en réalité renforcé par cette injonction éducative qui pèse désormais sur le système scolaire. Non seulement les enfants ont droit à être traités comme tels, et à bénéficier d'une éducation adaptée à leur âge; mais désormais le contenu de cette éducation est dicté par l'État, en fonction de ses objectifs civiques; et enfin cette éducation est institutionnalisée par le passage à l'école, d'abord facultatif, puis bientôt, dans l'ensemble des États occidentaux, par le régime de l'obligation.² Certes, c'est bien l'instruction, et non pas l'école en tant que telle, qui est ainsi rendue obligatoire: les classes aisées conserveront ainsi la possibilité de faire dispenser l'instruction à leur progéniture à domicile, par des précepteurs, ou dans des écoles privées payantes. Mais pour la vaste majorité des populations, cette obligation d'instruction impliquera la fréquentation des écoles publiques fondées

pour assurer ce besoin d'éducation indissociable du système démocratique.

Qu'en est-il alors du besoin de protection? Celui-ci aussi subit des métamorphoses marquantes au cours du 19^e siècle. Les enfants ont droit à se développer intellectuellement et physiquement, affirmait-on en effet. Mais comment faire lorsque l'immense majorité des enfants doit rejoindre précocement le marché du travail, au champ, à la boutique, à l'atelier, à la manufacture, pour permettre la survie de la cellule familiale? Une fois passé le premier stade d'industrialisation, les législateurs vont s'apercevoir du caractère illusoire de tout dispositif d'éducation qui ne serait pas assorti d'un pendant de protection. Or, protéger les enfants contre les méfaits du travail précoce qui nuit à leur santé, c'est aussi faire œuvre préventive pour la survie de la Nation, qui ne saurait se perpétuer et prospérer en misant sur une population affaiblie par un labeur prématuré. Instruire et protéger, protéger pour instruire, ces deux objectifs sont donc indissociables pour la perpétuation de la communauté nationale. Les lois sur l'obligation de l'instruction vont donc être assorties dans la plupart des États occidentaux de lois interdisant le travail des enfants en-dessous d'un certain âge, celui de la fin de l'instruction obligatoire la plupart du temps.

Les États vont progressivement déployer leurs champs d'intervention pour garantir le bon fonctionnement de ce système: services de santé scolaire pour que les maladies n'empêchent pas la fréquentation des écoles, services périscolaires pour que les mal nourris ou les isolés soient alimentés et gardés, classes spéciales pour que les enfants en difficulté scolaire reçoivent une instruction adaptée à leur état.

Un droit pénal pour (re)donner une éducation aux valeurs communes, un droit civil pour fixer les devoirs parentaux

Ce double impératif d'éducation et de protection ne reste pas confiné aux populations scolarisées ou scolarisables. Une fois posé le principe que l'enfant se définit par ce double besoin, qui est aussi un droit, et que c'est l'État qui doit le garantir, plus aucun enfant ne peut y être soustrait. Ainsi, en parallèle du processus de scolarisation qui affecte les enfants soumis à l'obligation, d'autres catégories d'enfants vont en devenir les bénéficiaires. Les enfants orphelins ou abandonnés

tout d'abord: renforçant les dispositifs déjà existants tels que les orphelinats, l'État pose comme principe que les enfants sans parents auront droit à son assistance. Celle-ci s'organise selon les pays et les régions, avec une diversité de systèmes de placements (en famille, ou en institutions), qui sont censés assurer à ces enfants vulnérables le plein exercice de leurs droits à l'éducation et à la protection, au même titre que les autres enfants. De nombreux historiens ont depuis lors montré qu'un tel dispositif pouvait aussi donner lieu à des dérives, en livrant ces enfants abandonnés au bon (mais aussi au mauvais) vouloir des institutions éducatives, sans aucune structure de surveillance ou de supervision.

Une autre catégorie d'enfants qui vont être soumis à ce double impératif de protection et d'éducation pesant sur les États sont les enfants dangereux, ou en risque de le devenir. Dans les sociétés industrielles, et tout particulièrement dans les centres urbains, les autorités s'inquiètent en effet dès le début du 19^e siècle de l'existence d'enfants en marge: délaissés par des parents au travail, sans encadrement ni éducation, ceux-ci peuvent trop facilement céder à la tentation délinquante, et terminer en prison. Pour ces mineurs de justice, le droit à être traités comme des enfants va aussi s'affirmer. Les systèmes pénaux se modernisent pour tenir compte de cette responsabilité qui pèse dorénavant sur les épaules des autorités: éduquer et protéger tous les enfants, y compris les délinquants, et non plus uniquement les réprimer. Dès le milieu du 19^e siècle, des aménagements légaux permettent aux juges de soustraire les plus jeunes au régime pénal ordinaire, et de les confier à des établissements philanthropiques d'initiative privée. Ils y seront éduqués, mais hors des écoles, dans des institutions fermées spécialisées (maisons de correction ou colonies pénitentiaires) (Ruchat 1993). Ils y seront aussi protégés, en tout cas en théorie, des risques pesant sur leur développement. Là encore, force est de constater que ce devoir d'éducation et de protection ne s'est pas exercé partout, ni toujours, avec des moyens respectueux de l'âme et du corps enfantins...

Enfin, la législation civile va elle aussi devoir s'adapter à cette responsabilité des États, en faisant prendre conscience aux parents de leurs devoirs. Jusqu'à la fin du 19^e siècle en effet, l'État, et par délégation l'école, n'est responsable que de l'instruction à propre-

ment parler, même si l'école publique diffuse aussi des valeurs civiques autant que des savoirs. Mais que se passe-t-il si les parents ont une vision différente de ces valeurs? L'État est démuné, car le Code civil confie au père seul la responsabilité de diriger l'éducation de ses enfants. Ce verrou va sauter à peu près partout en Occident: des lois ou de nouveaux codes civils vont soumettre alors les parents à un contrôle de l'exercice de leurs droits parentaux. Ce sont par exemple à Genève en 1892-1893 des lois réglant l'exercice de la puissance paternelle, ou au niveau fédéral en 1912 le Code civil suisse qui en reprend les bases (Droux 2012). Désormais, l'État peut intervenir pour sanctionner des parents, et peut « retirer aux parents la garde de l'enfant et le placer dans une famille ou un établissement, lorsque son développement physique ou intellectuel est compromis » (article 284 CCS).

Conclusion: vers une protection et une éducation tout au long de la jeunesse (et pour toutes et tous). Vraiment?

À partir de cette base, la responsabilité des États ne va cesser de s'étendre au siècle, au nom de la protection des droits des enfants à l'éducation. Tous les âges de l'enfance vont être progressivement concernés: dès avant la naissance, l'État développe un réseau de suivi périnatal visant à créer autour de sa venue au monde des conditions favorables à son développement. Les dispositifs de prévention et d'encadrement de l'accouchement débouchent ensuite sur une prise en charge précoce de la petite enfance (crèches, écoles enfantines). À l'autre bout de l'échelle des âges, c'est l'allongement et la démocratisation de la scolarité qui, au cours du siècle, vont permettre aux enfants et aux adolescents jusqu'au seuil de l'âge adulte, de bénéficier d'un droit à l'instruction et à la formation professionnelle par la massification de l'accès au secondaire. Tous les âges sont donc concernés, et tous les sexes: les filles, longtemps à la traîne dans cette capacité à exercer leurs droits, sont désormais munies des mêmes chances et potentialités que leurs collègues masculins (tout du moins sur le papier). La démultiplication des services sociaux, ainsi que l'évolution des juridictions civiles et pénales centrées sur l'encadrement de la famille et de ses membres, vont dans le même sens: l'État mettant en place une pluralité de services pour assurer à tout mineur le plein exercice de ses droits à l'éducation et à la protection.

On aurait tort cependant de considérer que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles. En conférant à l'État la responsabilité de faire respecter les droits des enfants à l'éducation et à la protection, les sociétés occidentales ont sans nul doute débouché sur une amélioration des conditions de vie de la grande majorité des populations enfantines, en lien avec la construction de normes internationales en la matière (Moody 2016). Mais sur le front des droits réels, et pour se limiter aux cultures occidentales (les pays du Sud posant d'autres types de problèmes), le concept phare des droits de l'enfant laisse encore subsister de larges poches d'inégalités sociales que les États démocratiques devraient avoir à cœur de résoudre. Des analyses montrent que ce n'est pas toujours le cas (Duru-Bellat & Van Zanten 2009). Et que dire des politiques des droits de l'enfant à deux vitesses, qui tolèrent que des mineurs migrants non accompagnés ou réfugiés se voient dénués de l'exercice de leurs droits fondamentaux (Kurt et al. 2013) ? La responsabilité que les États contemporains se sont à eux-mêmes donnée de faire respecter partout et pour toutes et tous ne devrait pas être à géométrie variable. Et pourtant...

Références

- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Paris: Seuil.
- Droux, J. (2012). *Enfances en difficulté: de l'enfance abandonnée à l'assistance éducative (1892-2012)*. Genève: Ed. FOI/SRO Kundig.
- Durand, G., Hofstetter, R., Pasquier, G. (Ed.) (2015). *Les bâtisseurs de l'école romande. 150 ans du syndicat des enseignants romands et de l'Éducateur*. Genève: Georg.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires* (p. 237). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kurt, S., Huber, A., Gurtner, A., Chau, H. S., Loembe, A., von Allmen, O., Amoser, F. (2013). *Droits de l'enfant et application des lois suisses sur les migrants* (<https://biblio.parlament.ch/e-docs/372629.pdf>).
- Lauren, P. G. (2011). *The evolution of international human rights: Visions seen*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lebrun, F., Venard, M., & Quéniart, J. (2003). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France: De Gutenberg aux Lumières, 1480-1789*. Paris: Perrin.
- Luc, J. N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- Moody, Z. (2016). *Les droits de l'enfant*. Neuchâtel: Alphil Presses universitaires suisses.
- Ruchat, M. (1993). *L'oiseau et le cachot: naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800-1913*, Genève: Ed. Zoé.

Notes

- 1 *L'Éducateur* et bulletin corporatif, organe hebdomadaire de la Société pédagogique de la Suisse romande, vol. 49, 1913, p. 492.
- 2 L'instruction obligatoire est décrétée ainsi dès 1874 par la Constitution fédérale suisse, mais certains cantons, tels Genève en 1847, sont plus précoces encore.



photo des élèves de l'école primaire d'Écheges

dossier thématique

le droit à l'éducation

Le droit à l'éducation: point de vue d'un juriste

Jean Zermatten

a. Président du Comité des Droits de l'enfant de l'Organisation des Nations Unies

La Convention des droits de l'enfant donne à l'enfant une position de sujet de droits, notamment du droit à l'éducation. Les États ont contracté des obligations, dont celle de mettre en œuvre ce nouveau statut. La Suisse, soumise à cette obligation, offre une formation de qualité, mais ne reconnaît pas totalement le droit d'être entendu et de voir son intérêt être pris en compte en cette matière.

Le statut juridique

Statut juridique de la Convention relative aux droits de l'enfant (20.11.1989)

La Convention relative aux droits de l'enfant (ci-après la Convention ou la CDE) est la clé de voûte de l'édifice « droits de l'enfant », qui comprend en outre trois Protocoles facultatifs et un certain nombre d'instruments internationaux qui traitent des enfants et qui sont spécifiques à des situations particulières (travail, conflits armés, santé, migrations, éducation...). Pour l'éducation, il faut surtout faire référence aux travaux du Comité ONU sur les droits économiques, sociaux et culturels et à ceux de l'UNESCO.

La CDE est de portée universelle, puisque ratifiée par 195 États sur 196 possibles, et chaque État s'est engagé par son adhésion à mettre en œuvre les droits subjectifs reconnus aux enfants et les principes généraux qui permettent de la faire appliquer. À ce jour, une centaine de pays ont pleinement incorporé la Convention dans leur droit national; mais une trentaine ont émis des réserves et limitent ainsi les droits des enfants qui vivent sous leur juridiction. La Suisse a ratifié la Convention en 1997, le Protocole facultatif sur les enfants dans les conflits armés (ci-après OPAC) en 2002, celui sur la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants (ci-après OPSC) en 2006; elle vient de déposer les instruments de ratification de l'OPIIC (Protocole facultatif sur les communications

individuelles), en mai 2017. C'est dire que notre pays s'est engagé à garantir tous les droits de l'enfant et a accepté d'être éventuellement dénoncé pour des violations de ses obligations.

Statut juridique de l'enfant

L'enfant né de la CDE en 1989 a passé d'un statut de chose, objet, propriété des adultes à un statut de personne, reconnue comme telle, avec des droits attachés au fait de sa naissance. L'enfant est devenu sujet de droits, ce qui se traduit par sa faculté de revendiquer l'application de ses droits subjectifs. Ce nouveau statut est surtout illustré par deux articles:

- L'article 12: le droit de l'enfant d'être entendu dès qu'une décision doit être prise à son égard, son opinion devant être dûment prise en compte; ceci signifie le droit de l'enfant d'influencer son avenir et de « participer » comme un acteur aux actes de sa vie;
- L'article 3, paragraphe 1: le droit de l'enfant de voir son intérêt être pesé et pris en considération de manière particulière dans chaque décision, ce qui signifie que l'enfant est placé au centre de l'attention des décideurs, que les circonstances de sa situation individuelle sont évaluées, que toutes les possibles solutions doivent être envisagées, et que la solution choisie sera celle qui servira le mieux les besoins de l'enfant et assurera son développement harmonieux.

Ces deux articles de la CDE sont complémentaires, sont directement applicables et sont exécutoires. Juridiquement, l'enfant peut exiger leur application et se plaindre de leur non-respect.

Rapportés en termes d'éducation, cela veut dire, par exemple pour une décision de sanctions disciplinaires ou de doublement de classe, que le décideur scolaire doit évaluer la situation individuelle de l'élève en question, doit l'entendre formellement (soit directement, soit par un représentant), doit procéder à l'inventaire des solutions possibles pour lui et des intérêts en présence, et choisira la solution qui respecte les besoins de l'enfant et favorise son développement harmonieux. Ne pas procéder selon ces passages obligés entraîne une violation des droits de l'enfant et la nullité de la décision.

La réelle difficulté réside dans le fait que si la plupart des pays acceptent ce nouveau

statut et permettent à l'enfant d'avoir accès à la justice, en pratique de nombreux obstacles continuent à empêcher l'exercice complet de ces droits. De plus, les mentalités n'ont pas évolué en parallèle et de nombreux enfants vivent encore à l'ombre des adultes, qui prennent toutes les décisions pour eux, ou en leur nom, « pour leur bien ». L'idée que l'enfant est « notre bien » le plus précieux (autrement dit notre propriété) perdure.

Obligations des États

Obligations générales

Les droits de l'enfant ne sont pas une simple liste exhaustive de buts à atteindre; ils représentent des droits reconnus aux personnes (hommes, femmes, enfants), voire aux groupes de personnes (les enfants de telle classe, ou de tel centre scolaire, par exemple), et entraînent des obligations envers les États. La Communauté internationale a clarifié la signification des obligations des États en les divisant en obligations de respecter (l'État ne peut limiter l'exercice des droits), de protéger (l'État doit empêcher les violations des droits) et de mettre en application (l'État doit prendre des mesures pour favoriser l'exercice des droits) les droits humains.

Dès lors, lorsqu'un État devient partie à un traité par la ratification, il s'oblige vis-à-vis des autres États et vis-à-vis des bénéficiaires de ces droits. La Suisse, en ratifiant la Convention et ses trois Protocoles, s'est obligée vis-à-vis des 195 autres États parties et vis-à-vis de ses enfants. Ces derniers sont devenus créanciers de droits vis-à-vis de la Suisse; celle-ci est débitrice de droits, dont celui à l'éducation.

Obligations relatives au droit à l'éducation

Le droit à l'éducation est inscrit à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Pour les enfants plus spécifiquement, le droit à l'éducation a été stipulé par la CDE, en 1989, dans les articles 28 et 29. De très nombreux autres traités consacrent le droit à l'éducation: chaque État a ratifié au moins un traité qui garantit le droit à l'éducation et la grande majorité des États protègent le droit à l'éducation directement à travers leur constitution. C'est dire l'importance de ce droit.

Utiliser la perspective des droits humains, respectivement des droits de l'enfant, pour

examiner la question de l'éducation est important pour apprécier l'application de ce droit. On pense par exemple à la situation des enfants migrants, ou des enfants en situation de handicap, ou des enfants en conflit avec la loi; cela oblige à analyser leurs besoins spéciaux, à leur donner la parole et à trouver une solution qui respecte leurs intérêts d'enfants marginalisés, mais néanmoins enfants détenteurs du droit à être éduqués.

De manière générale, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU, qui examine la manière dont les États respectent leurs obligations, évalue l'application du droit à l'éducation sous quatre aspects:

1. **Dotations**: établissements d'enseignement et programmes éducatifs en nombre suffisant;
2. **Accessibilité**: établissements d'enseignement et programmes éducatifs accessibles à tous avec trois dimensions qui se complètent: non-discrimination, accessibilité physique et économique;
3. **Acceptabilité**: forme et contenu de l'enseignement, y compris programmes scolaires et méthodes pédagogiques, acceptables pour les étudiants et les parents;
4. **Adaptabilité**: l'enseignement doit être adapté aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, tout comme aux besoins des étudiants.¹

Par rapport à leurs obligations, l'article 4 de la CDE stipule que les États ont l'obligation de prendre toutes les mesures utiles pour mettre en œuvre l'exercice des droits, dans toute la mesure des ressources disponibles; un manque de ressources ne peut justifier l'inaction, même si on peut entendre que l'État réalise progressivement certains des aspects du droit à l'éducation. Si c'est le cas, l'État doit démontrer qu'il fait tous les efforts possibles.

La Suisse et ses obligations relatives au droit à l'éducation

La Suisse a ratifié la Convention des droits de l'enfant en 1997 et présenté son rapport initial au Comité des droits de l'enfant en 2001, et ses 2^e, 3^e et 4^e rapports en 2012.

Rapport initial de 2001²

Dans ce rapport la Suisse décrit de manière détaillée le rôle de la Confédération et des cantons en matière de droit à l'éducation. Ce rapport présente notamment le fait que:

La Confédération et les cantons « s'engagent à ce que les enfants et les jeunes, ainsi que les personnes en âge de travailler puissent bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue correspondant à leurs aptitudes » (art. 41 Cst. féd.). Certes la Constitution fédérale ne garantit pas expressément le droit à l'éducation (rejeté en votation populaire en 1973); mais l'article 19 de la Constitution garantit le droit à un enseignement scolaire de base suffisant et gratuit. Des recours de droit public peuvent être formés devant le Tribunal fédéral pour la mise en œuvre de ce droit fondamental. L'article 62 de la Constitution fédérale exige en plus des cantons qu'ils pourvoient à un enseignement scolaire de base suffisant, qui soit ouvert à tous les enfants et gratuit dans les écoles publiques. (par. 499)

Ce qui montre bien que la Suisse a pris au sérieux l'obligation juridique consacrée par l'affirmation du droit à l'éducation.

Observations finales du Comité de 2002³

Par rapport à l'éducation, en 2002, le Comité des droits de l'enfant ne s'est pas montré très préoccupé, puisqu'il n'a fait que relever « le manque d'informations sur la façon dont les buts de l'éducation, en particulier l'éducation relative aux droits de l'homme, sont pris en compte dans les programmes scolaires de tous les cantons » (par. 48), demandant des précisions dans son prochain rapport (par. 49).

Par rapport aux enfants en situation de handicap, le Comité s'est dit « préoccupé par l'absence de pratiques uniformes visant à les intégrer dans le système éducatif ordinaire » (par. 42) et suggère « d'entreprendre une évaluation des disparités existantes en ce qui concerne l'intégration des enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire dans l'ensemble du pays et de prendre toutes les mesures nécessaires pour éliminer ces différences susceptibles de générer des discriminations » (par. 43).

Deuxième, troisième et quatrième rapports de la Suisse⁴

Dans ce rapport combiné, la Suisse a fait état des modifications survenues depuis le rapport initial, notamment aux par. 311-316:

- Depuis 2006, la Suisse a une nouvelle base constitutionnelle (Art. 61a-67 Cst.) qui

permet d'assurer la qualité et la perméabilité de la formation et donne à la Confédération le mandat d'établir des principes en matière de formation continue...

- En mai 2011, la Confédération et les cantons ont défini pour la première fois des objectifs communs en matière d'éducation pour l'espace suisse de la formation.
- L'enseignement dans les degrés primaire et secondaire continue d'être de compétence cantonale, mais si les cantons ne parviennent pas à harmoniser le secteur de l'enseignement (âge d'entrée à l'école, scolarité obligatoire, durée et objectifs des degrés d'enseignement et de leurs passerelles, reconnaissance des diplômes), la Confédération édicte les prescriptions nécessaires.
- En février 2004, la Confédération et les cantons se sont mis d'accord sur la mise en place d'un système de monitoring de l'éducation à long terme.
- La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), chargée de la coordination nationale en matière d'éducation et de culture, s'engage pour que tous les enfants et tous les jeunes puissent bénéficier d'une éducation et d'une formation appropriées, qui leur permettent de s'épanouir dans leur vie d'adulte.
- L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) est entré en vigueur le 1^{er} août 2009. Les cantons qui y ont adhéré s'engagent à harmoniser les objectifs et les structures de l'école obligatoire. Le concordat HarmoS veille également à uniformiser les structures: ... une scolarité obligatoire comportant deux ans d'école enfantine, six ans d'école primaire et trois ans de degré secondaire.

L'effort de rendre le droit à l'éducation de rang constitutionnel plus solide et le souci d'harmonisation sont importants et marquent la volonté de garder à la fois le caractère fédéraliste de l'État, tout en gommant les inégalités, voire les différences de traitement que les compétences cantonales peuvent provoquer. Cela va dans le sens d'éliminer toute forme de discrimination par rapport à l'accès à l'éducation.

Observations finales du Comité de 2015⁵

Par rapport à l'éducation proprement dite, le Comité n'est pas plus préoccupé en 2015 qu'en 2012, puisqu'il note simplement que « les enfants ne bénéficient pas systématiquement d'une éducation aux droits de

l'homme à l'école dans tous les cantons » (par. 66) et qu'il recommande que « des modules obligatoires sur la Convention et les droits de l'homme en général soient prévus dans les programmes scolaires harmonisés pour les régions linguistiques » (par. 67).

C'est surtout par rapport aux enfants handicapés qu'il se dit inquiet, en raison de:

L'inclusion insuffisante de ces enfants dans le système éducatif ordinaire dans tous les cantons, et le manque de ressources humaines et financières allouées en vue d'assurer le fonctionnement adéquat d'un système éducatif inclusif dans la pratique; et le manque de structures d'éducation et de prise en charge de la petite enfance et de possibilités de formation professionnelle inclusive pour les enfants handicapés (par. 52, litt. b et c).

Dès lors, il recommande:

D'intensifier les efforts pour établir un système éducatif inclusif, sans discrimination, notamment en allouant les ressources nécessaires, en assurant une formation adéquate aux professionnels et en fournissant des orientations claires aux cantons qui continuent d'appliquer une approche ségrégative; de promouvoir l'inclusion de préférence à l'intégration; et de veiller à ce que les enfants handicapés aient accès aux services d'éducation et de prise en charge de la petite enfance, à des programmes de développement précoce et à des possibilités de formation professionnelle inclusive dans tous les cantons (par. 53. litt. b, c et d).

De plus, le Comité se préoccupe de la jouissance du droit à l'éducation par les **enfants migrants**:

Les enfants demandeurs d'asile rencontrent des difficultés pour accéder à l'éducation secondaire et il n'y a pas de pratique harmonisée concernant l'octroi d'autorisations leur permettant de suivre une formation professionnelle; et un grand nombre d'enfants sans-papiers (enfants sans titre de séjour) vivent dans l'État partie et rencontrent de multiples difficultés pour accéder, notamment, aux soins de santé, à l'éducation, en particulier l'éducation secondaire, et à la formation professionnelle, et il n'existe pas de stratégies visant à traiter ces questions (par. 68 litt. c et e).

Pas étonnant donc qu'il recommande à la Suisse de:

Veiller à ce que les enfants demandeurs d'asile aient un accès effectif et non discriminatoire à l'éducation et à la formation professionnelle; et d'élaborer des politiques et des programmes pour prévenir l'exclusion sociale des enfants sans-papiers et la discrimination à leur égard et permettre à ces enfants de jouir pleinement de leurs droits, y compris en assurant l'accès à l'éducation, aux soins de santé et aux services de protection sociale dans la pratique (par. 69 litt. e et g).

Conclusion

On pourrait être tenté de conclure que la Suisse est un bon élève qui respecte bien ses obligations par rapport au droit à l'éducation, puisque le Comité n'a guère à redire sur la jouissance de ce droit par les enfants qui vivent sous sa juridiction, sauf pour deux groupes particulièrement vulnérables, les enfants en situations de handicap ou de migration. Certes, l'éducation prodiguée en Suisse est de bon niveau et respecte en principe les critères posés par les organes de traité; néanmoins, il faut rester prudent, car on peut se poser plusieurs questions sur le statut de l'enfant, détenteur et sujet du droit à l'éducation:

- est-il consulté sur les décisions qui le concernent?
- son droit à voir son intérêt être évalué dans toutes les décisions est-il respecté systématiquement?
- est-il au centre des décisions, ou d'autres intérêts priment-ils?
- est-il informé de ses droits et des décisions qui sont prises à son égard?

C'est à l'aune du respect de l'enfant sujet de droit et acteur de son éducation qu'il faudrait mesurer les progrès accomplis, les obstacles résiduels, et la place effective réservée à tous les enfants, y compris ceux qui vivent des circonstances difficiles, complexes et douloureuses.

Le tableau pourrait alors être plus nuancé.

Notes

1 Résumé du paragraphe 6 du cadre de référence fixé par le Comité sur les droits économiques, sociaux et culturels sur le droit à l'éducation par l'auteur.

2 CRC/C/78/Add.3, 19.10.2001

3 CRC/C/15/Add.182 du 13.06.2002

4 CRC/C/CHE/2-4, 20.10.2013

5 CRC/C/CHE/CO/2-4, 26.02.2015

Droit à l'éducation et risque de relégation des enfants de l'asile

L'évaluation en langue d'origine comme outil de prévention

Margarita Sanchez-Mazas & Nilima Changkakoti
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

L'accès à l'éducation des enfants de l'asile se décline en tension entre droits humains, politique d'asile et accueil, tant en termes d'hébergement que de dispositifs scolaires pertinents. Une évaluation systématique en langue d'origine permettrait de tenir compte des parcours antérieurs pour mieux orienter les élèves, outiller les enseignants et lutter contre les effets de l'incertitude du statut.

Fortement sollicitée dans un contexte international marqué par les situations de guerre ou de crise humanitaire, la voie de l'asile est empruntée par un nombre croissant de familles. La question de la scolarisation des enfants représente un enjeu majeur dans le contexte migratoire actuel. Elle est traversée par les paradoxes et les tensions entre une politique d'asile restrictive et un assouplissement en matière d'accès à l'éducation. En effet, aux termes de la Convention relative aux droits de l'enfant, ratifiée par la Suisse en 1997, tout enfant a droit à l'instruction gratuite et obligatoire, quel que soit le statut légal des parents. Toutefois, le développement d'une politique d'accueil et de scolarisation pour un public qui n'est pas autorisé à résider ou qui se trouve en sursis se heurte à des obstacles d'ordre institutionnel, culturel et psychosocial qui compromettent la pleine application du droit à l'éducation.

À partir d'une recherche-action menée dans un établissement scolaire suisse romand accueillant des enfants d'un centre de requérants d'asile, nous pointons ici quelques-unes des difficultés qui entourent la mise en œuvre de ce droit.

Des élèves aux ressources méconnues

Une première difficulté tient à la méconnaissance de cette population scolaire. Celle-ci fait les frais des nombreux stéréotypes négatifs développés depuis des années à propos des réfugiés dans le contexte helvétique. Comme les enfants issus de l'asile et leurs parents ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil et se retrouvent dans des situations d'extrême précarité, ils peinent à faire reconnaître leurs ressources et leurs acquis, qu'ils soient éloignés ou non des référents culturels et des normes scolaires du pays d'accueil. L'interprétation des situations d'allophonie ou de transition en termes de difficultés scolaires tend à marginaliser ces enfants, qui se retrouvent le plus souvent laissés pour compte dans les classes régulières ou relégués dans des structures spéciales. Or, au-delà de l'accès à l'école, le droit à l'éducation repose sur une scolarisation qui garantit une intégration de ces élèves dans le collectif scolaire, à la mesure de leurs acquis et potentiel.

Sur la base de cette exigence, nous avons mené une recherche dans un établissement scolaire ayant ouvert, sur demande réitérée des enseignants, une classe de scolarisation destinée à prendre en charge, à plein temps, les enfants d'un foyer de requérants proche de l'école, qui auraient été peu ou pas scolarisés. Pour prévenir le risque de relégation systématique de ces enfants, quel que soit leur niveau scolaire, dans cette structure ad hoc, nous avons introduit dans la procédure d'accueil des évaluations en langue d'origine des élèves et des entretiens avec leurs parents, visant notamment à documenter le parcours de migration et la scolarité antérieure des enfants.

L'étude, portant sur 16 familles et 18 enfants¹, révèle une complexité des situations familiales avant l'exil, que l'indication du pays d'origine, voire même de la langue parlée, ne reflètent point. Nombre de requérants sont partis en famille avec l'objectif de scolariser leurs enfants, en raison d'empêchements majeurs d'accès aux écoles régulières dans les pays de provenance. En effet, la plupart des familles concernées par l'étude appartiennent à des minorités discriminées ou persécutées dans le pays dit d'origine (Hazaras en Afghanistan, Palestiniens en Syrie, Kurdes dans divers pays, Roms, etc.) ou ne détenaient pas le statut légal pour scolariser leurs enfants. En outre,

dans plusieurs cas, les enfants parlaient en famille une langue minorisée, voire interdite, et certains avaient été scolarisés dans une langue autre que leur langue d'origine, rendant les évaluations compliquées en termes d'interprétariat.

La recherche a révélé en outre que le critère d'une scolarité discontinue était utilisé pour l'orientation des enfants en classe de scolarisation. Or ce critère néglige la diversité des parcours et ne rend pas compte des apprentissages effectivement réalisés par ces enfants dans les situations de guerre ou de grande insécurité, où, comme le montrent nos données, se développent des formes d'apprentissage parallèles insoupçonnées, des enseignements fournis par des voisins ou des connaissances, des échanges de leçons contre d'autres services, ou encore des stratagèmes étonnants. Un exemple est celui de cet enfant berger qui, à l'âge de cinq ans, en menant paître son troupeau, s'arrêtait à la fenêtre d'une école et reprenait en famille le soir ce qu'il avait appris.

Enfin, les résultats des évaluations en langue d'origine ont montré que la plupart des enfants avaient construit des savoirs importants, certains ayant atteint un niveau leur permettant de fréquenter directement leur classe d'âge (avec l'appui de la classe d'accueil pour l'apprentissage du français). Il ressort de cette intervention qu'une évaluation systématique des compétences et des ressources à l'arrivée permettrait d'assurer une orientation adéquate, une attention de la part des enseignants concernés aux besoins spécifiques de ces élèves et un ajustement de l'action pédagogique.

L'accueil et la scolarité en contexte d'incertitude

Cependant, l'approche dissuasive adoptée par des pouvoirs publics soucieux de décourager les arrivées et le séjour des requérants, est peu propice à un accueil et à une scolarisation de qualité (Sanchez-Mazas, 2015). L'hébergement en centres collectifs livre les enfants à la promiscuité et à l'insécurité, et confronte les familles à des problèmes sanitaires ou d'hygiène, comme il ressort de notre étude (voir aussi Moro & Barou, 2003). S'ajoute à ces conditions de vie le problème de la foncière instabilité de cette population. La multiplication de permis provisoires questionne le sens que peut prendre la scolarisation pour des enfants et des jeunes dont la scolarité peut être interrompue à tout

moment, et limite de fait dans le temps la reconnaissance de l'accès à l'éducation. Ces situations sont vécues parfois comme des atteintes à l'identité professionnelle par des praticiens dont le projet pédagogique repose sur la continuité et les pratiques d'accueil sur l'idée d'intégration.

Cette instabilité se voit renforcée par les programmes d'hébergement des autorités cantonales, qui ne sont pas pensés en cohérence avec la scolarisation, de sorte que les bénéfices liés à l'accueil proposé dans une école se perdent par manque de coordination entre établissements, souvent inégalement investis dans le domaine de la scolarisation des enfants de l'asile. Nous en avons fait l'expérience au cours de notre recherche, avec le départ en cours d'année de deux tiers des enfants concernés, suite à des expulsions ou à des déménagements. Il est même arrivé qu'une décision d'hébergement des familles de requérants dans un autre lieu vienne soudain compromettre un projet de prise en charge des enfants de l'asile au niveau de tout un établissement.

L'absence de suivi de ces élèves d'une école à l'autre vient alors aggraver les effets du manque d'informations et de communication sur leurs trajectoires scolaires antérieures, ce qui ne permet pas d'inscrire la pratique enseignante dans une continuité existentielle indispensable. Un sentiment d'abandon et de manque de formation face à ces situations s'exprime souvent chez les enseignants. Il est un facteur d'épuisement et de frustration, qui se traduit parfois par la tentation du rejet et des stéréotypes négatifs projetés sur les migrants, qui font que l'enfant ou sa famille deviennent le problème.

Penser les transitions

Les spécificités des situations vécues par les familles de requérants concernent également de nombreux migrants précarisés par leur statut (Vandenhoele et al., 2011). Cependant, les limitations posées à l'insertion scolaire des enfants et des jeunes par leur contexte de vie, tant sur le plan pratique (déménagements récurrents, ruptures de systèmes éducatifs, effet des décisions de renvoi, promiscuité dans les centres) que symbolique (capacité à se projeter dans l'avenir, possibilité de nouer des liens sociaux à l'intérieur du groupe des pairs, vécu de l'exclusion, etc.) et relationnel (conséquence du décalage identitaire sur la

dossier thématique le droit à l'éducation

relation parents-enfants, parentification de l'enfant) manquent d'être problématisées sous l'angle de leur gestion par le monde scolaire et de leur implication au niveau des droits de l'enfant.

Il est certain que des besoins éducatifs tels que l'illettrisme doivent faire l'objet d'actions pédagogiques pouvant difficilement être assurées par les enseignants réguliers. Mais une identification rigoureuse des besoins des nouveaux arrivants est d'autant plus nécessaire dans un contexte où la question de l'asile suscite controverses et réactions contrastées. L'extension des dispositifs d'évaluation en langue d'origine à l'ensemble des enfants primo-arrivants pourrait d'une part leur garantir une orientation pertinente, et d'autre part permettre aux enseignants de mieux travailler les transitions qui marquent de plus en plus les trajectoires existentielles et scolaires dans le contexte d'instabilité et d'incertitude que nous connaissons aujourd'hui.

Références

- Moro, M.-R., & Barou, J. (2003). *Les enfants de l'exil. Étude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil*. Paris : UNICEF/Sonacotra.
Sanchez-Mazas, M. (2015). The construction of « official out-laws ». Social-psychological and educational implications of a deterrent asylum policy. *Frontiers in Psychology*, 6, 382. DOI : 10.3389/fpsyg.2015.00382
Sanchez-Mazas, M., & Changkakoti, N. (2016). Receiving newly arrived pupils : the role of evaluations in mother tongue. *Hipótese*, 2 (1), 144-158. URL : <https://drive.google.com/file/d/0B4VtZy9vzhvbGfMNUZRYUdVdUU/view>
Vandenhoele, W., Carton de Wiart, E., Declerck, H., Mahieu, P., Rynjaert, J., Timmerman, C., & Verhoeven, M. (2011). Undocumented children and the right to education : illusory right or empowering lever ? *International Journal of Children's Rights*, 19, 613-639.

Notes

- ¹ Cette étude a été menée avec le soutien du Bureau genevois d'intégration des étrangers (BIE), un organisme au service des associations et des institutions travaillant en lien avec la population d'origine étrangère, qui soutient notamment des actions et des projets d'intégration (<https://www.ge.ch/bief/>).



photo de Julie Lovaris

Le droit égal à l'éducation entre filles et garçons en milieu scolaire: une vieille rengaine ou un sujet d'actualité?

Françoise Pasche Gossin
HEP-BEJUNE

En Suisse, la notion de l'égalité fait partie intégrante des lois/ordonnances scolaires des cantons et du Plan d'études romand. Cette conception apparaît comme un des enjeux majeurs de l'Éducation. Un premier objectif de ce texte est de prendre appui sur de nombreux travaux qui traitent de l'égalité et des droits à l'éducation entre filles et garçons en milieu scolaire (Collet, 2016; Gausssel, 2016; Morin-Messabel & al. (2012); Mosconi, 2004; Petrovic, 2013; Plante & al., 2010). Je montre en quoi les actions pédagogiques quotidiennes peuvent être inégalitaires entre filles et garçons en termes de droits, de rôles, de comportements, de valeurs et de normes construits par une société, et intégrés inconsciemment parfois dans les pratiques des enseignant-e-s. Dans la deuxième partie de l'article, j'évoque les moyens de favoriser l'égalité des droits entre filles et garçons à l'école. Je questionne et propose quelques outils concrets en lien avec le Plan d'études romand. En dernier lieu, il s'agit de questionner la formation des enseignantes et des enseignants et de proposer quelques pistes de réflexion à son usage.

Une éducation égalitaire ou inégalitaire entre filles et garçons en milieu scolaire

Dans nos écoles, il n'est pas rare de percevoir dans les propos des responsables d'établissement, du corps enseignant et du corps étudiant en formation à l'enseignement, une forme d'étonnement, voire de réticence à vouloir parler du droit égal à l'éducation entre filles et garçons en milieu scolaire. Dès que le sujet est évoqué sous la forme de questions du type: dans votre établissement et dans votre pratique professionnelle quotidienne, avez-vous l'impression de transmettre une culture de l'égalité entre filles et garçons? Pensez-vous réaliser une éducation égalitaire entre les filles et les garçons? Avez-vous l'impression de traiter les filles et les garçons de façon identique durant vos leçons? De nombreux membres des directions des écoles et du personnel enseignant, voire du corps étudiant, s'étonnent de ces questions, voire s'en offusquent ou rejettent toute responsabilité si un doute subsiste. Ils ou elles déclarent être neutres, donner un enseignement identique et traiter tous les élèves filles-garçons sur un pied d'égalité. Si une quelconque hésitation survient, celle-ci est considérée comme un problème lié au milieu familial, voire à la société, mais rarement comme un problème lié à l'école et à leur pratique en classe.

Ce constat n'est pas nouveau: Petrovic (2013) met en évidence dans ses résultats de recherche que le thème interroge l'ordre social sexué, provoque un questionnement qui peut être déstabilisant et suscite des résistances. Ceci est également évoqué dans un rapport préparé par Bohan (2011) dans le cadre du Conseil de l'Europe, dans lequel une des conclusions de l'enquête réalisée auprès du personnel des établissements scolaires dans plusieurs États membres montre un réel « aveuglement sexiste » de la part de l'ensemble du personnel de direction, du corps enseignant, et même des élèves. Du côté des scientifiques, les études convergent pour affirmer qu'au 21^e siècle, l'éducation égalitaire n'est pas pleinement réalisée et que certaines discriminations et inégalités persistent dans nos écoles. Mosconi (2004) relève que l'école en tant qu'instance de socialisation a tendance à laisser agir les mécanismes sociaux du genre¹ tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société. Gausssel (2016) ajoute que la prégnance des stéréotypes sexués est pro-

fonde dans l'enseignement, et que les rôles assignés aux femmes et aux hommes s'enclenchent dès les premières années d'école et ont tendance à enfermer les élèves dans des stéréotypes genrés.

Mais dans les faits, cela se révèle-t-il exact? Quand on observe la vie quotidienne en milieu scolaire, on voit que, dans l'ensemble, l'école a tendance à laisser agir les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société. Plusieurs scientifiques tels que Collet et Grin (2011); Duru-Bellat (1995); Gausssel (2016); Gresy et Georges (2012); Mosconi (2001); Petrovic (2013) ont recensé, au travers d'observations réalisées dans les écoles, de multiples actions ou pratiques inégalitaires. Ainsi, les enseignant-e-s communiquent différemment avec les filles et avec les garçons. Les échanges sont significativement plus nombreux avec les garçons (dans une proportion de deux tiers/un tiers), ces derniers sont plus souvent félicités, leurs interventions spontanées sont davantage tolérées que celles des filles, les questions qui leur sont posées sont plus ambitieuses et leurs contributions sont mieux acceptées que celles des filles.

Du côté de la motricité, les filles sont moins stimulées, elles font l'objet d'attention sur le plan de leur apparence. Sont signalées leur élégance et leur grâce, alors que les appréciations de technicité sont davantage évoquées du côté des garçons. L'occupation d'un plus grand espace par les garçons dans les classes, les corridors, les cours de récréation ou en salle de sport relève de la normale, même lorsque les filles se plaignent auprès des enseignant-e-s.

Petit à petit, les filles apprennent à prendre moins de place tant physiquement qu'intellectuellement, et à supporter sans trop protester la dominance de certains garçons. Du côté des comportements et des attitudes, il est constaté que la colère ou l'agitation en classe sont moins bien tolérées lorsque celles-ci apparaissent chez les filles. L'indiscipline des garçons est vue comme un comportement fâcheux mais parfois inévitable, alors qu'elle est stigmatisée et rejetée, parfois violemment, chez les filles dont on attend la docilité. Autre point significatif observé dans plusieurs expériences: certains jeux ou activités sont davantage réservés aux garçons. Par exemple, les possibilités de manipulation, d'exploration favorisant

les compétences spatiales, mathématiques et scientifiques sont plus offertes aux garçons, alors que les activités de lecture, de dessin sont l'apanage des filles et ont pour effet de stimuler davantage les compétences artistiques et verbales.

Au plan de la littérature ou des manuels choisis, une place est faite aux héros au détriment des héroïnes. Les noms de femmes célèbres ne semblent pas ou peu cités dans les manuels scolaires, ou tout simplement oubliés, ce qui pose un réel problème identificateur pour les filles qui manquent ainsi de modèles de leur sexe pour imaginer s'engager plus tard dans des postes à responsabilité, dans la politique ou dans le champ de la recherche.

Quelques moyens de favoriser le droit égal à l'éducation entre filles et garçons

Ces quelques actions ou pratiques inégalitaires conduisent à prouver que la norme explicite de traitement égal de toutes et de tous n'est pas respectée et, plus grave encore, elles tendent à renforcer l'hégémonie masculine et à inciter les filles à occuper des places secondaires, à prendre moins de place, à rester dans l'ombre et à moins s'exprimer dans l'espace classe. Ces phénomènes tendent à se reproduire dans la vie publique, professionnelle et politique.

S'il est essentiel que les enseignant-e-s sur le terrain s'engagent à viser à un enseignement résolument égalitaire entre les filles et les garçons, il semble en amont urgent de poursuivre et renforcer ce thème de l'égalité et des droits à l'éducation entre filles et garçons au sein des formations initiales des enseignant-e-s. Ainsi, pour viser à un enseignement résolument égalitaire entre les filles et les garçons, il est primordial d'œuvrer à deux niveaux.

- Pour les élèves, il est indispensable de les sensibiliser à l'égalité, de leur permettre de s'exercer à l'égalité et de se réaliser dans l'égalité. À cet effet, les fascicules intitulés « l'École de l'égalité », soutenus par les bureaux de l'égalité en Suisse romande, par egalite.ch et validés par la Commission d'évaluation de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP), aident les enseignant-e-s dans leurs tâches d'éducation et d'enseignement. Ces fascicules comprennent diverses activités « clés en mains » permet-

tant aux élèves d'élargir les orientations scolaires et les choix professionnels des filles comme des garçons, de développer des rapports harmonieux entre les sexes et d'encourager une véritable culture d'égalité tant parmi les élèves qu'au sein du corps enseignant. Ces fascicules sont actuellement en phase de réactualisation dans la perspective de répondre au mieux aux exigences du Plan d'études romand (PER) et à l'évolution sociétale.

- Sur le plan des pratiques d'enseignement, il est indispensable d'offrir des modules de formation relatifs au thème de l'égalité et des droits à l'éducation entre filles et garçons à l'intention des enseignant-e-s (formation continue) et des étudiant-e-s en formation à l'enseignement (formation initiale), afin de les sensibiliser aux conséquences potentiellement sérieuses d'un « aveuglement sexiste » pour les élèves, filles et garçons. À cet effet, l'ensemble du corps enseignant et du corps étudiant devraient avoir la possibilité d'analyser leurs propres pratiques, leurs valeurs, leurs convictions, et d'évaluer l'impact qu'une formation au droit égal à l'éducation entre filles et garçons peut avoir sur leur pédagogie et sur leur échange avec les élèves.

À propos de ce deuxième niveau, je relèverai une enquête (Pasche Gossin, 2017) réalisée au sein de la HEP-BEJUNE² auprès d'étudiant-e-s. Celle-ci consistait à décrire et comprendre comment les étudiant-e-s de deuxième année de formation primaire verbalisent les stéréotypes de genre, comment ils ou elles les convoquent, les théorisent, et les articulent à leurs pratiques en classe afin de viser à un enseignement résolument égalitaire entre filles et garçons. Les résultats font apparaître plusieurs effets de « prise de conscience » lorsqu'une formation implique les étudiant-e-s face à leur pédagogie et à leurs attentes.

Effet de l'ampleur, du rôle et de la responsabilité enseignante

« Les cours en Sciences de l'éducation que nous avons suivis sur ce sujet, et la réalisation d'une capsule vidéo réalisée en groupe, nous ont vraiment ouvert les yeux sur une problématique que l'on connaissait et à laquelle nous avons été confrontés en stage. Mais surtout, nous avons été sensibilisés sur le rôle que peut avoir un-e enseignant-e. Nous n'avions

pas réalisé à quel point nous avions, en tant que futur-e-s enseignant-e-s, une responsabilité face à ce thème et à quel point nous avions le pouvoir d'agir en classe si nous en prenons conscience » (un groupe d'étudiant-e-s de la formation primaire à la HEP-BEJUNE).

Effet sur la construction d'une professionnalité enseignante

Une meilleure perception des actions à mener au quotidien

« Je vais adapter mes comportements, mes actions et mes paroles afin de permettre aux élèves de pouvoir s'ouvrir à d'autres jeux ou activités, et de se sentir à l'aise de s'impliquer dans ce qu'ils souhaitent. »

« Il s'agit de bien comprendre les comportements qui sont à éviter, ainsi qu'à être conscient des attitudes que l'on peut adopter sans s'en rendre compte. » (Des étudiant-e-s de formation primaire)

Une forme de prudence quant aux objets d'enseignement choisis

« Je vais faire attention à la manière de choisir des séquences dans les moyens d'enseignement. »

« Je vais faire attention aux livres choisis, ainsi qu'aux messages qu'ils véhiculent. »

« Il est important que les enseignant-e-s prennent conscience des stéréotypes et clichés qu'ils ou elles véhiculent à leurs élèves. Pour les dépasser, il est nécessaire de diversifier la panoplie de matériel qu'ils ou elles mettent à disposition de leurs élèves. » (Q4)

Trois conditions semblent indispensables pour former le corps étudiant à l'enseignement à une pédagogie de l'égalité entre filles et garçons. Premièrement, il s'agit de faire émerger les savoirs de sens commun sur les questions d'égalité et d'inégalité sociales entre les filles/femmes et les garçons/hommes, et les mettre en perspective avec des résultats de recherche pour dépasser les principales résistances. Deuxièmement, il s'agit d'impliquer les étudiant-e-s dans la construction et la compréhension des stéréotypes de genre. En dernier lieu, il s'agit de faire reposer le travail de formation sur les expériences vécues des étudiant-e-s lors de leur pratique sur le terrain professionnel.

L'enjeu consiste à construire avec les futur-e-s enseignant-e-s les moyens de jouer

dossier thématique

les droits de l'enfant à l'école

un rôle clé de changement dans la socialisation plus égalitaire des filles et des garçons à l'école et dans la société.

Références

Bohan, M. (2011). *Combattre les stéréotypes de genre dans l'éducation*. Service de la dignité humaine et de l'égalité entre les femmes et les hommes, Droits de l'homme et État de droit. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Collet, I. & Grin, I. (2011). En formation initiale des enseignants. *Cahiers pédagogiques*, 487, 27-30.

Coller, I. & Grin, I. (2013). L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignant-e-s : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 31-45.

Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*, 193, 111-116.

Duru-Bellat, M. (1995). Garçons et filles à l'école de la différence. Paris : La Découverte.

Gausse, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Institut français de l'éducation, Dossier de veille*, 112, 1-32.

Gresy, B. & Georges P. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Paris : Inspection générale des Affaires sociales.

Morin-Messabel, C., Ferrière, S. & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s. *Recherche et formation*, 69, 47-64.

Mosconi, N. (2004). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. *Diversité Ville École Intégration*, 138, 15-22.

Pasche Gossin, F. (2017). *Les capsules vidéos : un moyen de verbaliser la question des stéréotypes de genre dans un contexte de formation à l'enseignement*, Colloque du Conseil Académique des Hautes Écoles Romandes (CAHR) en charge de la formation des enseignant-e-s, sur le thème de la verbalisation au cœur de l'enseignement et de la formation. HEP-Fribourg, les 27-28 avril 2017.

Petrovic, C. (2013). La formation des enseignant-es et le genre : quelles résistances ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 47-61.

Plante, I., Théorêt, M. & Favreau, O. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 389-419.

Notes

1 Il s'agit de distinguer ce qui relève du sexe, qui est de l'ordre du biologique/de l'inné, et du genre, qui est une construction sociale et culturelle de l'identité femme et de l'identité homme. Le genre désigne ce qui est attendu, déterminé, voire considéré comme approprié comme rôles, compétences, comportements, caractéristiques, activités, attributs, etc., pour les filles/femmes et pour les garçons/hommes dans un contexte social et culturel. Ainsi, le genre évolue en fonction de l'environnement socio-culturel et des normes sociétales qui tendent à hiérarchiser le féminin et le masculin. Dans nos sociétés et dans l'inconscient collectif, le masculin semble valorisé et donc valoir plus que le féminin (Collet, 2013).

2 Cette enquête a donné lieu à une communication dans le cadre du Colloque du Conseil Académique des Hautes Écoles Romandes (CAHR) des 27-28 avril 2017, à Fribourg, en Suisse.

Les droits à l'école des « élèves travailleurs »

Karl Hanson

Centre interfacultaire en Droits de l'enfant, Université de Genève

À partir du métier d'élève et de l'analyse du travail scolaire en tant qu'activité économique utile, cet article propose une réflexion sur ce que sont ou devraient être les droits de l'enfant à l'école. Pour cela, les droits des « élèves travailleurs » sont comparés aux évolutions récentes du droit au travail, qui offrent un point de départ stimulant pour la discussion sur la démocratie à l'école.

Une des anciennes étudiantes du Centre des droits de l'enfant de l'Université de Gand (Belgique), où j'ai commencé ma carrière à l'Université, avait obtenu dans les années nonante un emploi dans l'encadrement pédagogique d'écoles secondaires en Flandres. Elle était très enthousiaste à l'idée d'avoir décroché ce travail, au travers duquel elle espérait pouvoir enfin mettre en pratique les idées récemment apprises sur les droits de l'enfant à l'école. En charge de promouvoir le droit à la participation dans une école secondaire, elle s'était lancée dans un projet dont l'objectif était d'encourager la participation des élèves. Quelques mois après avoir commencé son travail, elle me faisait part des multiples obstacles rencontrés pour mener à bien ce projet participatif. Les difficultés ne concernaient pas tellement les élèves, qui étaient tous prêts à s'engager dans un projet favorisant leur droit à la participation à l'école, mais surtout les enseignants, qui ne voyaient pas le sens de développer la participation des élèves dans une école qui accordait selon eux peu de place à la participation des enseignants. Le défi auquel le responsable du projet s'est vu confronté consistait à renforcer la participation des élèves dans une école qui était dirigée de haut en bas et peu ouverte à l'apport des enseignants dans la gouvernance de l'établissement. Cette histoire illustre que l'introduction des droits de l'enfant à l'école a des conséquences beaucoup plus larges que la simple organisation d'un cours sur le sujet ou l'instauration

d'un conseil d'élèves, mais invite à réfléchir sur les droits de l'ensemble des acteurs qui composent et font vivre l'école.

Et si les enfants étaient des travailleurs qui, comme les enseignants, se rendent cinq jours par semaine à leur « travail » pour y fabriquer des connaissances et des savoirs, des biens fort précieux non seulement pour ceux qui les produisent mais pour la société entière ? La comparaison du travail de l'élève à l'exercice d'un métier a aussi été proposée par Perrenoud (1996), pour qui la métaphore « métier d'élève » est un concept descriptif et explicatif capable de renouveler l'analyse du travail scolaire réalisé par les enfants à l'école. Plus qu'une métaphore qui préfigure le métier de citoyen, de consommateur ou de salarié, le métier d'élève est une notion qui permet de comparer le statut et les droits de l'enfant à l'école avec le statut et les droits du travailleur. Pour Qvortrup (2001), un des pionniers du champ d'études de l'enfance, le travail scolaire n'est qualitativement pas différent de toute autre forme de travail. Pour lui, le travail scolaire fait partie intégrante du système économique. Au cours de l'industrialisation en Occident, la modification du travail des enfants est une conséquence des changements des modes de production dominants. Ainsi, au travail économiquement utile et nécessaire aux champs et dans les manufactures, qui étaient les formes caractéristiques du travail des enfants jusqu'à la fin du 19^e siècle, s'est substitué, à partir du début du 20^e siècle, le travail à l'école où les enfants apprennent et exercent les compétences requises pour être efficaces dans les nouvelles économies sophistiquées.

Dans notre système économique actuel, des travailleurs hautement qualifiés qui maîtrisent des compétences complexes sont indispensables pour maintenir et développer les systèmes de production et de distribution. Selon cette analyse, le travail scolaire des enfants est intrinsèquement lié au système économique moderne et il est autant utile et nécessaire pour l'économie que le travail manuel des enfants d'antan. Le salaire pour leur travail scolaire n'est pas versé pendant les années scolaires, mais sera comptabilisé lorsque les élèves travailleurs auront rejoint les fonctions pour lesquelles ils ont été formés. Ainsi, les métiers techniques ou intellectuels, qui demandent un temps d'apprentissage relativement

long, donneront lieu à un salaire généralement plus élevé comparé au salaire reçu par celles et ceux qui exerceront un métier manuel ou répétitif.

La notion de métier d'élève et l'analyse du travail scolaire en tant qu'activité économique utile permet de rapprocher les droits de l'enfant à l'école avec le droit au travail des travailleurs. Une comparaison entre les grandes lignes de ces deux ensembles normatifs qui s'appliquent aux travailleurs et aux élèves offre un point de départ stimulant pour analyser et comprendre ce que sont ou devraient être les droits de l'enfant à l'école. Le droit au travail est un ensemble normatif complexe qui concerne le droit à l'emploi, le droit à la liberté du travail, le droit à des conditions de travail équitables et des droits instrumentaux relatifs au travail, telle la liberté d'association (Hanson & Vandaele, 2003). Ces deux derniers droits – le droit à des conditions de travail justes et équitables et les droits instrumentaux relatifs au travail – ouvrent des pistes de réflexion intéressantes pour alimenter la discussion sur les droits à l'école des « élèves travailleurs ».

Le droit à des conditions justes au travail englobe, pour les travailleurs, le droit à une rémunération juste, des questions en lien avec l'organisation du travail (horaires, qualité des locaux, périodes de repos, congés annuels, etc.), ainsi que la protection de leur santé et de leur sécurité. Les victimes de comportements de harcèlement au travail, qui font l'objet d'une attention grandissante de la part des syndicats, des employeurs, du législateur et des médias, peuvent ainsi s'appuyer sur le droit au respect et à la protection de la personnalité du travailleur et sur les dispositifs récemment mis en place concernant la prévention, le conseil, la médiation et les procédures judiciaires à l'encontre de l'employeur. Il est difficile de ne pas saisir un parallèle entre ces évolutions du droit du travail et l'intérêt pour la prévention et l'intervention du harcèlement entre les pairs à l'école, qui ont donné lieu à la mise en place de dispositifs qui servent à protéger le droit à l'intégrité physique et les libertés individuelles autant des travailleurs que des enfants. Au-delà de la volonté d'intensifier la lutte contre la violence au travail et à l'école, de nouvelles initiatives en lien avec la gestion des ressources humaines œuvrent pour la promotion du bien-être au travail et l'épa-

nouissement des travailleurs. Ces idées sur la responsabilité de l'employeur pour le développement personnel et l'épanouissement des salariés font écho au but premier de l'éducation selon l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant : « Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. »

Les droits instrumentaux relatifs au droit du travail comprennent entre autres la liberté d'expression et la liberté d'association et de réunion pacifique, ou encore le droit de s'organiser. Ces droits encouragent la participation des salariés à l'entreprise pour des motifs divers, par exemple pour accroître la productivité des salariés ou pour augmenter la satisfaction des travailleurs. Les droits instrumentaux peuvent également être saisis par les travailleurs pour faire avancer leur droit à des conditions justes au travail, par exemple à travers des actions syndicales pour mieux adapter les horaires de travail et les périodes de vacances aux besoins des travailleurs. De la même manière, les droits à la participation des enfants à l'école sont des droits instrumentaux qui visent à encourager la démocratie interne à l'école. Selon le Comité des droits de l'enfant (2009), le droit à la participation des enfants à l'école est indispensable pour stimuler la coopération et le soutien mutuel au sein de la classe et de l'école, et permet d'établir un apprentissage interactif centré sur l'enfant et de lutter efficacement contre les discriminations et le harcèlement. Les droits instrumentaux sont ainsi, autant pour les travailleurs que pour les élèves, des outils qui permettent de renforcer la démocratie participative et reflètent l'évolution d'une organisation verticale vers une organisation plus horizontale des relations au sein des institutions qui composent et structurent la vie collective. Directions d'établissements, enseignant-e-s et élèves, qui passent tous la majorité de la journée au sein des mêmes établissements, sont invités à repenser ensemble, dans une dynamique d'ouverture et de respect du point de vue de l'autre, comment l'école peut être envisagée en tant qu'espace citoyen appartenant à tous.

La responsable d'un projet sur la participation des enfants à l'école que nous avons évoquée plus haut avait déjà compris que, pour faire avancer les droits des « élèves travailleurs », la prise en compte des droits de tous les travailleurs au sein de l'école

semble être une condition sine qua non. En ce sens, le droit au travail et le droit à l'école ont beaucoup de points en commun. Les progrès simultanés des deux ensembles normatifs peuvent s'avérer enrichissants pour tous.

Références

Comité des droits de l'enfant. (2009). *Observation générale n° 12 concernant le droit de l'enfant d'être entendu* (CRC/C/GC/12).

Hanson, K., & Vandaele, A. (2003). Working children and international labour law: A critical analysis. *The International Journal of Children's Rights*, 11(1), 73-146.

Perrenoud, P. (1996). Le métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? Récupéré, le 01.05.17 à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_15.html

Qvortrup, J. (2001). Children's schoolwork: Useful and necessary. *Broad & Rozen*, 8(4), 145-162.

Réduire la violence à l'école. Une école de rêve...

Philip D. Jaffé
Centre interfacultaire en droits de l'enfant,
Université de Genève

Coraline Hirschi
École supérieure, Domaine social, Valais

Pour préparer la société démocratique de demain, l'école doit déployer tous les efforts pour enrayer la myriade de microviolences qui perturbent l'apprentissage des connaissances et de la *convivencia*. Les ingrédients: former tout le personnel scolaire aux droits de l'enfant et à la prévention du harcèlement, susciter la fierté communautaire pour son école, et surtout faire participer les enfants.

Aller à l'école n'est pas un acte anodin. En Suisse, en toute saison, par tous les temps, chaque jour de l'année scolaire, environ un million d'élèves usent leurs fesses sur les bancs de cette vénérable institution. Et les enfants résidant dans ce pays sont assurément chanceux. Certes, garçons et filles sont contraints d'exercer le métier d'élève, mais les conditions cadres qui régissent leur scolarité sont de qualité, certainement même luxueuses par rapport à des contextes nationaux pas très éloignés. De plus, les élèves sont encadrés par des enseignant-e-s d'un excellent niveau de formation et la transmission des connaissances s'effectue avec une volonté de servir équitablement le plus grand nombre d'enfants. Que demander de plus? Nos autorités scolaires cantonales pourraient-elles faire mieux? Indubitablement. Et d'ailleurs l'école évolue... Lentement au goût de certains, mais tout de même avec constance au rythme helvétique. Pourtant, nous pensons que les gains principaux futurs pour les élèves résulteront bien davantage de l'adoption de priorités interreliées qui ne relèvent pas de préoccupations traditionnelles des autorités scolaires et qui devront être soutenues par une adhésion sociale forte. Celles-ci viseraient l'amélioration de la *convivencia*, c'est-à-dire le vivre ensemble en harmonie, en s'appuyant sur

la réduction de la violence sous toutes ses formes et l'augmentation de la participation des enfants à l'amélioration de leur existence. Dans les lignes qui suivent, nous esquissons quelques pistes qui suggèrent de repenser les rôles respectifs des autorités scolaires, de la famille et des élèves.

Pacifier le territoire de l'école

Du point de vue de l'institution scolaire, réduire la violence à l'égard des enfants commence par la pacification de son propre territoire pour que les enfants puissent s'investir sereinement dans l'acquisition de connaissances. Au-delà de la sécurisation du périmètre de l'école, il s'agit de reconnaître et d'agir pour la réduction du *bullying*, à savoir ces microviolences que subissent un nombre important d'élèves (entre 5 et 10% selon diverses recherches cantonales, Jaffé, Moody, & Piquet, 2012) sous forme de brimades, d'injures, de violences physiques et sexuelles de la part d'autres élèves. S'il existe de nombreux programmes de prévention du harcèlement entre pairs¹, Debarbieux constate que:

Ce qui est efficace va toujours dans le même sens: interventions pour établir des normes claires, lisibles et justes, augmentation des attitudes encourageantes pour un renforcement positif des comportements, gestion coopérative, réorganisation des classes dans le sens d'une plus grande flexibilité, assouplissement de l'emploi du temps, renforcement de la cohésion de l'établissement (2013, p. 94).

D'autres dimensions communes concernent la formation de l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire (dont les enseignants bien sûr, mais également les concierges, les cuisiniers, les comptables, etc.) à la compréhension de ce que sont les violences ordinaires à l'école, leur capacité à la dépister et comment intervenir et/ou signaler toutes ses occurrences. La plupart des programmes performants de réduction de la violence impliquent un audit en profondeur et une remise en question du fonctionnement du centre scolaire et de son mode de gestion, ainsi qu'un toilettage complet de la mission de l'établissement, des règlements et des protocoles, de sa manière de communiquer, etc.

Pour que l'école soit une source de fierté communautaire

La recherche est également claire sur le fait que l'école doit (re)devenir l'un des centres

de la vie communautaire et non plus agir comme une institution d'enseignement et de gardiennage des enfants. Bien au-delà des rencontres régulières mandatées entre l'enseignant et les parents, chaque école doit mettre en place des stratégies pour atteindre et impliquer les parents: une signalétique qui accueille les parents et les familles, des slogans inclusifs, des soirées pour les enfants et leurs familles, des petits déjeuners de classe avec la présence des parents, des assemblées scolaires participatives et festives, des manuels à l'usage des parents (surtout ceux des nouveaux élèves), des temps de rencontre réguliers avec la direction de l'école, etc. En fin de compte, les parents doivent sentir bienvenus et traités comme des VIP, avec le sentiment que l'école est une source de fierté de la communauté. Et en ce sens, chaque enseignant et chaque parent devient un activiste d'une *convivencia* extrascolaire, ce qui présente l'avantage additionnel de renforcer l'autorité de chacun. Car, de nos jours, il n'est plus possible d'imaginer que l'école et la famille soient des silos indépendants l'un de l'autre, ce qui se reflète dans la désignation de programmes plus ou moins implémentés adoptant la formule du *partenariat école-famille*. Pour ne prendre que l'exemple du *bullying*, la recherche montre la fluidité des comportements violents entre pairs à l'école et leur migration vers les réseaux sociaux dès que les élèves regagnent leur milieu familial, ou même déjà sur le chemin de l'école.

Et l'élève dans tout cela?

De manière générale, encore trop souvent, l'élève exerce son métier d'élève et suit ce que les adultes décident pour lui. Heureusement que l'évolution qui se dessine actuellement est que l'institution scolaire favorise les droits participatifs des enfants² et, dans tous les cantons, apparaissent différentes approches pour solliciter les avis des usagers de l'école de manière ponctuelle, par exemple par des sondages sur des questions spécifiques, et plus pérenne, par la mise en place d'espaces de parole, comme les conseils de classe ou d'établissement. S'il est de plus en plus reconnu que l'élève a son mot à dire, il demeure que son espace de parole est plutôt délimité pour qu'il ou elle n'exprime pas une pensée qui dérange ou implique trop de changement. Par exemple, une étude flamande de Vettenburg et Huybregts (2001, citée par Cowie, 2006) fait émerger l'importance de la relation élève-enseignant et son influence sur le comportement des

élèves. Selon les élèves, une bonne part des microviolences serait évitée si le personnel enseignant montrait de l'intérêt en dehors de leurs matières d'enseignement, évitait d'être ennuyeux, blaguait de temps à autre, s'habillait de manière moderne, signalait son approbation pour des comportements prosociaux, imposait des limites claires et agissait de manière consistante lorsque celles-ci n'étaient pas respectées, écoutait les élèves et prenait leurs opinions sérieusement.

Les enfants eux-mêmes sont de puissants agents de *convivencia* par eux-mêmes, pour autant que les autorités scolaires investissent les ressources et l'encadrement minimaux nécessaires. Ces dernières années, la médiation par les pairs, d'enfant à enfant, s'est imposée comme une formule efficace et appréciée de réduction des conflits et de renforcement du climat scolaire positif. Une autre approche prometteuse est celle de favoriser l'adoption des nouveaux élèves par des camarades plus grands qui orientent et sont disponibles en cas de besoin ou de pépin. Dans la même veine, des séances de quasi-soutien psychologique peuvent être organisées pour des élèves qui en éprouvent le besoin et qui souhaitent consulter des camarades qui ont été formés pour cette prestation. Enfin, notre initiative préférée est le banc des copains, le banc dans cer-

taines écoles où, durant la récréation, un élève esseulé peut se rendre et avoir la certitude d'être entouré par des camarades prosociaux volontaires. Rien de tel pour promouvoir, symboliquement et réellement, un environnement respectueux, rassurant et responsable pour tous les élèves.

Pour une école qui fait rêver...

Dans son chef-d'œuvre cinématographique, *La vita è bella* (1998), Roberto Benigni raconte l'histoire de ce père qui, par amour protectionnel pour son fils, parvient à transformer en jeu l'horreur de l'existence quotidienne dans un camp de concentration. L'école que fréquentent les petits Suisses n'a rien d'un camp de concentration, mais notre société – et l'école y joue un rôle majeur – a le devoir envers les enfants de les faire rêver et de leur transmettre une passion pour leur participation à une société démocratique:

Pour stimuler la pratique directe du partage des responsabilités, de la liberté, de la participation active, de l'appropriation, de la conscience civique, du travail en équipe, de la réflexion créative, de la communication et du dialogue social, des négociations collectives, de la responsabilité à l'égard du public, de la solidarité, de l'initiative civique, de la réflexion critique, etc. (Birzèa, 2000, p. 40).

Une société dans laquelle la violence sous toutes ses formes n'a pas sa place. Quel défi!

Références

- Birzèa, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie*. Projet « Education à la citoyenneté démocratique ». Conseil de l'Europe: DGIV/EDU/CIT (2000) 21. Consulté en ligne le 14 mai 2017: www.storiareer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2027%20Birzèa.pdf
- Cowie, H. (2006). Developing pupil-led strategies to reduce violence. In Ch. Gittins (Ed.), *Violence reduction in schools – How to make a difference* (67-78). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Debarbieux, E. (2013). Faire face à la violence à l'école: Programmes ou routine. In Ph. Jaffé, Z. Moody, C. Piquet, & J. Zermatten (Eds.), *Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école* (87-98). Actes du Colloque. Sion, Suisse: Institut universitaire Kurt Bösch.
- Jaffé, Ph.D., Moody, Z., & Piquet, C. (2012). Résultats de l'enquête valaisanne IUKB & HEP-VS sur le harcèlement entre pairs. *Résonances – Mensuel de l'École valaisanne*, 2 (octobre), 8-9.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4): 389-402.

Notes

- 1 La plus répandue étant le *Olweus Bullying Prevention Program* (voir par exemple Olweus, 2005).
- 2 Le principe de participation est au cœur du dispositif des droits de l'enfant que la Suisse a adopté en ratifiant la Convention relative aux droits de l'enfant (1989).



photo des élèves de l'école primaire d'Épaves



photo de Julie Lovens

Le droit à «l'entre-enfants» : connaître et valoriser la culture de pairs

Julie Delalande
Centre Interdisciplinaire de Recherche
Normand en Education et Formation,
Université Caen Normandie

Considérer les enfants comme sujets de droit suppose d'entendre leur trait pour les temps qu'ils partagent entre eux sans activité imposée. Parce que «l'entre-enfants» forme l'individu à devenir un être social et culturel, chaque adulte, depuis la place familiale, citoyenne et politique qu'il occupe, devrait s'interroger sur sa manière de concevoir et de valoriser la culture enfantine.

Comment se construit un individu pendant son enfance ? Qu'est-ce qui le nourrit et constitue son identité ? Comment un parent, un professionnel ou un autre adulte en contact régulier avec ce jeune individu peuvent-ils accompagner ce processus ? Nous aimerions, pour contribuer à réfléchir à ces questions, présenter notre point de vue d'anthropologue de l'enfance, spécialiste de l'étude des relations entre pairs de 3 à 15 ans, de l'enfance à l'adolescence. Nos travaux, sur les enfants dans les cours de récréation notamment, nous amènent à sortir d'un point de vue «adultocentré» qui perçoit l'enfant d'abord comme un être que l'adulte éduque et finalement «construit», pour au contraire mettre en avant la manière dont l'enfant est acteur de cette construction, en observant plus particulièrement son expérience au sein de ses groupes de pairs. L'«entre-enfants» désigne précisément les relations sociales et culturelles qu'il partage avec ses pairs, que ce soit dans sa fratrie, à l'école, dans un centre de loisirs, etc. Étudier cet «entre-enfants», c'est analyser ce qui se joue de particulier dans ces relations et qui ne peut être remplacé par les interactions avec des adultes.

Une culture de passage irremplaçable : des jeux de fiction aux styles musicaux

Mais que se passe-t-il entre des enfants

quand les adultes leur laissent le loisir d'organiser par eux-mêmes leurs activités ? Chacun de nous a le souvenir des jeux partagés entre pairs, des conflits, des amours, des mondes imaginaires. Une étude approfondie fondée sur des observations longues et des entretiens (Delalande, 2003) donne à voir les apprentissages sociaux et culturels qui s'y jouent. Loin de s'apparenter à un chaos, une cour de récréation est le théâtre d'une organisation sociale dans laquelle les enfants s'organisent au sein de groupes de joueurs, qui sont également des groupes sociaux respectant des règles qu'ils s'inculquent eux-mêmes. Être accepté par une « bande » suppose ainsi de respecter les valeurs de gentillesse, de solidarité et de fidélité, mais aussi de se soumettre à l'autorité du « chef ». Jean-Louis, 5 ans, explique ainsi : « on doit lui obéir ; c'est qu'il le chef qu'a le droit de dire. » Du même âge, Anaïs, dans une autre école, précise son rôle : « c'est Suzanne la chef parce que tout le monde l'a choisie pour qu'elle soit la chef. Parce qu'elle est gentille et aussi polie. »

Ces résultats d'enquête corroborent ce que Pergaud décrivait déjà en 1912 dans son livre *La guerre des boutons* et que le cinéma a porté aux écrans. Considéré comme le premier ethnographe de la France, Van Gennep, dans son ouvrage de 1943, faisait hommage à ce romancier pour son témoignage très juste des relations entre enfants. Il analysait ainsi ce qu'il nommait la solidarité entre pairs : « L'éducation de l'enfant, son instruction verbale et agie, se fait surtout par les autres enfants, et sans qu'il s'en doute, par une contrainte morale et imitative » (1943, p. 167). De son côté, le sociologue Mauss en 1937 n'hésitait pas à parler d'une « éducation des enfants par les enfants eux-mêmes » (Mauss, 1996, p. 113). Loin d'être un lieu de « défouloir » ou même de contre-pouvoir comme l'imaginent parfois les adultes, l'«entre-enfants» amène ces jeunes acteurs à s'approprier certaines des règles de savoir-vivre que les adultes leur apprennent d'autre part.

Du côté de la transmission d'une culture enfantine, souvent ignorée ou dont on minimise le rôle, les travaux des chercheurs montrent la richesse d'un patrimoine enfantin qui se constitue, selon les âges, autour des jeux, ou bien plus tard autour d'autres pratiques choisies, musicales par exemple. Ainsi, dans les années 1960, les Britanniques Iona et Peter Opie (1969) avaient

dossier thématique les droits de l'enfant à l'école

collecté des traditions et des langages enfantins, des jeux dans la rue et dans les écoles. Plus récemment, un colloque réunissant 42 chercheurs de disciplines variées et d'une grande diversité de pays a donné lieu à un ouvrage sur les cultures enfantines (Arleo & Delalande, 2010). Les sociologues de la jeunesse, bien qu'insistant davantage sur la dimension sociale des échanges entre pairs, montrent aussi la richesse de leurs pratiques culturelles autour du numérique, de la musique, du sport et de la fête (Barrère, 2011).

Dans nos travaux, nous avons fait apparaître comment le savoir permet le pouvoir, mais aussi comment il permet de créer un lien au sein duquel s'opère la transmission. Aurélia, 8 ans, raconte : « ma copine Cindy elle m'a appris à faire l'équilibre mieux, et puis après j'ai essayé sans le mur et puis j'arrivais. » Dans les jeux de fiction, c'est l'histoire construite ensemble qui fédère le groupe : dans une cour d'école, nous observons une dizaine de garçons de 5 ans s'affairer sous le toit d'une petite maison. Ils font des gâteaux. Ils y mettent du sel, du sucre et « un p'tit peu d'huile ». Une couche de sable recouvre le banc de la maison. L'un d'eux dit : « on a oublié les œufs ! » ; un autre répond : « on a oublié le chocolat aussi ! »

Culture de pairs, la culture enfantine est aussi une culture sexuée qui sépare et parfois rassemble filles et garçons comme dans les jeux d'attrape ; c'est encore une culture de passage qui évolue d'un âge à l'autre avant d'être abandonnée quand on quitte l'enfance. Mais les expériences faites entre pairs nous apprennent à devenir des êtres sociaux et des êtres de culture, et en cela ils continuent de nous habiter une fois adulte.

Une agency sous dépendance : des terrains vagues qui autorisent «l'entre-enfants»

Alors que les sociétés traditionnelles (la France de l'Ancien Régime y compris) donnent au groupe d'âge un rôle particulier et nécessaire dans la formation de l'individu, nos sociétés industrielles contemporaines ne reconnaissent pour ainsi dire qu'aux adultes ce rôle d'éducateur. Seuls quelques précurseurs d'une sociologie de l'enfance évoqués plus haut, mais aussi des pédagogues comme Cousinet et des philosophes de l'éducation nouvelle soutiennent dès les années 1930 le rôle constructeur de la socialisation entre pairs.

En organisant le temps des enfants autour de l'école, nos sociétés ont institutionnalisé l'entre-enfants et se donnent ainsi les moyens de contrôler assez largement l'espace de liberté qu'elles lui accordent, réduisant ainsi l'agency des enfants, leur puissance d'agir. Ce contrôle est en général conçu pour *le bien de l'enfant*, afin qu'il acquière dans un contexte sécurisé les connaissances et les comportements nécessaires à son accomplissement en tant que futur adulte. Ainsi les activités scolaires et extrascolaires sont élaborées et choisies pour leurs retombées bénéfiques sur les performances de l'enfant-écolier. Le temps d'un entre-enfants sans une activité précise et organisée par un adulte est dévalorisé. Enfants et adolescents sont pourtant demandeurs, quand on leur laisse la parole (Arleo & Delalande, 2010), de temps vides, gérés par eux dans une autonomie relative, qui échappent à la contrainte, et d'espaces pour jouer librement.

Ces temps et espaces sont la condition nécessaire pour faire vivre leur entre-soi, leur culture de pairs dont l'existence dépend des territoires qui leur sont prêtés pour qu'ils l'y inscrivent. À ce titre, on peut regarder les espaces virtuels accessibles aux adolescents, via les applications smartphone notamment, comme autant de nouveaux terrains vagues pour être entre eux, qui semblent satisfaire le modèle sécuritaire prôné par les adultes. Mais l'on peut espérer qu'au-delà de ces brèches, nous prenions conscience de l'importance de l'entre-enfants pour lui donner, par des projets politiques et citoyens, sa juste place.

Références

- Arleo, A. & Delalande, J. (Eds.) (2010). *Cultures enfantines : universalité et diversité*. Rennes : PUR.
Barrère, A. (2011). *L'Éducation Buissonnière*. Paris : Colin.
Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain, Enfant et apprentissage*, 40, 99-114. <http://terrain.revues.org/1555>
Mauss, M. (1996). « Trois observations sur la sociologie de l'enfance » (1937), texte présenté par Marcel Fournier. *Gradhiva*, 20, 109-115.
Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground. Chasing. Catching. Seeking. Hunting. Racing. Duelling. Exerting. Daring. Guessing. Acting. Pretending*. Oxford : The Clarendon Press.
Van Gennep, A. (1943). *Du berceau à la tombe, cycles de Carnaval-Carême et de Pâques, manuel de folklore français contemporain* (Tome 1). Paris : Picard.

Pour une école amie des enfants

Groupe MIDE 16-18

Issu d'un projet de groupes d'étudiant-e-s dans le domaine des droits de l'enfant, cet article présente les principaux résultats de leur travail autour du concept d'école « amie des enfants ». Des principes généraux, ainsi que des pistes rendant les droits des enfants applicables dans et par le processus éducatif, sont proposés et organisés selon les différents acteurs concernés.

Dans le cadre d'un séminaire interdisciplinaire « Droits de l'enfant, éducation et créativité » du Master Interdisciplinaire en Droits de l'Enfant (MIDE) de l'Université de Genève, les étudiant-e-s de la volée 2016-18 ont imaginé les conditions de réalisation d'une école « amie des enfants » (« child friendly ») en menant une analyse approfondie des conditions-cadres afin que le processus éducatif mène l'enfant à se développer selon son plein potentiel. Ils proposent une série de recommandations prenant en compte la diversité des acteurs impliqués dans ce processus. L'objectif est de traduire, par la mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école, des droits formels en libertés réelles dans les établissements scolaires.

L'école et la mise en œuvre des droits de l'enfant

La ratification de la Convention des Droits de l'Enfant (CDE, 1989) induit pour les États signataires l'obligation de considérer l'enfant comme un véritable *sujet de droits*. Pour penser ces droits en lien avec le système éducatif, il est désormais reconnu par les acteurs académiques et de terrain que trois axes interdépendants doivent être pris en considération. Le premier a trait à la responsabilité d'appliquer le droit de l'accès à l'enseignement obligatoire (art. 28 CDE). L'éducation aspirant à favoriser l'épanouissement et l'accomplissement de la personnalité de l'enfant, ainsi que son développement selon son plein potentiel (art. 29 CDE), le deuxième vise à mettre en lumière ces droits *dans* le système scolaire. La tâche des professionnels est de garantir les droits à la participation, à la non-violence, à la reconnaissance culturelle, au jeu et à l'apprentissage dans le contexte scolaire. Le dernier axe, soit l'exercice des droits de l'enfant *par* le processus éducatif, a pour but de préparer les enfants à assumer des responsabilités citoyennes dans une société démocratique.

Une des tâches de l'école est de « développer une attitude d'ouverture aux autres » (PER/CIIP, 2010), soit l'expression des besoins de l'interculturalité comprise comme le respect et l'acceptation des autres cultures. La connaissance des droits de l'enfant (art. 42 CDE) et le développement d'attitudes cohérentes avec les libertés fon-

damentales permettent à l'enfant de cultiver un esprit de compréhension, de paix et d'égalité (Nations Unies, 2015). Sensibiliser un enfant à ses droits l'autorise ainsi à affirmer une identité individuelle, en lui apprenant également ses droits et ses devoirs envers la communauté au sens large (McAndrew, Tessier & Bourgeault, 1997).

Réaliser une école amie des enfants

La mise en application des trois axes susmentionnés vise à rendre les droits de l'enfant *vivants* (Hanson & Nieuwenhuys, 2013) dans le cadre des établissements scolaires, c'est-à-dire les faire vivre concrètement eu égard à la capacité des sujets à les comprendre, voire les redéfinir. Comprendre les droits et les appliquer sont des démarches qui trouvent leur sens *dans* et *par* l'action. Centrée sur l'intérêt supérieur de l'enfant et prenant en compte son contexte de vie, l'école « amie des enfants » ne se limite pas à l'acquisition de savoirs formels, mais garantit à tous les élèves leurs droits en leur offrant un environnement favorable à l'expression, la participation et la créativité.

La réalisation d'une école « amie des enfants » étant le fruit de la collaboration de tous les acteurs du système éducatif et la combinaison de leurs pratiques et rôles, c'est dans une perspective systémique que les étudiant-e-s du MIDE ont adopté une démarche multiacteurs. Les principaux acteurs retenus sont les directions d'établissement, les enseignant-e-s, les enfants, les parents,

les autorités politiques et les responsables de programme.

Sans visée normative et dans une optique constructive, les étudiant-e-s MIDE proposent en premier lieu les cinq principes généraux suivants, principes suivis par des pistes d'application.

Principes généraux

1. Garantir la participation de tous à tous les niveaux (conseil d'établissement, processus d'apprentissage, participation des élèves dans l'organisation de l'école, etc.);
2. Flexibiliser l'organisation scolaire (grille horaire, espace, mobilier, taille des groupes classes, mélange des groupes d'âge);
3. Renforcer les approches transversales permettant le développement de la créativité, de la pensée critique, etc.;
4. Sensibiliser l'école à la diversité et à l'altérité;
5. Ouvrir l'école sur la Cité (collaboration école-famille, intégration d'acteurs extrascolaires, etc.).

Les pistes d'application sont organisées par catégories d'acteurs :

- Les directions d'établissement valorisent le dialogue interculturel et encouragent la pédagogie coopérative. Ils souhaitent favoriser les échanges au sein de l'établissement en proposant des espaces spatio-temporels interactifs (ateliers, conseils, plateforme d'échange, etc.).

- Les enseignants, visant l'égalité des chances, préconisent la présence de deux enseignants par classe, permettant différenciation et individualisation des pratiques. Ils proposent de tirer bénéfice de la diversité culturelle comme un élément enrichissant l'enseignement et comme une manière d'ouvrir l'école sur la Cité. Ils insistent sur le besoin de recueillir plus systématiquement l'opinion des enfants sur les questions les intéressant.

- Les enfants soulignent l'importance du jeu et des tâches concrètes dans le processus d'apprentissage. Ils réclament un travail sur les aspects de climat de classe, comprenant un système de sanction coconstruit et appliqué de manière transparente et égale, ainsi qu'une relation de confiance et d'écoute avec leur-s enseignant-e-s.

- Les parents argumentent en faveur d'une collaboration éducative triangulaire entre eux, les enseignant-e-s et les élèves, par le biais d'une ouverture de la classe en des temps donnés, d'une formation au dialogue interculturel, ou encore de la présence de traducteurs.

- Les autorités politiques suggèrent d'organiser des journées à thème rassemblant les enseignant-e-s de plusieurs établissements pour favoriser l'échange de bonnes pratiques. Ils encouragent la mise en place de systèmes de participation des élèves et des enseignant-e-s dans la gouvernance de l'école.

- Les responsables de programme envisagent de décloisonner les disciplines sco-

lares et les niveaux (classes multiâges). Ils souhaitent plus d'espace pour des activités non dirigées dans la classe (pédagogie de la découverte) et ouvrir les écoles sur l'extérieur (activités hors murs).

Considérant les principes généraux et les pistes d'application présentés ci-dessus, une école « amie des enfants » met finalement l'accent sur l'exercice des droits par et au travers du processus éducatif, compris dans sa complexité multiacteurs et transdisciplinaire. Elle favorise le développement de compétences transversales par une pluralité de dispositifs (institutionnels, politiques, pédagogiques et sociaux) pour répondre aux besoins individuels des enfants. L'opportunité est ainsi laissée à ceux-ci de devenir des citoyens responsables et autonomes, et des individus libres, critiques et créatifs, par le biais d'activités adaptées et susceptibles de développer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Références

CIIP, (2010). Plan d'études romand, version 2.0 – Présentation générale. Neuchâtel, Suisse : Secrétariat général de la CIIP. Révisé le 10.06.2017 à : <https://www.plandetudes.ch>

Hanson, K. & Nieuwenhuys, O. (2013) Living rights, social justice, translations. In K. Hanson & O. Nieuwenhuys (eds.) *Reconceptualizing Children's Rights in International Development. Living Rights, Social Justice, Translations* (pp. 3-25), Cambridge : Cambridge University Press.

McAndrew, M., Tessier, C. & Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations. *Revue française de pédagogie*, 121, 57 – 77.

Nations Unies (2015). Transformer notre monde : le programme de développement durable. *Projet de document final du Sommet des Nations Unies consacré à l'adoption du programme de développement pour l'après-2015*.



L'enseignement interdisciplinaire au service des droits de l'enfant

Maude Louviot
Centre interfacultaire en Droits de l'enfant,
Université de Genève

L'école a un rôle central à jouer dans l'information et la sensibilisation des enfants à propos de leurs droits. En Suisse romande, quel rôle les pratiques pédagogiques et le Plan d'études romand (PER) jouent-ils dans cette mission? Dans une visée de cohérence pédagogique, cet article fait le lien entre le PER et l'interdisciplinarité scolaire concernant l'éducation aux droits de l'enfant.

Les droits de l'enfant dans l'école

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) formule des droits de protection, de participation et de prestations pour les enfants, et leur confère au niveau international un statut de sujets de droits. Les enfants sont des êtres à part entière dès les premières années de leur vie et pas uniquement des citoyens en devenir. Ils ont des droits au quotidien et dans tous les domaines de leur vie.

L'école, institution étatique rythmant le quotidien des enfants, n'échappe – ou ne devrait pas échapper – à la règle, d'autant que la CDE insiste sur le droit à l'éducation pour chaque enfant et sur ses objectifs (art. 28 et 29). Ceux-ci concernent l'épanouissement de la personnalité et des aptitudes de l'enfant; le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales; le respect de toutes les cultures, la mise en place de la responsabilité nécessaire à la vie dans une société libre, égalitaire et pacifiste; ainsi que le respect du milieu naturel. De plus, l'article 42 stipule que les États parties doivent informer de manière appropriée le plus grand nombre de sujets à propos des droits de l'enfant.

Pour pouvoir vivre en tant que sujets de droits et les faire valoir, il est nécessaire que les enfants connaissent leurs droits (Phillips, 2016). Le fait de les expérimenter au quotidien dans le cadre scolaire permet aux élèves de les intérioriser et de s'y familiariser (Howe & Covell, 2005). Les enfants doivent accéder à leurs droits par l'éducation, mais aussi dans

l'éducation, autrement dit les droits doivent être abordés formellement et ils doivent être mis en œuvre au cours de l'éducation (Verhellen, 1999). Une école dans laquelle les droits de l'enfant sont respectés favorise pour les élèves la connaissance de ces droits, ainsi qu'un plus grand respect des droits des autres (Covell & Howe, 2001). L'éducation aux droits de l'enfant devrait alors prendre place dans les savoirs enseignés, mais également dans les pratiques quotidiennes en favorisant des structures décisionnelles et des méthodes pédagogiques plus participatives. Cependant, l'exercice des droits de l'enfant, et particulièrement les droits participatifs, ont peu de place dans les traditions scolaires, qui y préfèrent une formule plus autoritaire (Jeff, 2002).

Les droits de l'enfant et le curriculum scolaire en Suisse romande

En Suisse, la CDE est entrée en vigueur en 1997. Les élèves helvétiques devraient alors être sensibilisés à leurs droits, notamment au travers de leur parcours scolaire. En Suisse romande, les objectifs curriculaires sont définis dans le Plan d'études romand (PER) (CIIP, 2010). Ce dernier propose des objectifs divisés en trois axes se croisant dans un projet global de formation de l'élève. Les domaines disciplinaires rassemblent les différentes disciplines proposées aux élèves, la formation générale mentionne des thématiques que l'élève doit aborder au cours de sa scolarité, et les capacités transversales regroupent des aptitudes indispensables à la réussite des apprentissages.

Les droits de l'enfant figurent dans les trois axes constitutifs du PER. Les domaines disciplinaires les abordent de manière explicite à travers l'éducation à la citoyenneté. La formation générale comprend l'objectif « vivre ensemble et exercice de la démocratie », qui s'inscrit dans une relation forte avec les valeurs liées au mouvement des droits de l'enfant. Enfin, les compétences transversales englobent des attitudes comme la démarche réflexive, la collaboration, la communication ou la pensée créatrice qui favorisent une implémentation des droits de l'enfant à l'école (Hirschi & Jaffé, 2017). Les objectifs curriculaires présentés dans le PER sont ainsi pourvus d'éléments favorisant l'information et la sensibilisation aux droits de l'enfant. Néanmoins, le Comité des droits de l'enfant, dans ses observations finales de 2015 concernant la Suisse, constate que la CDE

est mal connue des enfants et que l'école encourage trop peu la mise en œuvre des droits participatifs.

Quels sont les moyens et principes pédagogiques à disposition des enseignants qui permettraient de dépasser cet état de fait et d'assurer d'une part l'atteinte des objectifs que se sont fixés les cantons romands en matière d'éducation aux droits de l'enfant et d'autre part de respecter les engagements pris par la Suisse au niveau international (connaissance des droits, éducation aux valeurs des droits de l'enfant et droits participatifs)? Ces questions à la croisée des disciplines appellent à la mise en œuvre d'un enseignement interdisciplinaire, lequel apporte certains éléments de réponse à cette question. Ce type d'enseignement engage aussi les apprenants dans une pédagogie transversale où ils peuvent être pleinement acteurs de leurs apprentissages, qui trouvent du sens dans leur quotidien.

Vers un enseignement interdisciplinaire des droits de l'enfant

Avec le concept de cohérence pédagogique, Biggs (1996) insiste sur le fait d'accorder les méthodes d'enseignement, les méthodes pédagogiques et les objectifs de formation. Cette triangulation permet d'assumer que l'interdisciplinarité scolaire est une clé pour une mise en œuvre cohérente du PER (Louviot & Darbellay, 2017). En mettant en relation plusieurs disciplines scolaires, dans une réelle collaboration conduisant à un décentrement des différentes approches disciplinaires au profit d'un produit intégrant ces différents points de vue autour d'un objet commun (Darbellay, 2005), les élèves peuvent aborder des thématiques complexes en les inscrivant dans un contexte de réalité naturelle et sociale grâce à une vision globale (Lenoir, 2015).

Cette démarche leur permet de créer des ponts entre les différentes disciplines et de donner du sens aux apprentissages réalisés en les contextualisant autour d'une thématique concrète (Morin, 1994; Perrig-Chiello & Darbellay, 2002). Par exemple, en traitant d'un article d'actualité concernant la situation des mineurs non accompagnés en Suisse, plusieurs disciplines comme la géographie, l'histoire et la citoyenneté peuvent être abordées, tout en s'intéressant aux thématiques de la démocratie, des interdépendances ou encore des médias, et en s'in-

téressant à la question des droits de l'enfant. L'interdisciplinarité semble alors adéquate pour aborder la question des droits de l'enfant dans toute leur complexité et dans une approche cohérente, tout en assurant un approfondissement issu de différentes disciplines et thématiques présentes dans le PER.

De plus, en favorisant des méthodes pédagogiques interdisciplinaires et participatives, comme la pédagogie par projet, pour lesquelles les élèves sont amenés à travailler activement sur la construction et l'intégration de leurs savoirs autour d'un projet défini dans un contexte de travail de groupe, les élèves seront à même de développer des capacités transversales comme la collaboration, la communication, la pensée créatrice ou la démarche réflexive qui abondent dans le sens d'une mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école, et ils expérimenteront une réelle participation dans la construction de leurs savoirs. Une telle démarche leur permettrait ainsi d'adopter des pratiques quotidiennes en lien avec leurs droits.

Une approche interdisciplinaire permet alors de laisser l'école s'imprégner des droits de l'enfant dans une perspective de cohérence pédagogique, en les abordant de manière thématique, et en permettant

aux élèves d'expérimenter les valeurs qui y sont reliées au quotidien, sans délaissier pour autant les approfondissements disciplinaires.

Conclusion

En se basant sur des principes de cohérence pédagogique, l'interdisciplinarité scolaire peut impacter positivement la mise en œuvre réelle du PER et l'intégration de ses différents objectifs, tout en favorisant l'intégration des droits de l'enfant dans l'école, et abonder dans le sens d'une éducation aux droits de l'enfant au sens large puisqu'ils sont intégrés dans une pratique quotidienne. En d'autres termes, l'interdisciplinarité scolaire permet d'assurer aux élèves un accès à leurs droits dans et par l'éducation.

Références

- Biggs, J. (1996). Teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Comité des droits de l'enfant (2015). Concluding observations on the combined second to fourth periodic reports of Switzerland. CRC/C/CHE/CO/2-4. Repéré sur le site de l'organisme: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/CHE/CO/2-4&Lang=En
- Covell, K. & Howe, R. B. (2001). Moral education through the 3Rs: Rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, 30(1), 29-41.
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours: complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève, Suisse: Slatkine.
- Hirschi, C. & Jaffé, P. (2017, sous presse). « Donnons-leur quelque chose qui ne meure pas » – ou l'expérience de la philosophie au prisme des droits de l'enfant. *Enjeux pédagogiques*, (29).
- Howe, R. B. & Covell, K. (2005). *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Jeff, T. (2002). Schooling, education and children's rights. In B. Franklin. *The new handbook of children's rights: comparative policy and practice* (pp. 45-59). London, United Kingdom: Routledge.
- 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_le_noir_-_version_integrale.pdf
- Louviot, M. & Darbellay, F. (2017, sous presse). Interdisciplinarité, pédagogie par projet et cohérence curriculaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12.
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, 2.
- Perrig-Chiello, P. & Darbellay, F. (2002). Inter- et transdisciplinarité: concepts et méthodes. In P. Perrig-Chiello & F. Darbellay. *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité? Les nouveaux défis de l'enseignement* (pp. 13-34). Lausanne, Suisse: Réalités sociales.
- 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* (pp. 39-59). Oxford, United Kingdom: Symposium Books.
- Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Louvain, Belgique: Garant.

L'éducation aux droits de l'enfant développe leurs «capabilités»

Maryse Potvin
Faculté des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal

L'éducation aux droits humains en général, et aux droits de l'enfant en particulier, entend répondre aux importants défis de la diversité, de l'inclusion et du vivre-ensemble dans nos sociétés. Cet article fait état des liens entre l'éducation aux droits de l'enfant dans le milieu scolaire et le développement de leurs «capabilités» et compétences. Il montre comment une approche institutionnelle fondée sur les droits de l'enfant aura des impacts plus importants et mesurables qu'un simple enseignement théorique.

L'éducation aux droits humains en général, et aux droits de l'enfant en particulier, entend répondre aux importants défis de la diversité, de l'inclusion et du vivre-ensemble dans nos sociétés. Elle fait partie intégrante de l'éducation civique, interculturelle, antiraciste et inclusive, car pour comprendre les droits, il faut comprendre les discriminations, et leurs processus, menant aux inégalités sociales en contexte de diversité croissante. La réalité souvent subtile de la discrimination en milieu scolaire, et ses impacts sur la construction identitaire des jeunes (notamment ceux issus de l'immigration et des minorités « racisées »), est étroitement liée non seulement à la réussite éducative de ces élèves mais aussi à l'effectivité de leurs droits, notamment du droit de chaque enfant à une éducation de qualité « sur la base de l'égalité des chances », tel qu'établi par la *Convention relative aux droits de l'enfant* (CDE) des Nations Unies (Potvin & Benny, 2013; Potvin, 2014).

Cet article fait état des liens entre l'éducation aux droits de l'enfant dans le milieu scolaire et le développement de leurs capacités et compétences. À cet égard, une approche institutionnelle fondée sur les droits (*Human Rights-based approach*) de l'enfant a des impacts plus importants mais nécessite une compréhension holistique du sens

et de la portée des droits, et une application interdisciplinaire et intersectorielle dans une école (code de vie, curriculum, gestion de classe, activités pédagogiques et projets transdisciplinaires, etc.).

Droit à l'éducation et éducation aux droits

Pilier essentiel des sociétés démocratiques, le droit à l'éducation comprend non seulement le droit au développement cognitif, mais aussi à l'apprentissage des valeurs et des comportements d'une citoyenneté responsable. Le droit à l'éducation est défini dans les instruments internationaux à la fois comme un droit permettant l'exercice de tous les autres droits et libertés (droit au travail, à la propriété, à la participation politique, aux libertés d'association, d'expression, de conscience, etc.), et comme un moyen d'éduquer sur, par et pour les droits et libertés (droits à l'éducation, dans l'éducation et à travers l'éducation : *Rights in, through and to education*, Tomaševski, 2002). Il est considéré au fondement de l'épanouissement des individus, de l'égalité hommes-femmes, du développement économique, d'une société pacifiste et d'une citoyenneté globale. Pour ce faire, toute personne « devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre à profit les possibilités qui s'offrent à [elle] et participer pleinement à la vie de la société » (Nations Unies, 2016, par. 25), ce que Nussbaum (2012) appelle le développement de « capabilités centrales ».

L'éducation comme droit et bien public doit non seulement être accessible à tous, mais surtout équitable envers tous, de bonne qualité, pertinente socialement, et culturellement adaptée aux réalités et besoins des apprenants et à ceux de la société. Sous un angle normatif, les besoins des enfants correspondent à un ou plusieurs droits, et renvoient en retour à un devoir des adultes envers le développement des capacités des enfants, ainsi qu'aux devoirs des enfants envers le respect des droits des autres. Les besoins et les droits sont intrinsèquement liés à la notion de « capabilités ». Sen (2000) a défini les capacités ou capacités de fonctionner des individus dans toutes les sphères de la vie comme étant constitutives de la personne, de son bien-être et de sa liberté/ de son pouvoir de choisir ses modes de vie possibles. Les droits et les libertés positives (« être capable de faire ou d'être ») font partie des capacités, et les États doivent

les respecter et les soutenir pour assurer une justice sociale minimale (Nussbaum, 2012). Elles font référence à l'« agentivité », à l'autonomie morale et intellectuelle des individus, à leur bien-être et à leur pouvoir de choisir. Les capacités sont cognitives, émotionnelles et comportementales. Elles permettent de défendre un pouvoir d'être et d'agir contre ce qui l'empêche d'exister : classes, genre, origine, etc. Elles combinent les caractéristiques de la personne (capacités internes, subjectivation) en interaction avec l'environnement. L'approche par les capacités peut se définir comme une manière d'évaluer et de comparer des qualités de vie et d'établir une théorie de la justice sociale.

Nussbaum (2012) a défini 10 capacités centrales (voir tableau 1) que les institutions, l'école en particulier, doivent permettre de développer afin que tous les

enfants soient capables d'être en relation, d'agir et d'assumer différents rôles au cours de leur vie (comme parent, citoyen, travailleur, employeur, etc.).

L'éducation au cœur des capacités centrales permet d'agir sur toutes les autres. Accéder à l'éducation va donner à son tour accès à la compréhension de l'histoire de son pays, à la poésie, aux sciences, aux droits, à la participation citoyenne, à un environnement sain, à la justice pour une répartition des richesses équitable. Le personnel doit donc croire au développement des capacités des élèves, entre autres à leur capacité de discernement et de jugement critique, à leur liberté d'exprimer leur opinion sur toute question les intéressant, en considérant leur âge et leur maturité, et à leur capacité à agir comme des acteurs coresponsables de la réussite et de la vie scolaires.

Pour développer les capacités des élèves, le milieu scolaire doit donc mettre en œuvre des pratiques d'équité qui réfèrent directement au respect des droits de l'enfant inscrits dans la Convention des droits de l'enfant (CDE).

Sur le plan pédagogique, les droits doivent être abordés en lien avec le développement des capacités des jeunes (être capables de), par une pédagogie visant la conscientisation, l'engagement et la transformation sociale, inspirée de l'approche de Paulo Freire. Pour passer d'un simple citoyen, au sens légal, à un citoyen actif, qui connaît, jouit de et a intégré activement ses droits et obligations, Krappmann (2006) estime qu'il faut enseigner les droits à l'école à partir des expériences vécues des enfants. Les droits doivent prendre sens dans un environnement concret, où ils s'actualisent au quotidien. Trois objectifs sont inscrits en ce sens

Tableau 1 : Résumé des 10 capacités centrales et les droits et libertés associés

Capabilité centrale liée à :	Son développement effectif : l'individu est capable...
1. La vie	... d'avoir une vie de longueur « normale », de ne pas mourir prématurément.
2. La santé du corps	... d'être en bonne santé, nourri, logé.
3. L'intégrité du corps	... de se déplacer librement, d'être protégé contre les agressions, d'avoir accès à la contraception.
4. Le sens, l'imagination, la pensée	... d'imaginer, de penser, de créer, par une éducation adéquate, de base, adaptée, permettant de faire des liens avec son époque, le contexte, l'art, la religion, etc. d'où l'importance de la liberté de pensée, de conscience, du droit à l'éducation (accessible, pertinente, de qualité).
5. Les émotions	... de s'attacher à des gens et des choses, d'aimer, de ne pas avoir de peur/d'angoisse, de vivre la nostalgie, le regret, la colère légitime, d'où l'importance de défendre les formes d'association humaine fondamentale pour le développement.
6. La raison pratique	... de se former une conception du bien, de participer à la vie en société, de développer une réflexion critique, d'organiser sa propre vie, d'où la protection de la liberté de conscience, du culte et du droit au travail, à l'éducation.
7. L'affiliation	... de vivre avec et pour les autres, en interaction, de reconnaître les autres, d'imaginer la situation d'autrui, d'où la protection de la liberté d'assemblée et de discours politique, des institutions qui nourrissent les affiliations, d'une éducation pour le respect de soi et pour être traité avec dignité, et des dispositions pour interdire les discriminations.
8. Les autres espèces	... de vivre avec son environnement, en interdépendance avec son milieu.
9. Le jeu	... de rire, de jouer, d'avoir des loisirs.
10. Le contrôle sur son environnement politique, matériel	... de participer aux choix politiques (droit de participer, de voter, liberté de conscience, d'opinion, d'expression). ... de posséder (droit de propriété) et de chercher un emploi sur une base égalitaire, d'avoir un emploi qui permet d'être en relation, d'exercer sa raison pratique, d'avoir une reconnaissance et une protection contre les arrestations arbitraires.

dans le *Programme mondial d'éducation aux droits* (1978), soit: un objectif cognitif de conscientisation (éduquer sur les droits), un objectif affectif de responsabilisation (éduquer *par*) et un objectif comportemental de transformation (éduquer *pour*). Pour éduquer sur les droits, l'enseignant doit s'appuyer sur des exemples de droits respectés ou non respectés à l'école ou dans la société, ainsi que sur un bref historique de leur apparition et un enseignement théorique des chartes et des conventions en matière de droits (rendre intelligibles l'histoire, les dispositifs publics et les décisions juridiques en matière de droits de la personne et leur application dans les milieux). Pour éduquer par les droits, l'enseignement doit s'actualiser par une approche démocratique, pour que les élèves « vivent » la démocratie en classe et comprennent qu'elle est inhérente au respect des droits (Davies, 2006).

Enfin, pour éduquer pour les droits, il importe d'amener les élèves à les défendre et à s'engager de façon optimale à exercer leurs libertés (de conscience, d'opinion, d'expression) en vivant une expérience continue de démocratie à l'école (Giroux, 2005). L'éducation aux droits de l'enfant doit donc s'appuyer sur un enseignement formel, transdisciplinaire, transversal, explicite et actif des droits, et sur un encadrement institutionnel respectueux des droits. Et les enseignants doivent mobiliser eux-mêmes les compétences (cognitives, affectives, sociales, éthiques) inhérentes à ces objectifs, pour les stimuler chez leurs élèves.

Une approche institutionnelle entraîne de meilleurs résultats

Certains programmes institutionnels axés sur les droits de l'enfant (comme le programme *Right Respecting Schools* conçu par l'UNICEF), implantés dans des écoles en Grande-Bretagne et au Canada, visent un enseignement des droits de l'enfant qui concilie la théorie et la pratique, l'interdisciplinarité, la discussion, l'action communautaire et un processus d'apprentissage démocratique, expérientiel, participatif et coopératif (« Full Blown Rights Education »). Les droits sont enseignés, respectés et intégrés en classe, et les élèves sont considérés comme des citoyens actifs, capables de participer aux décisions, de trouver des solutions aux problèmes, et de discerner de manière critique les attitudes, comportements et pratiques de domination qui contribuent à la violation de leurs droits et de ceux des

autres. Ils sont coresponsables et développent les valeurs et attitudes nécessaires à une citoyenneté démocratique.

Certains travaux, dont ceux de Covell et Howe (2005, 2011), ont mesuré les impacts positifs de ces programmes institutionnels dans les écoles qui les ont réellement implantés. Les jeunes de ces écoles développeraient une plus grande conscience sociale et citoyenne, une meilleure compréhension de leurs droits et responsabilités, de l'interdépendance des droits, de la démocratie, de la mondialisation et des changements économiques, environnementaux et culturels, ainsi que des attitudes, valeurs démocratiques et habiletés pour contribuer à leur société. Ils seraient plus enclins à respecter les droits des autres et à assumer leurs responsabilités, et développeraient un jugement critique face au respect et à la violation des droits. Ils feraient aussi preuve d'un plus grand engagement scolaire et personnel, seraient plus participatifs, démontreraient plus de sensibilité à l'égard des autres et favoriseraient d'eux-mêmes la coopération et la défense des droits. Ces programmes auraient un impact sur le climat démocratique, qui augmenterait la réussite scolaire des élèves et diminuerait l'intimidation et la confrontation enseignant-élève (Covell & Howe, 2005, 2011; Krappmann, 2006).

Or, pour instaurer une culture démocratique fondée sur l'enseignement, le respect effectif et la modélisation des droits et des responsabilités de l'enfant (UNICEF, 2011), les enseignants doivent se voir comme des agents de changement, et avoir une compréhension holistique du sens et de la portée des droits pour transformer les attitudes et comportements concrètement en classe vers plus de justice, d'égalité et d'équité. Ainsi, le respect des individus et de l'environnement, la nécessité éthique de faire des choix de vie responsables, l'exercice réel de la liberté de l'enfant d'exprimer son opinion et de participer aux décisions de l'école doivent être au cœur de leur pédagogie. Ils doivent accorder une place centrale à la « voix » des jeunes, à leur créativité et leur coresponsabilité envers les solutions aux situations collectives, ainsi qu'au partage de savoirs et d'expériences dont ils sont porteurs, par le dialogue en classe.

En dépit des programmes qui tiennent compte de l'éducation aux droits humains dans le curriculum formel de nombreux

pays – comme dans les programmes d'éthique et culture religieuse et d'histoire et éducation à la citoyenneté au Québec – il existe encore peu d'écoles qui appliquent un programme institutionnel axé sur les droits de l'enfant.

Références

Covell, K. & Howe, B. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
 Covell, K. & Howe, B. (2011). *Rights, Respect and Responsibility in Hampshire County: RRR and Resilience Report*. Cap-Breton, Nouvelle-Ecosse: Cap Breton University: Children's Rights Centre. Récupéré: <http://www.cbu.ca/crc/>
 Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58, 5-25.
 Krappmann, L. (2006). The Rights of the Child as a Challenge to Human Rights Education. *Journal of Social Science Education*, 1. Récupéré: <http://www.jsse.org/2006/2006-1/krappmann-child-rights.htm>
 Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Paris: Flammarion.
 Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 33(1), 185-202.
 Potvin, M. & Benny, J. A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au Canada: portrait du système scolaire québécois*. Montréal: UNICEF Canada.
 Tomaševski, K. (2002). *Economic, Social and Cultural Rights*. Annual report of the special Rapporteur on the Right to Education, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29. Commission on Human Rights, fifty-eighth session. United Nations, Economic and Social Council.
 UNICEF. (2011). *Écoles respectueuses des droits: un aperçu*. Toronto: UNICEF Canada.

Apprendre la pensée critique à l'école?

Nicole Awais
 Faculté des Lettres, Université de Fribourg

La pensée critique des apprenants est une compétence qui mobilise des connaissances et des capacités adéquates afin de pouvoir se positionner en argumentant face à une situation sur la base de savoirs, de valeurs, de convictions. Comment la développer? Pour répondre partiellement à cette question, un exemple est présenté, ainsi que quelques pistes quant à l'attitude des formateurs qui est attendue.

Source
 Opération « Je participe » (<https://edu.ge.ch/site/citoyennete/je-participe>, novembre 2015, sous l'égide du DIP).
 © État de Genève, Maurane Di Matteo



Si on peut affirmer qu'une éducation de qualité doit permettre aux apprenants de développer leurs compétences en lecture, en écriture, en calcul, on peut affirmer aussi que cela ne suffit pas! Une éducation de qualité, selon le quatrième objectif du développement durable de l'ONU, exige d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (Nations Unies, s.d.). Cela suppose que chaque enfant puisse aussi développer un esprit critique et qu'il devienne, sur la base de ses droits, un citoyen responsable, digne, libre et pensant.

La pensée critique

Si tout lecteur sera sans doute en accord avec ce qui précède, les enjeux portent surtout sur les moyens de parvenir à développer cette pensée critique chez les apprenants. Avant de donner un exemple pratique, il convient de définir ce qu'est la pensée critique, du moins dans le domaine des sciences de l'éducation. Sur la base de différentes recherches (Daniel, Pallascio, Lafortune, & Darveau, 2005; Forges, Daniel, & Borges, 2011; Gagnon, 2011; Lipman, 2011), la pensée critique peut être définie comme une forme de pensée, individuelle et/ou collective, qui se développe dans un dialogue – permettant une avancée dans la réflexion grâce à un déséquilibre créé dans la pensée – avec soi, avec un autre, ou avec un groupe ou une institution. La pensée critique permet d'évaluer des connaissances ou des actes en se basant sur une démarche réflexive avec des critères raisonnés, sur différentes ressources (cognitives, personnelles, sociales, matérielles) en tenant compte des critères de choix et des contextes. Elle peut avoir différents degrés: logique, divergente, métacognitive. En d'autres termes, un apprenant développe sa pensée critique dans la mesure où il peut développer une réflexion face à toute nouvelle situation en se questionnant sur ses croyances et ses convictions, ses valeurs, ses actions, et pose un choix argumenté face à elle.

Pour permettre aux apprenants de développer leur pensée critique, il leur faut acquérir des savoirs (connaître le contexte, l'histoire, les facteurs, les valeurs liés à une situation) qui peuvent être mobilisés, puis verbalisés et discutés avec d'autres apprenants ou le formateur. À partir des savoirs provenant de différentes disciplines et permettant d'ap-

l'exercice de ses droits par le processus éducatif

profondir les connaissances déjà présentes, des capacités supplémentaires doivent être mobilisées. Les apprenants peuvent :

- chercher des informations (selon leur développement dans différents médias comme une bibliothèque, un ou des articles contradictoires si possible, internet) et apprendre à trier, hiérarchiser et identifier les bonnes informations relatives à la situation ;
- développer des arguments *pro et contra* la situation quel que soit leur avis (la philosophie pour les enfants montre que cet exercice peut être réalisé avec des apprenants très jeunes) ;
- identifier et verbaliser les valeurs qui sont en jeu de leur point de vue et hiérarchiser leurs valeurs selon la situation et le contexte ;
- identifier des actions cohérentes et réalistes avec leurs connaissances, leurs arguments et leurs valeurs.

Un tel processus prend certes du temps, mais il permet d'ancrer les connaissances de l'apprenant dans le vécu d'un de ses milieux de vie et de donner du sens à ce qu'il a appris (Awais, 2015).

Un exemple : je participe !

À l'occasion de la révision de la loi cantonale sur l'enfance et la jeunesse, Madame Emery-Torracinta, conseillère d'État du canton de Genève, a souhaité que des élèves de toutes les classes du canton (cycles primaires et secondaires) participent à l'élaboration de l'article de loi sur la participation. Pour cela, les enseignant-e-s se sont rencontré-e-s pour approfondir leurs connaissances législatives, historiques, linguistiques et en éducation à la citoyenneté, notamment en éducation aux droits de l'enfant. Des ingénieries didactiques ont été réfléchies pour permettre au processus d'avoir lieu ; le résultat attendu était que les élèves puissent élaborer un article de loi à présenter à d'autres classes pour le soumettre à leur votation. Chaque classe a pris le temps d'approfondir ses connaissances sur la loi cantonale et les cadres juridiques plus larges (fédéraux et internationaux), de déterminer les besoins des enfants et des jeunes en termes de participation, de choisir les meilleures propositions, et d'élaborer cela en termes juridiques. Le 20 novembre 2015, la conseillère d'État a reçu les élèves dans la salle du Grand Conseil pour présenter les propositions, et voter celles qu'ils souhaitaient retenir pour être intégrées dans

la loi ou son règlement d'application. Elle s'est portée garante de la prise en compte de ces éléments dans la nouvelle loi ou dans son règlement d'application. Dans cet exercice, les élèves ont acquis de nombreuses connaissances de façon interdisciplinaire : ils ont dû identifier des besoins, s'informer sur les réalités de leur milieu de vie, imaginer de nouvelles propositions pour répondre à ces besoins, les argumenter et les présenter à une institution pour que leur réalité devienne plus respectueuse et meilleure. Ils ont été les vrais acteurs, les vrais citoyens d'un changement grâce à leur pensée critique et à leurs actions.

Quelle attitude pour les enseignant-e-s ?

C'est un exemple parmi d'autres initiatives qui permettent l'exercice des droits de l'enfant et le développement de sa participation et de sa pensée critique. On peut noter entre autres les conseils d'établissement qui permettent aux délégués d'être des acteurs responsables, des projets d'établissement dans lesquels les élèves identifient des problèmes et agissent pour les résoudre, des cercles de discussions philosophiques pour faire droit à la complexité et à l'interdisciplinarité des situations de leur quotidien, etc. Cela suppose pour les formateurs de proposer des situations dans lesquelles ils maîtrisent une partie des connaissances et qu'ils puissent, avec un peu de temps, valider celles qui pourraient être amenées par les apprenants.

Pour cela, l'enseignant doit effectuer un déplacement de sa posture d'enseignant : s'il demeure le garant des contenus, ces contenus peuvent provenir de différentes sources (des lectures, des apprenants, des experts, etc.), il n'est pas le transmetteur mais celui qui met en jeu les savoirs et permet aux apprenants de trier, de sélectionner et de hiérarchiser les informations. Les apprenants doivent se positionner, argumenter et, dans la mesure du possible, agir. Le formateur sera donc celui qui organise le processus et met en jeu les savoirs, mais il ne sait pas à l'avance le résultat de son processus. Il pourra évaluer les savoirs acquis et la façon dont les élèves ont accompli les tâches pour lesquelles ils se sont responsabilisés.

Le changement est important mais il en vaut la peine : le formateur dont les apprenants ont développé leur pensée critique et savent comment exercer adéquatement

leurs droits peut ensuite compter sur leur responsabilité, leur autonomie et leur capacité à trouver du sens dans leurs apprentissages.

Références

- Awais, N. (2015). *Aux valeurs ! Conditions scolaires pour une émergence de la pensée critique et de la responsabilité pour des adolescents*. Paris : Edilivre.
- Daniel, M.-F., Pallascio, R., Lafortune, L., & Darveau, M. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec. Consulté à l'adresse <http://site.ebrary.com/id/10226044>
- Forges, R., Daniel, M.-F., & Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS*, 3(3).
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique*, 6(1), 30-42.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. (T. : N. Decostre, Trad.) (3^e Edition). De Boeck.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nations Unies. (s.d.). *17 objectifs pour un développement durable*. Repéré le 10.04.17 : www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education



photo de Julie Lovens

«Donnons-leur quelque chose qui ne meure pas»¹

ou l'expérience de la philosophie au prisme des droits de l'enfant

Coraline Hirschi
École supérieure, Domaine social, Valais

Philip D. Jaffé
Centre interfacultaire en droits de l'enfant,
Université de Genève

Cette contribution a pour objectif de présenter la philosophie pour enfants comme s'inscrivant dans les pratiques respectueuses des droits de l'enfant. Elle interroge l'importance de la pensée critique, créative et attentive au sein du concept de participation découlant de l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Les droits de l'enfant et la pratique de la philosophie pour enfants sont deux champs d'études récents, aux ambitions communes dans la mesure où ils reconsidèrent la place de l'enfant dans un monde pensé avec, par et pour eux. Cela ne va pas sans de nombreuses résistances, tant ces pratiques s'inscrivent dans un véritable changement de paradigme au sein de nos sociétés. Chacune à sa manière, elles questionnent le « pouvoir » exercé par les adultes sur les enfants au sein d'une dynamique hiérarchique qui demande à être reconsidérée dès lors que l'on reconnaît l'enfant comme sujet de droits (droits de l'enfant) ou comme codétenteur du savoir (philosophie pour enfants).

Au croisement de l'expérience de la philosophie et des droits

Les droits de l'enfant ne sont pas à l'abri de sophismes dangereux et autres réductions, ne serait-ce qu'au travers des « devoirs » de l'enfant que certains brandissent encore à leur encontre, révélateurs de peurs diverses couronnées par le phénomène de l'« enfant roi » menaçant la disparition lexicale du verbe « obéir ». Ces malentendus découlent en partie d'une incompréhension des droits dits de participation de l'enfant (comprenant le droit d'être entendu mais également le droit à l'information, la liberté d'expression, de pensée, de conscience et de religion), ga-

rantis par la Convention des droits de l'Enfant (ci-après CDE), qui invitent à repenser les relations entre les différents acteurs de la société, dont les enfants font partie. Selon le théorème de von Foerster, plus une société est informée, moins elle semble facilement gouvernable (Andreeski et al., 2006); des enfants informés et, par conséquent, moins manipulables, nous effraieraient-ils ? La philosophie pour enfants, dès lors, ne peut qu'attiser cette crainte. Ancrée dans un champ scientifique qui fait ses preuves depuis plus de 40 ans, elle invite les enfants à faire l'expérience du questionnement philosophique dans un cadre communautaire au sein duquel se cultive une pensée critique, créative et attentive.

Alors que les discussions concernant les droits dits de participation de l'enfant se concentrent sur une participation active dont les critères demeurent essentiellement externes (mesures concrètes et extérieures offertes à l'enfant pour que ce dernier puisse exprimer son avis et se transformer en véritable acteur social) afin de tendre vers davantage d'autonomie (Landsdown, 2011), la philosophie pour enfants questionne l'importance de l'autonomie de la pensée. Elle offre des bribes de réponses à la question suivante : qu'en est-il des possibilités que la société peut offrir à l'enfant, non pas uniquement pour lui permettre objectivement de donner son avis comme on déposerait sa gomme et son crayon à la fin d'une évaluation, mais pour construire cet avis, l'éveiller, le travailler, le confronter à celui des autres, tout en lui permettant de prendre en compte ses émotions, ses sentiments, afin qu'il puisse donner du sens à ce qu'il vit et que l'exercice de ses droits puisse lui profiter ?

Ces aspects sont au centre de la pratique de la philosophie pour enfants qui, depuis ses débuts avec Lipman, s'est déclinée au sein de plusieurs courants (psychanalytique, philosophique, éducation à la citoyenneté), selon qu'elle est appréhendée comme un but en soi ou un moyen, voire parfois les deux (Tozzi, 2008). Cette pratique s'est implantée dans plus de 70 pays, soutenue par l'UNESCO qui en a recommandé son institutionnalisation et qui dispose d'une chaire à cette fin. Le contexte de travail initialement envisagé par Lipman (lui-même influencé par Dewey, Vygotsky, Buchler, Mead ou encore Wittgenstein) part des capacités de réflexions et d'interactions, d'ores et déjà présentes chez l'enfant, pour les éveiller et

les renforcer au travers de son expression libre, en lui apprenant à penser par lui-même en collaboration avec les autres. Les enfants sont peu à peu conscients qu'ils sont les producteurs d'une pensée qui leur est propre et qui s'éveille au fur et à mesure que s'exerce la pratique, sous le guidage bienveillant d'un « animateur » qui s'éveille en adoptant une position d'égalité au sein du groupe d'enfants disposés en cercle pour l'occasion, formant une « Communauté de recherche philosophique » (CRP), dans laquelle les enfants chercheurs délibèrent autour d'une question choisie ensemble (projet commun).

Éveiller la pensée critique chez l'enfant, par l'ouverture d'esprit, l'action de penser, de s'ouvrir à la multiplicité des points de vue, la vérification, l'évaluation, la sensibilité au contexte ou encore l'expérience, va favoriser, selon Lipman, la pensée sociale, la pensée complexe, la réflexivité, l'auto-correction, l'autocritique et l'autonomie, mais également la reconnaissance de sophismes, comme les attaques personnelles, la présence d'arbitraire, l'appel à la tradition ou encore les fausses analogies (Gagnon & Sasseville, 2011). Toutefois, une pensée critique aiguisée reste incomplète si elle ne s'adjoint pas une pensée créative et attentive (*creative and caring thinking*), tout aussi importante dans l'équilibre de ce processus; c'est précisément l'un des apports les plus innovants de la philosophie pour enfants.

Penser et sentir : l'importance du lien

Pour Lipman, cette pratique de la pensée est distributive en ce que les ressources que chacun apporte sont partagées, de même que les valeurs du dialogue, au sein duquel la relation est essentielle, à savoir : respect, écoute, entraide, ouverture, rencontre, tolérance, partage, authenticité, humilité, cohérence et sens (Gagnon & Sasseville, 2011). La philosophie pour enfants privilégie « la tête bien faite » à « la tête bien pleine » (Morin, 1999), et y invite également l'intuition, le cœur et l'imagination. Cette place laissée aux émotions et aux sentiments au sein des processus que l'on attribuait initialement à la pensée questionne le clivage traditionnel entre « penser » et « sentir », dont la réunification philosophique semble être un grand challenge actuellement, face à l'insuffisance d'une « Raison » qui n'a plus l'apanage de l'universalité dont elle pouvait jouir à l'époque des Lumières (Tiercelin,

2014). De même, le surinvestissement de la « pensée critique » peut avoir pour effet pervers de couper les enfants de leurs émotions et de leurs capacités d'action.

La pratique de la philosophie invite les enfants à se prendre la main par la parole. Plus largement, elle met en évidence l'importance de ce qui rassemble et le rôle crucial du « lien » pour recréer un « commun » qui se perd dans les cloisonnements (infra)disciplinaires et autres sectorisations. La relation, par le partage de la pensée critique créative et attentive, mais également le regard, permet l'altérité sans le rejet de l'autre, l'asymétrie sans l'autoritarisme. Elle n'est pas seulement respectueuse de leurs droits, mais leur donne vie en invitant les enfants à se sentir participants. C'est peut-être de cette dynamique précieuse entre ces dimensions internes et externes à la participation que l'expression *Sujet de droit* prend alors tout son sens.

Le temps, l'espace et le transfert

Si, comme le dit Riot-Sarcey (2016) « l'urgence réduit la pensée », la pratique de la philosophie pour enfants sous forme de communauté *d'enfants chercheurs* offre le temps, dans un espace et autour d'un

projet commun, pour réfléchir, ressentir et échanger dans un rythme qui leur est propre. Permettre à l'enfant de sortir d'un rôle préalablement assujéti nous offre une occasion unique pour nous questionner sur l'existence d'une autorité qui n'est rien d'autre que « celle qui grandit l'autre » et qui se fonde sur la compétence (Serres, 2012). Il importe par conséquent de penser le partage de l'autorité dès lors que l'on aborde le partage des compétences, sans toutefois renier l'existence d'une asymétrie nécessaire à la transmission; cette même asymétrie, profondément structurante, que l'on retrouve aux sources de l'éthique (Schneider, 2011).

Enfin, la pratique de la philosophie avec les enfants reste un immense pari pour les enseignants, qui sont amenés à faire un pacte avec l'incertitude en acceptant de ne plus maîtriser ni contrôler le contenu de ce qui se passera (ou pas) durant leurs leçons, notamment en matière de dynamique et de construction de savoirs. Cela demande certaines compétences, une (auto)formation, de la créativité, de la patience, une capacité à se détacher des connaissances acquises – ou des connaissances à infuser – pour laisser jaillir ce « quelque chose qui ne meurt pas »

afin de continuer d'interroger un pourquoi qui, en place de vouloir tout combler, interroge la vie, consulte la liberté.

Références

- Andreewsky, E. Delorme, R., Dupuy, J.-P., et collectif (2006). *Seconde cybermétique et complexité. Rencontres avec Heinz von Foerster*. Paris: L'Harmattan.
- Gagnon, M. & Sasseville, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*. Laval, Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Landsdown, G. (2011). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Florence, Italie: UNICEF.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, Réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Riot-Sarcey, M. (2016, 11 juillet). *Pour débattre, il faut prendre le temps de la réflexion*. Interview radiophonique, France Culture.
- Schneider, M. (2011). *La détresse aux sources de l'éthique*. Paris: Seuil.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris, France: Le Pommier.
- Tiercelin, C. (2014) Raison et sensibilité. In: C. Tiercelin (dir.). *La reconstruction de la raison. Dialogues avec Jacques Bouveresse*. Paris, France: Collège de France (n.d.).
- Tozzi, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi: différences et complémentarités. In C. Leleux, *La philosophie pour enfants* (Pédagogies en développement, pp. 95-115). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Notes

- ¹ Titre inspiré du livre « Donne-moi quelque chose qui ne meure pas » du poète Christian Bobin, paru aux Editions Gallimard en 1996.

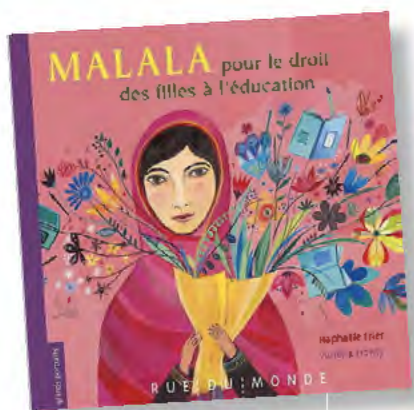


« Apprendre est un droit universel »

Malala vient au monde en 1997 dans une modeste demeure en face de l'école que son père a créée à Mingora au Pakistan. En grandissant, elle se retrouve confrontée à l'arrivée des talibans et à la terreur qu'ils font régner. Lorsqu'ils décrètent que les filles n'ont plus le droit d'aller à l'école, Malala se révolte. Au nom de qui ou de quoi pourrait-on la priver de son droit fondamental à l'éducation? De plus en plus connue du grand public mais aussi exposée à la critique, elle subit une tentative d'assassinat qui ne l'empêche pas de continuer son combat pour le droit à l'éducation. Elle reçoit, à 17 ans, le prix Nobel de la paix. Son parcours pose évidemment la question de l'accès des filles à l'école dans divers pays.

Magnifiquement illustré, ce livre est bien documenté et présente les faits de façon claire et posée. Les illustrations, plutôt colorées et vivantes, permettent d'atténuer l'horreur et la tristesse de la situation. L'histoire de Malala est complétée d'un cahier réunissant des documents en rapport avec sa vie (photos, données historiques, politiques et géographiques), ainsi que par « Les mots de Malala », véritables messages d'encouragement à la liberté.

Frier, R., Fronty, A. (2015). *Malala: pour le droit des filles à l'éducation*. Voisins-le-Bretonneux: Rue du monde.



Les droits des enfants, ici et ailleurs...

Les sept films du DVD offrent un aperçu des conditions de vie des enfants et des jeunes dans différents pays. Comparer ces contextes fait apparaître similitudes et différences. Les élèves auront la possibilité de s'identifier à des enfants du même âge vivant ailleurs, ce qui favorise sans nul doute empathie et compréhension. On découvre alors que des droits ne sont pas garantis ou le sont insuffisamment. L'accent est mis sur le droit à l'éducation, à la formation, ainsi que le droit à l'égalité de traitement des filles et des garçons.

Ce DVD propose des films pour les 3 cycles de la scolarité obligatoire. Les suggestions didactiques qui accompagnent ces films favorisent un enseignement attractif grâce à des méthodes diverses (jeux de rôles, préparation d'actions concrètes, etc.). En accord avec le Plan d'études romand, ce matériel se rapporte aux domaines de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation aux droits humains.

L'enfance en route: 7 films sur l'éducation, les droits de l'enfant et la vie quotidienne des enfants. [DVD-VIDEO] (2014). Berne: Education21, Films pour un seul monde.



Évolution du statut de l'enfant, mise en perspective historique

Cet ouvrage livre une analyse très fouillée et pointue des processus de création de divers « traités » relatifs aux droits de l'enfant. Il détaille la manière dont ces textes moraux ou juridiques ont été institutionnalisés et diffusés, tout cela dans une perspective historique et transnationale.

Les nombreux chapitres mettent au jour l'évolution du statut sociojuridique de l'enfant au cours du 20^e siècle, ainsi que les diverses prises de position des acteurs concernés par le processus. Une attention particulière est accordée aux problèmes éducatifs liés à ce contexte. L'adoption d'un traité international relatif aux droits de l'enfant est une véritable révolution, l'enfant « soumis » est devenu « enfant citoyen »: il possède désormais des droits, mais aussi des libertés.

L'objectif de ce livre est de parvenir à « comprendre le cheminement législatif qui a mené à l'adoption de la Convention des droits de l'enfant par l'Organisation des Nations Unies en 1989 ».

L'utilisation de sources archivistiques inédites (conservées par les organisations internationales) fait de ce travail un ouvrage pionnier en la matière.

Moody, Z. (2016). *Les droits de l'enfant: genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Neuchâtel: Éditions Alphil.



Un livre qui se lit et se déplie

Illustré par des témoignages d'enfants du monde entier, cet album documentaire fait état de situations où les enfants sont privés de droits: travail forcé, violences, guerres, illettrisme, pauvreté, faim. De courts textes font le point sur les progrès qu'il reste encore à faire, mais aussi sur les programmes existants. Au hasard des bandelettes qui composent les 32 portraits colorés de ce livre, les enfants du monde entier racontent d'une seule phrase leur quotidien. Grâce à un jeu de pages ingénieux, le livre se plie et se déplie jusqu'à former une mosaïque des enfants du monde. Un bel objet graphique.

Les auteurs de ce livre se sont donné pour mission de fournir une information positive sur l'avancée des droits de l'enfant... Objectif atteint!

Berstecher, D., Delahaye, T., Bureau, A. (2012). *Tous les enfants ont les mêmes droits!*. Paris: Flammarion.



Apprécier et utiliser les droits

Conçu à l'intention des enseignant-e-s, ce manuel propose des outils pour enseigner les droits de l'enfant aux élèves des degrés primaires. À travers neuf modules de quatre leçons, ce volume permet de découvrir les droits des enfants en mêlant expériences et apprentissages. Il s'appuie sur l'approche inductive, c'est-à-dire l'apprentissage à partir d'exemples.

Ce manuel est un véritable outil clé en main pour apprendre « sur » (quelles sont les connaissances des élèves?), « par » (comment ont-ils expérimenté les droits en classe?) et « pour » (apprendre comment agir en dehors de l'école) les droits de l'enfant, trois dimensions de l'éducation à la citoyenneté qui se soutiennent et se complètent l'une l'autre.

Gollob, R., (2009). *Apprendre à connaître les droits de l'enfant*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.



Mais encore...

des fiches pédagogiques

éducation21 propose chaque année des fiches pédagogiques destinées aux trois cycles afin de pouvoir traiter en classe un thème en lien avec les droits de l'enfant. À télécharger sur <http://www.education21.ch/fr/droitsenfant-2016>

un jeu

En avant vers la cité idéale! où il fait bon vivre ensemble [JEU]. (2017). Paris: Solidarité laïque.

Ce jeu permet d'aborder les questions de discriminations et de droits de l'enfant à la manière du Trivial Pursuit. Un outil pédagogique avant tout ludique et coopératif, à partir de 6 ans.



des chansons

Gorret, L., Alber, D. (2010). *Droits d'enfants* [LIVRE-DISQUE]. Monthey: Ass. Petit à petits. Sont expliqués ici 16 droits d'enfants par le biais de chansons entraînantes, d'informations clés et d'illustrations faites à la main.

Les droits de l'enfant : deux enseignantes du terrain – médiatrice et enseignante spécialisée – nous en parlent

Entretien avec Véronique Laneve

Véronique Laneve est médiatrice scolaire et enseignante d'anglais au Gymnase français de Bienne. Elle est aussi responsable de l'information professionnelle et, en collaboration avec l'OP-Bienne Seeland, elle organise des manifestations ou des activités qui permettent aux gymnasiens de réfléchir à leur orientation future (visites de professionnels au gymnase, stages professionnels, forum des universités et hautes écoles, etc.)...

L'établissement dans lequel vous fonctionnez prévoit-il des moyens qui permettent de garantir les droits de l'enfant ?

Oui, absolument et heureusement ! Je pense d'abord spontanément à l'AEGB (Association des Élèves du Gymnase français de Bienne) qui est une véritable institution dans l'établissement (son nom figure d'ailleurs dans l'organigramme de l'école). Cette association (fondée en 1968 !) a principalement pour but de représenter et de défendre le point de vue des élèves, mais aussi d'entretenir des contacts fréquents et solides avec les autorités de l'école. Elle organise aussi diverses manifestations internes pour les élèves. Les membres du comité ont la possibilité de participer aux séances de la conférence des maîtres, d'y prendre position et de voter (une voix est accordée à l'ensemble des élèves). Ils peuvent également prendre part aux séances de la commission du Gymnase français. Le comité actuel est très actif, ses membres prennent position par rapport à tout ce qui touche leur vie dans l'établissement.

D'autre part, chaque fois qu'un enseignant (professeur de classe ou non) décèle chez un élève des signes de mal-être, il peut partager ses craintes lors d'un collège de classe (séance qui réunit l'ensemble des enseignants d'une classe et où la situation personnelle de chaque élève peut être abordée). Il a également la possibilité de s'entretenir avec le professeur de classe, interlocuteur privilégié de la classe, ou, bien évidemment, de s'approcher des médiateurs pour leur demander leur avis.

Comment décririez-vous votre activité de médiatrice scolaire, ainsi que la réalisation de votre mandat ?

Dans les années 2000, le SER (Syndicat des Enseignants Romands) s'était penché sur le thème de la médiation scolaire. Des représentants de six cantons réunis en commission avaient remarqué que, bien que de nombreuses choses se faisaient dans

les établissements scolaires dans le domaine de la médiation, (notamment par rapport à la violence et au harcèlement), une reconnaissance officielle de la médiation par la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique) était nécessaire. Heureusement cette reconnaissance a abouti à la mise sur pieds et à la prise en charge financièrement d'une formation intercantonale, par les cantons. De plus, des décharges horaires ont été accordées aux enseignants qui se sont formés. À l'époque, le recteur du Gymnase français de Bienne, M. Dalla Piazza, a tout de suite été convaincu de l'importance de mettre sur pied une structure de médiation. C'est sous son impulsion qu'un premier petit groupe d'enseignants s'est formé et que cette structure a démarré en 2003. (Qu'il soit ici encore une fois remercié pour son soutien et son enthousiasme !)

Plus concrètement, le mandat de médiateur/trice scolaire dans notre établissement peut être décrit de la sorte : dès la rentrée d'août, deux jeunes collègues qui suivent actuellement la formation de médiateur/trice scolaire, viendront compléter notre équipe de quatre personnes (un médiateur et trois médiatrices). Chaque médiateur aura une décharge de 10% (soit environ 190 heures/année scolaire). Les médiateurs sont le plus souvent contactés directement (en général par mail) par les élèves lorsqu'ils souhaitent un rendez-vous. Il arrive aussi fréquemment que des professeurs de classe, ou même la direction, conseillent à des élèves en situation difficile de s'approcher d'un médiateur. Les situations que nous rencontrons sont très diverses : gestion du stress, harcèlement ou abus sexuel, difficultés familiales, consommation de substances, conflits dans une classe, gestion d'un événement traumatique, dépression, mal-être, etc. Notre travail consiste à écouter l'élève en difficulté, et à discuter avec lui du soutien dont il a besoin. Parfois, une simple écoute bienveillante et neutre, permet au jeune de « livrer » quelque chose de lourd ou de voir les choses sous un autre angle. Parfois aussi, le médiateur encourage l'étudiant à consulter un professionnel de la santé (médecin, psychiatre ou psychologue), et l'aide et le conseille dans cette démarche. Et, finalement, le médiateur, toujours en concertation avec l'élève, peut faire le lien avec la direction de l'école et les enseignants de la classe, en les informant sur la situation vécue par l'élève ou en mettant en place avec eux des mesures spéciales pour gérer la crise.

Une autre partie de notre travail consiste à organiser des manifestations liées à la prévention. Actuellement, nous mettons sur pied une « Journée prévention », dans laquelle les élèves choisissent d'abord des sujets comme la gestion du stress, les troubles du comportement alimentaire, les ressources en cas de déprime, le langage corporel, etc., ainsi qu'un « atelier » présenté par la Police bernoise pour les sensibiliser aux problématiques de la consommation d'alcool et de substances illégales au volant.

En tant que médiateurs, nous continuons aussi de nous former et participons à cinq séances de supervision par année avec un psychologue.

Comment ce mandat permet-il de garantir et de faire respecter les droits de l'enfant à l'école ?

La simple présence d'une structure de médiation dans un établissement est déjà un signal fort qui atteste que l'intérêt de l'enfant

ou du jeune, le respect de ses droits, ainsi que sa protection contre toutes formes de violence et d'agression sont au cœur des préoccupations des enseignants et de tous les acteurs de l'école. La mise en place d'une structure de médiation dans chaque établissement scolaire est donc un premier outil indispensable pour faire respecter les droits de l'enfant, mais cela ne suffit pas. En effet, il est également primordial que les directeurs d'établissement croient en une culture de la médiation et œuvrent concrètement à la mettre en place au sein de leur école. Les valeurs de respect, de dialogue doivent se vivre au quotidien, dans les plus petites interactions entre les personnes. Pour moi, l'idéal serait que chaque enseignant, en formation initiale ou continue, soit formé à la médiation scolaire. Chaque école deviendrait un « lieu de respect de l'élève de tout âge dans sa personnalité propre et en devenir », ainsi qu'« un espace où l'élève ferait l'apprentissage de la considération et du respect d'autrui, de son maître et de ses condisciples » (Extrait de la déclaration du 18 novembre 1999 de la CIIP sur les finalités et les objectifs de l'école publique).

Dans le cadre de votre pratique, quels sont les acteurs extrascolaires avec lesquels vous entrez en interaction lorsque les droits d'un élève sont en jeu ?

Notre réseau se diversifie et s'étoffe au fil des années. Dernièrement, en m'occupant d'un jeune victime d'abus sexuel, j'ai découvert le travail incroyable que fait le centre LAVI (loi sur l'aide aux victimes d'infractions). Cependant, les psychologues, les psychiatres et les médecins de famille sont les professionnels avec lesquels nous avons le plus de contacts. Nous avons aussi parfois recours aux services de médiateurs culturels, pour dialoguer avec des familles. Nous collaborons également avec la fondation CONTACT à Bienne, avec le planning familial, les services sociaux ou l'AI.

Et « last but not least », chaque fois que cela est possible, nous encourageons le jeune en difficulté à se tourner vers ses parents pour chercher du soutien. Parfois ce dernier a peur de leur faire part de ses problèmes, parfois le dialogue a été rompu, etc., mais toute situation peut changer et évoluer.

Quels sont à votre avis les bénéfices à court et à moyen terme d'une prise en compte des droits de l'enfant à l'école ?

Tout le monde a tout à gagner d'une prise en compte des droits de l'enfant à l'école. On peut rêver d'une société où l'on appliquerait les principes essentiels de la non-discrimination, du droit au respect. De même, on peut rêver d'une société où chaque être humain, dès son plus jeune âge, serait protégé contre la violence physique et psychologique, aurait le droit de s'exprimer, d'être instruit selon le principe de l'égalité des chances. On peut cependant aussi décider que c'est de notre responsabilité d'enseignants, de parents, de citoyens, d'avancer résolument et consciemment dans cette direction.

Entretien avec Anna-Lucia Porret

Anna-Lucia Porret travaille en tant qu'enseignante spécialisée dans une classe de « Terminale » de degrés Har-moS 9 et 10. Il s'agit d'une classe de formation spéciale du Centre Scolaire Régional Les Cerisiers (cycle 3) dans le canton de Neuchâtel. Elle est composée de 12 élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP).

Quelle place les droits de l'enfant ont-ils dans votre pratique ?

Bénéficiant d'un Master interdisciplinaire en droits de l'Enfant, je suis particulièrement sensible à cette thématique. Les DE ont une grande place dans ma salle de classe et cela de manière transversale. Le respect, la liberté d'expression et l'écoute les uns des autres sont des valeurs fondamentales que je tente d'inculquer à chacun de mes élèves. Par ailleurs, je mets un point d'honneur à transformer chaque « différence » en une source de richesse pour les autres afin de ban-nir et/ou prévenir tout type de moqueries. Pour l'année scolaire 2017-2018, la direction m'a accordé une période hebdomadaire de « Langue complémentaire » (LCO) afin de partager avec l'ensemble de la classe nos diversités culturelles et langagières. Je souhaite mettre en exergue les spécificités de chacun afin de rendre chaque élève médiateur de sa propre culture, de son propre vécu. Il est important, selon moi, que les adolescents que je côtoie se rendent compte que malgré le fait que nous vivons dans le même pays, que nous partageons la même salle de classe, nous ne vivons pas la même réalité une fois arrivés à la maison.

Quelle place y a-t-il dans le PER pour l'éducation aux droits de l'enfant ?

Officiellement, les droits de l'enfant peuvent être étudiés dans le cadre de la Formation générale (FGE) ou de l'éducation civique (MCC). Cela dit, c'est au bon vouloir de chaque enseignant de toucher à cette thématique et jusqu'à quel niveau. Personnellement, la journée du 20 novembre est pour moi une occasion ponctuelle de faire un rappel. De plus, j'apprécie de travailler sur des compréhensions de texte ou des exposés en français, par exemple, sur cette thématique. De manière générale, je pense que les droits de l'enfant peuvent être discutés dans différentes branches : en géographie, en histoire, etc.

Quel type d'activités prévoyez-vous pour sensibiliser les enfants à leurs droits ?

Je m'inspire la plupart du temps du matériel proposé par éducation21 : des idées d'activités ludiques et intéressantes pédagogiquement, pouvant être facilement transposables dans d'autres matières scolaires, y sont proposées.

Quelles sont les valeurs que vous privilégiez pour mettre en œuvre et garantir les droits de l'enfant dans votre classe ?

Travaillant dans une classe à degrés multiples et ayant des élèves avec des difficultés scolaires et/ou comportementales très hétéro-

gènes, le mot d'ordre est le respect. Le respect d'autrui, le respect de la différence, le respect des cultures et des croyances, le respect des difficultés, mais également le respect du matériel, le respect des règles de vie coconstruites ensemble. Toutes les sortes de moqueries, même les « c'était juste pour rire », sont malvenues dans mon environnement. Pour cela, je renforce les qualités de chacun, je les mets en valeur afin que tout le monde puisse en bénéficier. Ainsi, lorsque l'élève A éprouve des difficultés dans un exercice de français, je sais que je peux demander à l'élève B de l'aider. Puis, lorsque l'occasion se présente, j'inverse les rôles : c'est l'élève A qui aide l'élève B. L'entraide est, selon moi, un excellent moyen de faire face à la peur de la différence. En effet, cela permet de connaître l'autre, de partager, de communiquer et également de mettre en avant ses propres compétences afin de favoriser l'estime de soi.

La communication est également centrale dans ma salle de classe. Chaque tension est décortiquée afin de comprendre pourquoi tel élève a eu un excès de colère ou un tel comportement. S'exprimer est un exercice difficile, surtout pour des adolescents. Nous utilisons différents canaux de communication écrits et oraux et cela est vivement apprécié par les élèves. Ces valeurs sont essentielles pour moi afin de garantir à chacun un environnement d'apprentissage de confiance.

Vous êtes enseignante spécialisée et assumez une fonction de personne-ressource pour vos collègues. Que mettez-vous en place (ou envisagez-vous de mettre en place) pour les accompagner et renforcer le respect des droits de l'enfant à l'école ?

Dans le canton de Neuchâtel, la fonction de personne-ressource est encore peu favorisée. De ce fait, je n'exerce pas cette fonction. Cela dit, ma collègue responsable du domaine de la Formation Générale est très intéressée et ouverte aux activités et propositions concernant les droits de l'enfant. Ainsi, lorsque je propose une activité qui a particulièrement bien fonctionné avec mes élèves, je lui en fais part pour qu'elle puisse la déléguer plus loin.

Quels sont à votre avis les bénéfices à court et à moyen terme d'une prise en compte des droits de l'enfant à l'école ?

Les bénéfices pour chaque acteur de l'école sont certains. Chaque élève peut se rendre compte qu'il a des droits mais que ces derniers ne viennent pas de nulle part. Chaque droit est pensé afin de garantir le bien-être de l'enfant et ainsi favoriser son développement dans les meilleures conditions possibles. Par ailleurs, je trouve toujours sympathique lorsqu'un élève qui n'avait jamais entendu parler de droits de l'enfant commence à faire son malin en croyant qu'il a tous les droits ! Je le laisse parler puis je lui dis : « Oui OK tu as le droit de t'exprimer librement, mais est-ce que cela veut dire que tu peux dire ce que tu veux tout le temps ? Peux-tu te mettre à insulter gratuitement les personnes dans la rue ? Etc. » À partir de là, le débat est ouvert. Oui, les enfants ont des droits mais également des devoirs. Et ensuite lorsque je leur demande : « Pourquoi à votre avis, il a fallu créer cette convention ? », très souvent, le silence s'installe. La discussion se transforme en un cours de géographie, d'histoire, de français, d'éducation civique et j'en passe. Le moment où les élèves se rendent compte qu'on ne vit pas tous dans les mêmes conditions est magique, car souvent ils racontent des bribes de leurs expériences dans

leurs pays d'origine. Parfois, on me fait la remarque qu'en Suisse, il n'y a pas besoin des droits de l'enfant. Et là, je ris. Je leur demande de réfléchir pourquoi, selon eux, il y a des rampes à la place d'escaliers dans le collège, pourquoi il y a des délégués de classe, pourquoi nous faisons chaque semaine des conseils de classe, etc. En résumé, nous ne pouvons pas nous priver d'une prise en compte des droits de l'enfant pour garantir le bien-être de nos élèves.

En ce qui concerne les bénéfices à court et à moyen terme d'une prise en compte des droits de l'enfant à l'école pour les enseignants, j'ai observé que lorsque la notion de respect est comprise et acceptée, les leçons se déroulent dans une ambiance favorisant l'apprentissage. Personnellement, je sais que je suis sur la bonne voie lorsque mon élève A n'hésite plus à sortir sa tablette sans peur de se faire brimer, l'élève B ses lunettes à prismes, l'élève C sa table inclinée, etc. Ces apprentissages ne s'arrêtent pas à la frontière d'une salle de classe. Cela s'appelle le savoir-vivre en société : respecter les autres tout en restant maître de ses propres opinions.

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos

Quelle place accorde-t-on aux droits de l'enfant dans nos écoles ?

Qu'en est-il de la mise en œuvre de ces droits ?

Des professionnels de la branche font part de leur expérience et livrent leur vision quant aux enjeux de ces prochaines années.

Fred-Henri Schnegg occupe le poste de Chef du Service de l'enseignement de la République et Canton du Jura depuis le 1^{er} décembre 2016. Auparavant, il travaillait à la HEP-BEJUNE en tant que vice-recteur des formations.

Pierre Wexsteen est Directeur général du Cercle scolaire de Colombier et environs – Cescole. Cet établissement réunit 103 classes de la scolarité obligatoire, de degrés HarmoS 1 à 11, du canton de Neuchâtel.

Cilio Minella est membre du Parlement des jeunes de la Ville de Bienne et étudiant en « Post-Industrial Design » à la Haute école Nordwestschweiz à Bâle.

Selon vous, qu'en est-il de la mise en œuvre des droits de l'enfant à l'école dans votre canton (JU ; NE ; BE) ?

Fred-Henri Schnegg : La loi sur l'école obligatoire (LEO) fixe, à l'article 6, le principe que tout enfant, quel que soit son statut, a accès à l'école. Cela signifie, par exemple, que les enfants migrants d'âge scolaire sont intégrés dans une classe du degré scolaire correspondant à leur âge et ont droit à des leçons d'appui de français. Afin de favoriser le processus d'intégration, les règles ordinaires de promotion peuvent être suspendues et les cours d'appui de français prolongés tant que nécessaire. Les enfants handicapés ou à besoins éducatifs particuliers sont également intégrés, dans la mesure du possible, dans l'enseignement ordinaire et bénéficient de mesures d'accompagnement adéquates. Si une intégration en classe ordinaire n'est pas envisageable, l'enfant est scolarisé dans une structure spécialisée adaptée à ses besoins ou est suivi en milieu privé par un enseignant spécialisé pour une durée déterminée.

Concernant les droits dans l'éducation et l'égalité des chances, l'organisation scolaire, au niveau secondaire I, permet une orientation des élèves en fonction de leurs compétences scolaires. La grille horaire et les programmes sont aménagés en fonction de cette répartition. L'effectif des classes est également adapté afin de permettre un meilleur suivi des élèves plus faibles dans les disciplines scolaires certificatives. D'ailleurs, un projet pilote est mis en place dans la moitié des écoles secondaires permettant un accompagnement renforcé des élèves du niveau « de base ». Ce projet prévoit l'enseignement de plusieurs disciplines par la pédagogie de projets et un soutien des enseignants intensifié pour accompagner les élèves dans leur projet professionnel. Au niveau primaire, des leçons d'appui sont octroyées aux élèves présentant des difficultés passagères ou de plus longue durée. D'autres mesures ponctuelles et personnalisées sont mises en place par les enseignants, avec l'appui du conseiller pédagogique, pour répondre à des besoins spécifiques des élèves.

Si l'on se penche plus précisément sur la connaissance qu'ont les enfants de leurs droits, on peut mentionner que des cours d'Éducation générale et sociale (EGS) sont intégrés dans les grilles horaires de l'ensemble de l'école, à raison d'une leçon hebdomadaire. Les objectifs de la formation générale définie par le Plan d'études romand (PER) sont travaillés durant ces leçons et les enseignants disposent de divers moyens pédagogiques mis à leur disposition par le Service de l'enseignement et par d'autres canaux tels qu'éducation21 (www.education21.ch). À l'occasion de la Journée des droits de l'enfant, les enseignants traitent généralement du sujet et peuvent puiser dans les ressources d'éducation21 qui relaie les propositions d'activités de l'UNICEF, ainsi que dans le journal des enseignants romands « L'Éducateur », qui propose chaque année un dossier sur cette thématique. De plus, divers programmes sont mis en œuvre dans les écoles visant à prévenir l'insécurité des élèves. À titre d'exemple, un projet pilote sera mis en place dès l'année scolaire 2017-2018 dans toutes les écoles secondaires ; son but principal sera de prévenir les violences et les comportements abusifs auprès des jeunes couples. Par ailleurs, la Fondation O2, créée et soutenue par le canton du Jura, est un centre de compétence œuvrant dans les domaines de la prévention, la promotion de la santé et le développement durable. Elle offre un soutien aux écoles dans le développement de programmes spécifiques à son champ d'activités. Plus d'informations concernant les articles de loi, la loi sur l'école obligatoire (LEO, 410.11) et l'ordonnance scolaire

(OS, 410.111) peuvent également être consultées sur le site internet www.jura.ch sous la rubrique *recueil des lois*.

Pierre Wexsteen: Au niveau cantonal comme régional, nous ne manquons pas de moyens législatifs et structurels pour mettre en œuvre et respecter les droits de l'enfant à l'école publique, que ce soit en termes d'accès à l'éducation, de non-discrimination ou d'égalité des chances. Les intentions de tous les professionnels de l'école à ce sujet sont clairement annoncées. Elles sont précisées dans la base commune à tous les cantons romands et au Tessin, qui fixe le rôle de l'école en matière de formation et d'éducation. Il s'agit de la déclaration de janvier 2003 de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP), de la Suisse romande et du Tessin, ayant pour titre « Finalités et objectifs de l'école publique », et à laquelle nous nous référons.

Tous les moyens dont nous disposons sont ainsi mis à disposition pour intégrer dans nos classes tous les enfants, quels que soient leur statut social, leur origine, leur genre ou leur handicap. Citons deux exemples qui témoignent de cette volonté: (1) Tous les élèves allophones ont accès à l'école. Ils sont intégrés soit dans des classes d'accueil, soit en classe régulière. Durant les deux années qui suivent leur intégration, ils bénéficient de leçons de soutien langagier, l'évaluation restant officiellement reconnue comme indicative. (2) La rénovation du cycle 3, qui consiste à supprimer le cloisonnement des élèves en section, réduit fondamentalement la discrimination scolaire des élèves dans les classes régulières. Soutenue par tous les milieux politiques et économiques, cette modification a été entérinée par le Grand Conseil neuchâtelois.

Pour compléter nos propres services, et lorsque notre sphère de compétences est dépassée, nous pouvons également nous appuyer sur les services externes à l'école (Protection de l'enfance, notamment). Ainsi, lorsqu'il s'avère qu'un enfant est maltraité au sein de sa famille ou qu'un dysfonctionnement grave apparaît, nous signalons le cas à l'autorité tutélaire qui met aussitôt tout en œuvre pour protéger l'enfant. Nous restons extrêmement attentifs à ce type de problématique.

Pour réussir pleinement notre mission, il nous manque cependant quelques moyens financiers supplémentaires pour appuyer l'encadrement scolaire en classe. De plus, nous nous heurtons encore à deux paramètres: la gestion de la classe, avec sa complexité liée à une plus grande hétérogénéité engendrée par l'intégration générale des enfants; et les attentes, de plus en plus exigeantes, de certains parents, concernant l'encadrement scolaire de leurs enfants.

Tout récemment, nous avons dû également accueillir des enfants qui n'ont pas ou peu été scolarisés dans leur pays d'origine. Ces cas, peu nombreux pour l'instant, viennent encore alourdir la gestion des classes.

Si nous faisons référence à des textes légaux, les enfants, dans leur costume d'élèves, n'en n'ont pas connaissance. Ils restent cependant extrêmement attentifs à tous les sujets en rapport avec l'égalité, les injustices et le non-respect de la part des adultes.

Cilio Minella: Tous les jeunes ont accès à une éducation scolaire adaptée à leur niveau. En Suisse, la loi oblige à scolariser tous les enfants. Elle dicte l'égalité des chances et la non-discrimination pour chacun. Dans le cursus scolaire, cette loi doit être respectée par tout le personnel de l'école: l'ensemble du corps professoral, le directeur, les surveillants, le personnel d'entretien et de gardiennage, etc. Il faut cependant relever que l'application

de cette loi dépend souvent du caractère et de la sensibilité de chacun-e.

La direction de l'école devrait rendre accessibles et visibles à chaque élève ses droits d'enfant. On peut toutefois se demander si les écoles pratiquent réellement cela... En effet, durant ma scolarité qui est toute récente, je n'ai pas eu connaissance de mes droits d'enfant. Et je n'ai été informé de mes droits de jeune adulte que lors de ma formation professionnelle. Je pense que toute école devrait informer chaque élève de ses droits en début d'année scolaire.

À votre connaissance, quelles sont les opportunités de participation pour les enfants et les jeunes à l'école (par exemple, les consultations pour des décisions en lien des règlements d'établissement, l'organisation de la cantine, les horaires, la constitution des classes, les redoublements, etc.)?

Fred-Henri Schnegg: Les enseignants ont la possibilité de mettre sur pied des conseils de classe. Cette pratique est passablement répandue. Durant ces leçons, les élèves sont appelés à débattre et prendre des décisions sur le règlement, l'organisation de l'espace scolaire ou les activités à thème lors de semaines ou journées spéciales. Pour apprendre à débattre et à négocier, l'activité « La jeunesse débat », proposée par éducation21, est également pratiquée dans un grand nombre de classes de français. Les élèves peuvent aussi être consultés pour l'établissement et l'adaptation des règlements et/ou chartes d'établissement. Par exemple, l'adhésion au Réseau d'école21 prévoit un processus participatif des élèves. Cependant, il n'y a pas de processus décisionnel qui inclut la participation des élèves concernant les prises de décisions en lien avec le système scolaire plus large, tel que les programmes scolaires, les politiques d'intégration, etc.

Pierre Wexsteen: Ici ou là, les élèves sont consultés à travers des conseils et/ou pour des points bien précis, tels que la mise à disposition de casiers. Il ne s'agit toutefois pas d'une culture bien implantée dans nos écoles. On réserve encore souvent à l'élève le rang d'enfant vulnérable, à qui il faut tout apprendre, plutôt que celui d'un acteur social à part entière. Cependant, nous nous efforçons en contrepartie, de mettre en œuvre toute une série d'actions préventives, hors cadre ou encore sous forme d'animations. Ces dernières, bien qu'elles ne soient pas toujours estampillées, ont pour objectif d'augmenter les compétences des élèves, notamment dans les choix qu'ils peuvent faire ou dans leurs prises de décisions pour eux-mêmes. En matière de consultation pour des décisions quant aux programmes scolaires ou de politiques d'intégration, l'enfant n'est, à ma connaissance, absolument pas consulté.

Cilio Minella: L'occasion est rarement donnée aux enfants de participer aux prises de décisions concernant le monde scolaire. Je pense qu'on ne leur donne pas suffisamment la parole car on ne les juge pas aptes à prendre des responsabilités. Mais c'est justement en les intégrant dans ce processus qu'on leur enseignerait ce qu'est la responsabilité. Parfois, on consulte les enfants dans le choix de destinations de camps, ou leurs parents lors de redoublement, mais pas beaucoup plus. L'enfant lui-même n'est pratiquement jamais directement consulté. Finalement son avis importe peu. Concernant la consultation des enfants dans des décisions en lien avec le système scolaire plus largement, tel que les programmes sco-

laire, les politiques d'intégration, etc., je pense qu'elle varie si l'enfant est dans une école publique ou privée, car les méthodes d'enseignements diffèrent. Par exemple, je pense à une école Steiner dans laquelle il y a une communication plus fréquente entre professeurs et enfants, et entre professeurs et parents. L'école publique serait peut-être plus dictatoriale de ce point de vue-là. De plus, selon les cycles scolaires, la prise en compte des souhaits, des motivations, etc., des enfants varient. En effet, durant les premières années d'école, les enseignant-e-s sont relativement libres de choisir les thématiques enseignées. Ils peuvent alors adapter leurs matières aux intérêts des enfants. Dans les classes supérieures, les professeurs doivent suivre un programme imposé par les directives du canton. L'adaptation à ce programme dépend donc du bon vouloir du professeur.

À votre avis, quels sont les enjeux pour la mise en œuvre et le respect des droits de l'enfant à l'école dans votre canton ou en Suisse à moyen terme (5-10 ans)?

Fred-Henri Schnegg: Les défis à relever sont nombreux, l'éducation aux droits de l'enfant ne se limitant pas à une lecture commentée du texte de la Déclaration y relative. Il s'agira de renforcer l'éducation des élèves en regard des objectifs du PER en formation générale, en continuant de promouvoir des programmes qui traitent en particulier de l'éducation au développement durable, l'éducation à la citoyenneté, la prévention des violences et la promotion de la santé, pour ne citer que ces quelques thématiques. L'accompagnement des élèves en difficulté devra également être privilégié en continuant de favoriser les mesures déjà à disposition et en développant des concepts propices à renforcer l'égalité des chances.

Pierre Wexsteen: Sur la base d'observations actuelles, trois éléments sont à observer avec attention. Tout d'abord, le phénomène des enfants migrants, non scolarisés dans leur pays d'origine, est une nouveauté qui ne fait qu'augmenter en quantité. Il est ainsi nécessaire de renforcer nos structures et de les adapter pour y faire face dans de bonnes conditions, sans laisser de côté ces enfants qui résident dans l'environnement des autres enfants. Simultanément, il ne faudra pas négliger le renforcement de structures spécialisées capables de scolariser les enfants aux troubles graves de comportement et exclus de l'école. L'école a ses limites en matière d'éducation. Ce type d'élèves risquent dès lors de ne plus être scolarisés par manque de place dans une structure adaptée. L'enjeu est ici très probablement financier. Et finalement, le volet de la formation du corps enseignant est à reprendre. Il faut concevoir l'apprentissage d'un acte pédagogique adapté à un éventail d'élèves aux comportements et aux différences tellement disproportionnés par rapport à l'actuelle population d'élèves.

Cilio Minella: Si une école autorise la discrimination, les enfants vont répercuter ce phénomène. Il en est de même pour la violence, le mobbing, le harcèlement quel qu'il soit. Enseigner les droits de l'enfant, c'est enseigner l'échange égalitaire, le respect et la responsabilité entre êtres humains.

Propos recueillis par Céline Miserez-Caperos



photo de Julie Lovens

« En OSE, l'élève est acteur de son apprentissage »

Ursula Käser
Enseignante et employée à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne

Nicole Dassaye et Sylvain Persoz enseignent les mathématiques et les Sciences de la nature au Collège du Mail à Neuchâtel. Depuis 8 ans, ils forment un binôme pour enseigner l'option sciences expérimentales (OSE). Dans une interview, ils ont livré leurs expériences avec cette forme d'enseignement particulière, largement basée sur l'encouragement de l'élève à poursuivre une recherche en autonomie.

Les OSE sont enseignées en 11^e année à titre de quatre leçons hebdomadaires partagées entre la chimie, la biologie et la physique. Au centre des activités émergent des projets de recherche, conduits par les élèves. Sous forme de travail de groupe par deux, très peu de leçons sont dispensées strictement par l'enseignant-e pendant ces quatre périodes hebdomadaires puisque chaque groupe travaille selon son propre programme.

« Lorsque nous présentons l'option OSE aux élèves en 10^e année, nous mettons déjà l'accent sur cette manière différente de travailler, souligne Sylvain Persoz. Ainsi, l'élève qui choisit cette option saura d'emblée qu'en OSE, il avancera en grande partie de manière autonome. » Selon lui, les OSE permettent particulièrement bien de faire découvrir l'approche scientifique aux élèves en les mettant dans une telle situation de recherche. « Les OSE mettent au centre le savoir-faire de l'élève. Ce sont les questionnements et l'envie de savoir de l'élève qui seront le moteur des cours en OSE tout au long de l'année », décrit Sylvain Persoz. Mais les choix des élèves devront rester réalistes. « Ce sont souvent les grandes questions de l'humanité qui passionnent les jeunes, à nous d'expliquer aux élèves que la découverte de l'espace dépassera légèrement le cadre de ces projets... », nous confie-t-il en souriant.

Selon Nicole Dassaye, la 11^e année est particulièrement propice à cette forme d'enseignement. « Les élèves sont arrivés à la fin de l'école obligatoire. Il se préparent à entrer au lycée ou à entreprendre un apprentissage. Les apprentissages en OSE ouvrent des fenêtres vers l'avenir : les élèves sentent que les outils qu'ils y reçoivent leur seront utiles par la suite. »

Certains outils sont très concrets : définir le sujet de la recherche et esquisser le projet, formuler des hypothèses, conduire une expérience et la documenter, rédiger un rapport et établir parfois un poster pour une exposition. Sylvain Persoz souligne que la rédaction du rapport est un défi considérable pour les élèves : « Vu qu'ils manquent d'expérience, ils sous-estiment très souvent le temps que prend la rédaction. Nous essayons de les en avertir. »

Cependant, l'apprentissage en OSE dépasse le cadre strictement « scientifique ». Nicole Dassaye énumère quelques-unes des compétences transversales qui y sont acquises : planifier et organiser son travail, coordonner les étapes de travail avec son collègue de groupe. « Tout ceci est très exigeant pour eux et nous essayons de les soutenir en fixant quelques échelons pour toute la classe. » En rédigeant les rapports de projet, les élèves se familiarisent également avec le traitement de texte. Ce sont là des acquis qui leur seront utiles pour la suite de leur parcours de formation – autant pour la voie académique que pour la voie professionnelle.

Mais l'autonomie demande à être apprise petit à petit : en début d'année, le premier projet traite une thématique plus restreinte, le deuxième et le troisième projet sont plus vastes. Sylvain Persoz explique la démarche : « Le premier projet est assez étroitement encadré par les enseignants, vu que les élèves n'ont pas encore les outils pour conduire une recherche. Au deuxième et au troisième projet, par contre, je leur laisse beaucoup de liberté, d'une part parce que j'estime qu'ils ont appris à mener une recherche, d'autre part parce que je veux évaluer leurs progrès dans la gestion du travail par eux-mêmes. » Laisser les

élèves libres sans pour autant perdre de vue les groupes et leurs capacités : voilà l'enjeu complexe pour l'enseignant-e qui accompagne. Nicole Dassaye explique : « On essaye de sonder les groupes au début du projet et on mesure si le sujet de recherche est réalisable pour eux – car on veut qu'ils puissent réussir. Un groupe que je sens plus faible et moins motivé, je vais essayer de l'orienter vers un sujet un peu plus simple. »

Plutôt que d'enseigner des contenus à toute la classe, l'enseignant-e en OSE accompagnera donc les élèves au fil du parcours et favorisera la coopération au sein des groupes. Comment s'assurer de pouvoir suivre l'évolution de ces petites entités de travail ? En effet, les élèves travaillent selon un calendrier individuel, souvent en dehors des leçons hebdomadaires. S'impose donc la nécessité d'instaurer des voies de communication pour permettre aux élèves de poser des questions, pour leur souffler une idée... ou encore pour les faire sortir d'une impasse. Ainsi, Sylvain Persoz entretient le contact avec les groupes par courriel : « C'est une grande nouveauté pour la plupart de nos élèves que d'utiliser l'e-mail en dehors du cadre privé. Il faut donc leur en apprendre les usages. »

Tandis que Sylvain Persoz favorise le courriel pour cette communication bilatérale, Nicole Dassaye travaille volontiers avec WhatsApp : « En passant par WhatsApp, je suis certaine d'avoir une grande réactivité de la part des élèves. C'est utile pour régler des questions d'organisation ou pour fixer des rendez-vous avec des groupes. » Mais là encore, les élèves doivent apprendre à gérer la communication dans ce contexte scolaire. « Je ne suis pas une copine, je veux qu'ils respectent les règles de la politesse. » Tous deux soulignent qu'il est important d'établir

des règles claires de communication : « Je ne réponds pas au mail le week-end, les élèves le savent », souligne M. Persoz.

Conduire une recherche, pas si simple. Un nœud central à résoudre : que faire des résultats qu'on obtient dans une recherche ? « Il y a un point de bascule par rapport à l'enseignement "classique" qui transmet des contenus avérés et consolidés à la classe. Les résultats issus des recherches des élèves ne sont pas toujours univoques – il faut donc leur apprendre à les analyser et à les interpréter », souligne Sylvain Persoz. Et supporter aussi que cela ne donne rien : « Il arrive parfois que les résultats d'une recherche ne puissent pas être interprétés. Nous insistons beaucoup sur le fait que ce n'est pas grave, que les erreurs et les échecs font partie de la recherche. »

Est-ce qu'accompagner un élève signifie assurer le bon déroulement de son projet ? « Il est clair que nous voulons que les élèves puissent réussir », soulignent les deux enseignants. Il s'agit donc d'orienter les groupes tout d'abord en ce qui concerne leur thématique. Sylvain Persoz explique : « Si je vois que le thème de la recherche n'est pas adapté, si nous ne sommes pas équipés pour conduire les expériences sur le plan de l'infrastructure, j'interviens et je réoriente le groupe. Ceci vaut également quand je constate qu'il n'y a pas de réelle motivation pour le sujet et que la recherche ne démarre pas – c'est alors que j'encadre un peu plus les élèves. »

Et l'élève qui ne travaille pas, qui perd son temps pendant les leçons ? Nicole Dassaye trouve important d'avoir une attitude cohérente : « Je lui ferai part de mes observations, je le rendrai attentif à son programme, lui dirai qu'il aura du mal à tenir ses délais –

Instaurés dans le canton de Neuchâtel en 1998, les cours OSE ont donné lieu à une coopération intense dans les établissements scolaires, mais aussi au niveau cantonal. « Cela fait 20 ans que les OSE ont été introduites dans le canton de Neuchâtel. Entre enseignant-e-s en OSE, nous continuons à nous rencontrer régulièrement au niveau cantonal pour échanger. Nous partageons tous l'esprit des OSE, qui est de mettre l'élève au centre. ». Est-ce que cette coopération intense ne crée pas une certaine uniformité et des contraintes ? Sylvain Persoz trouve que non : « J'ai moi-même, en tant qu'enseignant, une grande latitude. Je suis libre de choisir le thème général du premier projet et je suis également libre d'adapter mon cours et mes supports d'année en année. »

mais en aucun cas, je ne lui dirai : « Mets-toi au travail ! » Se retenir, ne pas dire à l'élève comment faire, ne pas faire à sa place – ceci demande à l'enseignant-e un changement de rôle considérable. L'enseignant-e doit lâcher prise, comme le souligne Nicole Dassaye : « C'est frustrant parfois de voir un élève perdre son temps, mais c'est uniquement en lui laissant faire ses choix que nous pouvons mettre l'élève devant ses responsabilités – en OSE, c'est l'élève qui est l'acteur de son apprentissage. Nous donnons des pistes, nous essayons d'encourager et de soutenir, mais nous ne ferons pas le travail à la place de l'élève. ». Ceci dit, les OSE offrent une large palette d'apprentissages, mais c'est à l'élève de les saisir. « L'élève qui ne veut pas s'investir, qui se cache derrière son collègue de groupe ne profitera pas et apprendra peu – et évidemment, cela aura des répercussions sur les évaluations. Nous ne pouvons malheureusement pas éviter que cela arrive dans certains cas », conclut Nicole Dassaye.

Le bilan après huit ans d'enseignement en OSE semble largement positif : « En règle générale, les élèves sortent grandis de ces expériences. Le fait d'avoir pu assumer eux-mêmes le travail de recherche leur donne confiance en leurs capacités et renforce leur estime d'eux-mêmes », se réjouit Nicole Dassaye. Et ceci profiterait particulièrement aux filles ? « Dans un enseignement de physique en classe, les garçons sont en général plus actifs et oseront plus facilement prendre la parole que les filles. Dans le cadre des travaux de groupe en OSE, les filles oseront petit à petit formuler des hypothèses et aller de l'avant – vu qu'il n'y a pas le cadre de la classe qui pourrait les intimider. Le fait de travailler par petits groupes autonomes

renforce chez les filles, mais aussi chez les garçons, une attitude positive par rapport à l'enseignement des sciences. »

Les OSE sont une branche en développement : « Avec les collègues en OSE, nous avons des canevas de base, des critères d'évaluation communs et des échéances qui restent d'année en année. Mais en début de chaque année scolaire, nous nous remettons d'accord entre collègues sur la manière d'évaluer, sur les contenus. Cette année, nous travaillons sur la « structuration » en OSE : nous élaborons ensemble des dispositifs pour mieux soutenir les élèves pour ce qui est de la construction et de la rédaction du rapport. Nous planifions également des sorties pendant la dernière semaine d'école : visite du Technorama à Winterthur ou observation de chauves-souris. On évolue ensemble et les OSE se développent petit à petit. »

L'autonomie rend-elle heureux dans le contexte de l'école ? À entendre les deux enseignants, leurs témoignages d'enthousiasme et leur envie de faire évoluer les OSE en faveur du développement de leurs élèves, on aurait envie de répondre « oui » sans hésiter.

Notes

1 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

2 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Au cours de leurs recherches sur la motivation, les psychologues américains Deci et Ryan¹ en sont venus à déterminer trois besoins fondamentaux qui, selon eux, animent l'être humain tout au long de sa vie : être autonome, se sentir compétent et avoir des liens sociaux. En appliquant ces principes à l'éducation, Deci et Ryan esquissent les conditions pour un apprentissage efficace : selon eux, l'autonomie est un facteur clé pour bien apprendre. Au cours de leurs travaux, les deux chercheurs ont démontré que l'intérêt de l'élève pour la matière à étudier – et ainsi la motivation intrinsèque – augmentent en relation avec la latitude de décision qui lui est laissée par rapport à son apprentissage².

photo de Julie Lovens

photo des élèves de l'école primaire d'Enges

Un travail de recherche pour explorer de nouvelles perspectives

Propos recueillis par Jean-Steve Meia, responsable de la formation secondaire et professeur à la HEP-BEJUNE

Entretien avec Natacha Revel

Natacha Revel a obtenu son diplôme d'enseignement pour le degré secondaire 1 et les écoles de maturité en juin 2017, après une formation pédagogique étalée sur trois années, de manière à la concilier avec un poste partiel d'enseignante en sciences de la nature. Elle a construit son travail de recherche¹ autour du projet international *Engage*, qui cherche à intégrer les questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement des sciences. L'entretien vise à montrer comment une étudiante s'est approprié le dispositif de

formation à et par la recherche des futurs enseignants des degrés secondaires².

Comment votre problématique s'est-elle construite ?

Lorsque j'ai démarré dans l'enseignement, il y a plusieurs années, j'avais un idéal : faire de mes élèves des scientifiques. Je me suis rendu compte que mon auditoire était large, que seuls quelques élèves étaient, comme moi, attirés par les sciences, et qu'y faire adhérer les autres s'avérait être un sacré challenge. Partager sa passion ne suffit pas. Pourtant, enseigner les sciences de la nature, c'est, pour moi, transmettre le goût de la vérité, l'esprit de justesse et de modestie, ouvrir les enfants aux réalités du monde, les habituer à raisonner et à se forger un esprit critique. Je découvre aujourd'hui une certaine frustration de ne pas être à même de développer davantage ces aptitudes chez les élèves³. En découvrant le projet *Engage* à l'occasion d'un cours de didactique, je me suis dit qu'ouvrir des débats en classe sur des questions socialement vives pourrait peut-être correspondre à mes attentes. L'idée était de tester l'approche proposée et d'en faire une analyse critique.



La HEP-BEJUNE partenaire d'un autre programme éducatif international

Au niveau suisse, *Engage* a été porté par la HEP Fribourg. La HEP-BEJUNE, quant à elle, est le partenaire romand de GLOBE Suisse⁴.

Les activités proposées par le programme *GLOBE* visent à développer les compétences des élèves dans le domaine des sciences par des activités centrées sur la recherche expérimentale (Inquiry-based learning), à encourager la prise de conscience individuelle et à promouvoir des actions en faveur de l'environnement.

Des travaux de recherche d'étudiant-e-s seront également initiés dans le but d'analyser et de développer les offres proposées par *GLOBE*.



ENGAGE s'inscrit dans le programme de promotion de la recherche et de l'innovation responsables (RIR) de l'Union européenne pour répondre aux nouveaux défis sociétaux. Son objectif est d'aider les jeunes à analyser les enjeux émergents et de les amener à développer une opinion éclairée à propos des sciences et de l'ensemble des technologies.

Pour ce faire, ENGAGE fournit aux enseignants aussi bien des outils pédagogiques innovants que des formations. L'organe a gagné notamment le prix 2017 de l'Open Education Excellence.

« Nourrir l'humanité », « Manger des insectes », « Gaz de schiste », « La fin du diesel »... autant de dossiers et de séquences en ressource libre, après inscription, comprenant liens vers documents word, PowerPoint, sites internet et références au PER romand.

Que propose *Engage* ?

Engage réunit quatorze partenaires de 13 pays et s'inscrit dans un programme de promotion de la recherche et de l'innovation responsables (RIR) de l'Union européenne. *Engage* propose aux enseignants une formation en ligne, des ateliers, une communauté d'échange, ainsi que des outils pédagogiques en libre accès, modifiables et destinés à des élèves de 11 à 16 ans. Ces outils sont construits sur une démarche d'investigation appliquée à des sujets d'actualité, et ils visent au développement d'un esprit critique. Une séquence type comprend une présentation de la problématique par l'enseignant, un travail d'investigation à réaliser par les élèves, et un débat.

Comment s'est déroulé le travail ?

En guise d'initiation, j'ai participé à un cours de formation en ligne et à la mise au point d'un canevas pour une nouvelle séquence sur les énergies renouvelables. J'ai testé deux séquences dans le cadre de mes leçons : « Exterminer les moustiques » et « Manger des insectes ». J'ai filmé une de ces séquences et l'ai discutée avec mes collègues étudiant-e-s, dans le cadre des séminaires de réflexion sur les pratiques. J'ai soumis un questionnaire dirigé à trois enseignants, qui avaient testé des ressources *Engage*. Finalement, j'ai préparé une séquence et l'ai soumise pour évaluation dans le cadre du cours de didactique de la biologie, et j'ai présenté mes expériences dans le cadre d'un séminaire « Enseigner les sciences au 21^e siècle : quels enjeux ? » à la HEP Fribourg.

Et qu'avez-vous dégagé de ce travail ?

J'ai apprécié, et les collègues que j'ai questionnés également, de pouvoir disposer de séquences clés en main que l'on peut adapter. Les élèves se sont montrés preneurs, motivés et intéressés, même dans des conditions de fin d'année scolaire. Le défi est de parvenir à leur faire comprendre des notions qui, dans les questions scientifiques socialement vives, sont complexes, et à leur faire exprimer leur opinion en argumentant à l'aide de termes scientifiques et en faisant référence à des faits scientifiques. De mon côté, j'ai vraiment pris du plaisir à enseigner. Mon analyse a montré que les activités *Engage* s'intègrent parfaitement dans les objectifs du Plan d'études romand, une annexe de mon travail présente d'ailleurs ces liens. Le point négatif est l'aspect chronophage de la démarche.

En conclusion ?

Différents auteurs indiquent que les enseignant-e-s sont, de manière générale, favorables à l'enseignement des questions scientifiques socialement vives, mais qu'ils se sentent démunis pour les aborder en classe. *Engage* me paraît être une ressource qui comble cet obstacle, et qui permet de dynamiser l'enseignement et de briser la routine. La question ouverte est de savoir dans quelle mesure les élèves développent leur regard critique, mais ceci est une autre étude. En ce qui me concerne, je souhaite continuer à inclure de telles séquences dans mon enseignement, pourquoi pas en travaillant en interdisciplinarité avec d'autres collègues. Je crois avoir réussi à en contaminer quelques-uns !

Un merci particulier à Laurent Donzé qui a dirigé le Travail écrit de recherche de Natacha Revel et qui a relu cet entretien.

Notes

¹ Revel, N. (2017). Le projet *ENGAGE* comme outil pour l'intégration de questions socialement vives dans l'enseignement des sciences au cycle 3. Travail écrit de recherche (TER), HEP-BEJUNE.
² Kohler, A., Boissonnade, R., Padiglia, S., Meia, J.-S., & Arcidiacono, F. (2017). La formation à et par la recherche des enseignants du secondaire à la HEP-BEJUNE : le dispositif actuel et quelques perspectives pour le futur. In F. Pasche-Gossin & G. Meli (dir.), *Synergie entre recherche, formation et enseignement. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE n°11* (pp. 103-119). Bienne : HEP BEJUNE.

³ www.engagingscience.eu/fr/

⁴ www.globe-swiss.ch

Éducation à la citoyenneté, formation générale et droits de l'enfant : quel lien les enseignants sont-ils amenés à construire entre ces notions dans leur activité professionnelle ?

Melissa Schmied

Avant-propos de Raphaël Lehmann

Le mémoire de Melissa Schmied propose d'interroger les relations que tissent les enseignants entre leur besoin de créer un « climat scolaire positif » et les prescriptions du Plan d'études romand dans les domaines de la formation générale et de l'éducation à la citoyenneté. Ce travail permet de mettre en évidence, d'une part, la cohérence entre les prescriptions et les discours des enseignants interrogés sur ces relations, et d'autre part de montrer l'écart entre la connaissance que ceux-ci ont des recommandations du PER et ce qu'ils disent de leurs pratiques. L'article proposé montre l'importance accordée par les enseignants à la construction d'un sentiment d'appartenance. Sentiment qui facilite, notamment, l'acceptation des règles établies ou de l'altérité.

De longue date, l'éducation à la citoyenneté a occupé une place importante à l'école. Cependant, il n'a jamais été aisé d'établir la place réelle de cette discipline dans la scolarité des élèves. Les difficultés découlent principalement du fait qu'il fut un temps où l'éducation civique prenait la forme d'un cours moralisateur qui insistait non pas sur les droits des élèves, mais essentiellement sur leurs devoirs. L'évolution de la société a conduit à un nouveau point de départ en ce qui concerne la conception

de l'enseignement de « l'éducation à la citoyenneté », en l'occurrence à travers la relativement « récente » affirmation des droits de l'enfant. La reconfiguration de la population des élèves qui fréquentent l'école, notamment l'arrivée d'élèves d'origine étrangère, a nécessité une modification de cette éducation civique afin de concevoir une approche « interculturelle, ouverte sur le monde et sa pluralité » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 1998, p. 5). Idéalement, la citoyenneté devrait aborder des questions de société sous forme de problèmes, par une approche réaliste, à résoudre ensemble, en groupe. Cela favorise la socialisation, qui, elle, va rendre possible « le fait de vivre ensemble tout en laissant libre cours au sens critique » (CIIP, 1998, p. 6). Ainsi, l'éducation à la citoyenneté devrait être, selon la CIIP (1998) :

Basée sur l'affirmation des droits de la personne, tournée vers la Cité [...], cette éducation, [...] pourra ainsi suggérer et développer des valeurs de solidarité et de tolérance qui seront d'autant plus solides que ces élèves auront abouti eux-mêmes au constat de leur nécessité (p. 7).

Lors du Colloque romand tenu en 1998-1999 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, il a été fait usage du terme « éducation aux citoyennetés ». La forme du pluriel vise un double but : « non seulement décrire le fait que la citoyenneté comprend plusieurs dimensions [...] mais aussi rappeler que l'individu concret possède généralement diverses sphères d'appartenance. » (CIIP, 1998, p. 9). Toujours selon la CIIP (1998), la citoyenneté « décrit un ensemble de droits et d'obligations qui fondent l'appartenance à une communauté » (p. 9). La citoyenneté permet donc à l'élève de développer les attitudes qui vont lui permettre de se situer en tant qu'individu, en tant que citoyen et comme membre d'une collectivité. Ce qui a pour but d'apprendre à l'élève à vivre et à s'intégrer dans une communauté, par exemple l'école. Dans le Plan d'études romand (PER, 2011, p. 22), la partie consacrée à l'éducation à la citoyenneté se trouve dans la rubrique « sciences humaines et sociales ». Elle se base, entre autres, sur la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et sur la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989). Toujours selon le PER, l'éducation

à la citoyenneté « représente l'ensemble des pratiques et activités destinées à mieux préparer les jeunes à participer activement à la vie démocratique de notre société » (p. 22), en leur permettant de participer à la vie du collège dans lequel ils se trouvent, de comprendre les élèves ayant une autre culture que la leur, d'appartenir à un groupe (classe et établissement) et d'être formés, par la suite, à vivre leur citoyenneté. Cette notion est également liée au domaine de la formation générale *vivre ensemble et exercice de la démocratie*. En effet, dans ce domaine, les élèves sont confrontés à la pratique citoyenne au sein de l'école, qui consiste en un développement des rapports sociaux, en le respect et la dignité de chacun, et en un accroissement de la collaboration. Cependant, il arrive fréquemment que dans les classes, les élèves ne s'entendent pas et ne peuvent entretenir, entre eux, ainsi qu'avec leurs enseignants, des relations favorables... et cela dégrade le climat de classe et de travail.

Idéalement, il faudrait donc que les élèves se sentent en sécurité au sein de la classe, et respectés dans leur être, leurs droits et leurs valeurs. Cela est du devoir de l'enseignant. Il s'agit de mettre en place un climat scolaire positif, de faire en sorte que chaque élève qui entre dans la classe se sente en sécurité et respecté. Selon Le Masson (2015), le climat scolaire « s'attache à mettre en évidence le caractère interactif et complexe des liens entre les différentes dimensions du système » (p. 12). Un certain nombre de facteurs permettent de bonifier ou non le climat scolaire. Bien que leur nombre change entre les différents auteurs, nous pouvons avancer que les éléments suivants sont ceux qui reviennent le plus souvent chez les auteurs tels que Thiébaud, Reith, Duruz & Pellegrini (2004), Le Masson (2015) et Janosz (1998) :

- Le facteur de la justice
- Le facteur sécuritaire
- Le facteur d'appartenance
- Le facteur relationnel
- Le facteur éducatif
- Le facteur de l'établissement et son contexte

Parmi ces facteurs, ce mémoire de Bachelor a permis de mettre en évidence l'importance que les enseignants accordent au facteur d'appartenance, aussi appelé « espace de participation » chez Thiébaud, Reith, Duruz

& Pellegrini (2004, p. 13). Ces auteurs nous disent que si l'élève contribue activement à la vie d'un groupe, alors cela lui permet d'y trouver sa place. Pour développer un sentiment d'appartenance à l'école, il est important que les élèves puissent participer à la vie de l'école et aux activités proposées par cette dernière. Pour renforcer ce sentiment, il est possible d'instaurer, au sein de l'établissement, ou durant les cours, des espaces de participation (par exemple, les assemblées de classe). Cela amène les élèves à se questionner en échangeant avec d'autres, à questionner la cohérence de leurs actes et à garantir à chacun la sécurité nécessaire à la prise de parole au sein d'un groupe (Thiébaud, Reith, Duruz & Pellegrini, 2004). Ce sentiment d'appartenance facilite l'acceptation des règles établies et garantit le respect de l'établissement.

La formation générale ainsi que l'éducation à la citoyenneté peuvent influencer les

facteurs relevés précédemment. Les objectifs du PER du domaine SHS ou de la formation générale invitent les enseignants à proposer des activités permettant aux élèves d'établir des liens entre leurs droits et devoirs et ceux des autres (SHS 24 – 3), d'assumer leur part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs (FG 24), de reconnaître l'altérité et de développer le respect mutuel dans la communauté scolaire (FG 25), nécessaires au bien vivre ensemble.

Nous pouvons constater que ces deux disciplines du PER peuvent agir sur les différents facteurs cités plus haut, car ils permettent une progression des apprentissages des élèves, et le travail de ces facteurs au sein de la classe favorise donc un climat scolaire positif. Les enseignants, au quotidien, ont bien compris l'importance de lier, implicitement ou non, l'éducation à la citoyenneté, la formation générale et les

droits de l'enfant, afin de faire de l'école un lieu propice à l'apprentissage.

Références

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (1998). *Bulletin de la CIIP*. Consulté le 12 juin 2017 dans <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2201>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études romand – Cycle 2. Capacités transversales – Formation générale*. Suisse : Secrétariat général de la CIIP.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu [version électronique]. *Revue canadienne de psycho-éducation*, Vol. 27 (2), 285-306.
- Le Masson, M. O. (2015). Une aide pour analyser et agir. *Cahiers pédagogiques*, (N°523, 12-13).
- Thiébaud, M., Reith, J., Duruz, L. & Pellegrini, S. (2004). *Mieux vivre ensemble à l'école. Climat scolaire et prévention de la violence*. Boudry : Baillo.



photo des élèves de l'école primaire d'Enges

Les effets d'un cercle de lecture en classe de physique sur la motivation d'élèves littéraires

Sandro Buss
Docteur en sciences naturelles et enseignant

Dans le but de pallier le triple constat i) de sa difficulté intrinsèque, ii) du désintérêt des élèves pour la physique et iii) de la baisse des savoirs acquis dans cette discipline, il convient de réfléchir à des mesures pour insuffler de la curiosité, pour favoriser le désir d'apprendre chez les adolescent-e-s. Je propose ici d'analyser la dynamique motivationnelle d'étudiantes du Lycée à l'occasion d'un dispositif didactique novateur en classe de physique: un cercle de lecture.

Cet article résume un TER (travail écrit de recherche) éponyme, présenté à la HEP-BEJUNE ce printemps sous la direction de Marlène Lebrun.

En devoirs, pour entamer cette séquence, les élèves ont lu un des quatre extraits d'un livre écrit par Einstein. Par groupes de quatre, elles ont alors discuté leur passage, chacune selon son angle de lecture. La semaine suivante, chaque groupe a présenté son passage du texte au reste de la classe. *Si j'ai plein d'exercices devant moi en devoirs et pis que j'arrive pas à les faire... ben euh, ça me démotive*, déclare une élève.

La motivation et les apprentissages des élèves sont l'alpha et l'oméga des objectifs d'une enseignante. Ou, pour paraphraser Meirieu (2012): les deux faces de la même pièce primordiale, l'unique priorité. Selon lui, « Tout professeur sait qu'il doit conjuguer en même temps la motivation et le travail, sans établir de préalable entre les deux, ni faire de l'un des deux éléments la condition de l'autre ». Parmi les nombreuses théories sur la motivation, on a retenu ici le cadre de référence proposé par Viau (2009)¹, qui met en évidence l'existence, entre autres, de trois perceptions des élèves (la valeur de l'activité, sa propre compétence et la contrôlabilité), qui sont à la source de leur motivation, et

d'indicateurs (l'engagement, la participation et la persistance), qui permettent de reconnaître un-e élève motivé-e.

Principale innovation de cette approche sociocognitive: la dynamique motivationnelle y est perçue comme un processus. Parmi les 17 élèves participant à la séquence, qui ont toutes choisi l'OS² espagnol, une l'a illustré en ces termes: *Il y avait des moments [durant l'activité] où j'étais moins motivée comme au début et pis après avec le temps ça allait mieux*. Concernant les spécificités de la motivation en sciences, Silverman (2015) indique des leviers pour augmenter le désir des élèves: la dimension culturelle, la pensée critique et la participation. Trois portes d'entrée que le dispositif construit, à savoir un cercle de lecture, tente d'emprunter.

La phase préactive

Du livre *L'évolution des idées en physique* (Einstein et Infeld, 1983), ne comportant aucune équation formulée mathématiquement, j'ai divisé le début du premier chapitre en quatre parties quasi égales d'une petite dizaine de pages. Un avantage du découpage choisi est que, dans chaque section, les auteurs font allusion à la deuxième loi de Newton, de manière toujours plus explicite, ainsi qu'aux mouvements et à l'héritage de Galilée, des thèmes au programme.

En sus de tous les avantages d'un apprentissage coopératif sur les habiletés sociales et relationnelles, sur les attitudes scolaires et *in fine* sur le rendement scolaire, cette activité offre donc une révision et une nouvelle approche des chapitres précédemment étudiés. Le choix d'un travail de groupe s'est d'autant plus imposé que, dans l'institution concernée, aucune expérience (ou laboratoire) n'est prévue pour les élèves de DF³.

Chaque groupe a reçu un de ces fragments à lire. Chacun de ses quatre membres s'est vu distribuer une fiche élève décrivant sa responsabilité, son angle d'analyse et la production à fournir pour la semaine suivante, à discuter dans la mise en commun. Largement inspirés de Furr (2004), ces rôles comprennent l'organisatrice, qui propose des questions sur lesquelles échanger, anime la discussion et rédige un procès-verbal; la condensatrice, qui fournit un résumé du passage; la « connectrice », qui tisse des liens entre le texte et les savoirs acquis en classe; et la lexicographe, qui présente des mots clés et un passage révélateur, ou compliqué, de l'extrait.

Une certaine émulation fut palpable pendant la phase des consignes, ainsi que durant l'annonce des groupes et surtout lors de leur rassemblement, malgré l'ampleur et la nouveauté de la tâche. Dévolution immédiate, comme le confirme la création de groupes WhatsApp. Ou comme l'a formulé une élève: *facile cette lecture, parce que même s'il s'agissait de physique, c'était amené de façon littéraire, du coup, pour les gens comme moi, c'était plus simple qu'une feuille de calculs*.

Les phases actives

La semaine suivante, une période est donc réservée à la mise en commun au sein des groupes, sous l'observation du stagiaire et de son maître⁴. *Elles se sont fortement investies*, a déclaré ce dernier sur les productions écrites. Corroboration par l'impression des élèves: à la question « Par rapport aux devoirs traditionnels de résolution d'exercices en physique, avez-vous travaillé plus, moins ou la même chose? », 47% de la classe répond par « davantage » et l'autre moitié par « la même chose ». Aucune élève n'a donc moins travaillé lors de l'activité du Cercle. Or, le temps que peut passer un sujet sur une activité est une des meilleures mesures de la motivation intrinsèque (Fenouillet et Lieury, 2006).

Les écrits des élèves sont récoltés et évalués, pour former la première moitié de la note sur l'activité; la seconde, commune au groupe, porte sur leur exposé (2 à 3 min par personne), à présenter au reste de la classe la semaine suivante. Le travail des connectrices a particulièrement impressionné l'aréopage, également à l'occasion des présentations orales, surtout que ce rôle ne fut pas choisi par les élèves les plus à l'aise avec la physique. *La comparaison, l'avis et les conseils [des autres] m'ont aidée à me diriger dans mes choix pour faire cet exercice*, a déclaré une élève.

Notons la légère corrélation négative entre cette note personnelle et la moyenne des élèves sur l'année (c'est-à-dire avant le Cercle): $corr^5 = -0,2$. Ce résultat ne constitue pas une grande surprise: les élèves dont les notes sont « mauvaises » auront profité de faire appel à leurs compétences littéraires pour remonter leur moyenne. En groupe, les élèves ont travaillé de manière autonome, dans le calme et sur le sujet demandé. Jamais les discussions n'ont dévié du sujet, à la croisée d'une analyse culturelle et d'une

révision des concepts en balistique et en dynamique. À chaque groupe, on a posé la question de la compréhensibilité du texte. On peut résumer les réponses par: *Oui, le texte était compréhensible, mais on devait beaucoup se concentrer*.

Deux semaines après la distribution des photocopies, les groupes ont donc présenté leur contenu au reste de la classe sous le regard et l'écoute critique du stagiaire, de son maître et du didacticien: *Les élèves sont plus exposées en exposé*. Malgré quelques non-sens dans les dires des élèves, tous trois furent épatés par la qualité des contenus. À l'image de cette élève qui a présenté la théorie générale de la gravitation comme une déformation de l'espace-temps: *j'étais un peu fière de moi quand j'ai su ce que c'était*.

La phase postactive

Les élèves ont répondu à un questionnaire (agrégé d'interviews de trois étudiantes) de plus de 60 questions, dont on a pu lire déjà des réponses et qui visait trois objectifs: mesurer l'effet du cercle de lecture sur la motivation des élèves, leur proposer un retour sur leur activité sous la forme d'une autoévaluation et mesurer la persistance des préconceptions. Sur ce dernier point, les résultats sont mitigés, sinon décevants⁶... La note de groupe fut composée de l'évaluation du stagiaire, de celle de son mentor et de l'autoévaluation des élèves. Un objectif de celle-ci fut d'augmenter le sentiment de participation à et de contrôle sur l'activité. La figure montre des résultats de la perception des élèves sur leur dynamique motivationnelle: largement positif, indépendamment du rôle joué au sein du Cercle. Pour que celui-ci déploie tous ses bénéfices, il

conviendrait que chaque élève puisse endosser tous les rôles (Furr, 2004). Mais le curriculum étant chargé, il ne fut pas possible de le répéter. Du reste, aucune garantie n'existe sur le fait que la reconduite du Cercle réitère ses effets bénéfiques. Une réserve partiellement contredite par le seul non à la question ouverte « Pensez-vous que la reconduite d'un tel cercle de lecture serait favorable à vos apprentissages en physique? ». Quant aux explications, les élèves ont indiqué, par exemple: – *Oui, je pense que ce cercle de lecture apporte beaucoup à l'apprentissage d'un thème*. – *Oui, car le fait de travailler avec d'autres personnes nous aide à comprendre et nous encourage*. – *Oui, car déjà, cela motive à travailler car nous savons que nous sommes notées sur ce travail donc nous nous impliquons plus car le fait que ce soit un texte et qu'il y ait moins l'aspect mathématique rend la physique plus abordable et compréhensible*.

En conclusion, il est possible d'affirmer, sur la base des dires et des écrits des élèves, que les apports du Cercle sur la mise au travail des élèves, leur motivation et leur persévérance sont favorables. Notons que ces bénéfices s'appliquent à cette classe sans intention de généraliser à d'autres.

Cet article, comme beaucoup d'autres recherches, semble indiquer qu'une approche plus moderne et moins mathématique conviendrait mieux aux élèves en DF. Si des reconduites du dispositif devaient se confirmer, on pourrait se demander si la recherche de sens, d'esprit critique et de culture scientifique postérieure au XVIII^e siècle – à l'instar de ce Cercle – ne serait pas plus appropriée que l'enseignement usuel pour ces élèves,

qui n'ont pas l'ambition d'appliquer des savoir-faire des sciences dures dans le futur.

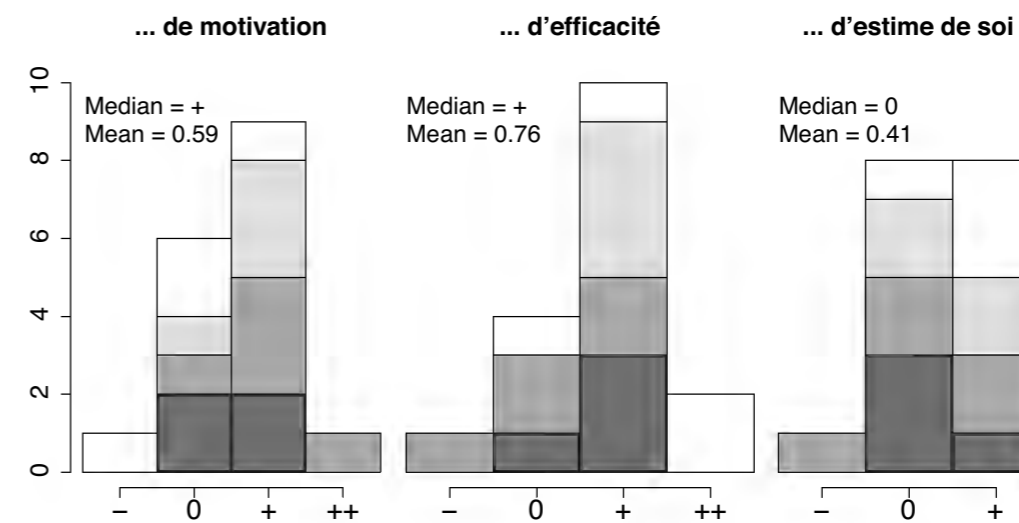
Les derniers mots reviennent à une élève: « *Qu'en physique, je puisse comprendre pour faire une bonne note... j'aurais jamais pensé ça*. »

Références

- Einstein, Albert et Infeld, Leopold (1938). *L'évolution des idées en physique*. Flammarion, Paris [1983].
Fenouillet, Fabien et Alain Lieury (2006). *Motivation et réussite scolaire*. (2^e éd.), Paris: Dunod.
Furr, Mark (2004). « Literature circles for the EFL classroom ». In: *Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference*.
Meirieu, Philippe (2012). *Lettre à un jeune professeur*. ESF éditeur, Paris.
Silverman, Mark (2015). « Motivating Students to Learn Science: A Physicist's Perspective ». In *Creative Education* 6.3, 1982–1992.
Viau, Roland (2009). *La Motivation en contexte scolaire*. 2^e édition, Paris, Bruxelles: De Boeck.

Notes

- 1 S'il existe plusieurs recherches sur la motivation en sciences selon le modèle de Deci & Ryan, je n'en ai trouvé aucune qui utilise celui de Viau.
2 Option spécifique.
3 Discipline fondamentale, 1^{re} année du Lycée.
4 le FEE, Formateur en établissement.
5 Coefficient de corrélation de Bravais-Pearson.
6 Le pire exemple: à la question « Cet extrait de Einstein et Infeld (1938), *Le corps en mouvement s'arrête quand la force qui le pousse ne peut plus agir de façon à le pousser*. (p. 26) (passage du Groupe 1) [Aristote] est-il vrai ou faux? »: 9 sur 17 élèves ont répondu vrai.



Légende
Histogramme des réponses (de – à +) aux questions: « Par rapport aux cours traditionnels, comment vous êtes-vous sentie pendant le Cercle de lecture, en termes...? ». Les couleurs indiquent les rôles; du plus foncé au plus clair: animatrice, condensatrice, connectrice et lexicographe.

Nouveau catalogue consacré aux élèves en difficulté d'apprentissage

Isabelle Mamie

Bien souvent, les enseignant-e-s accueillent dans leurs classes des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage: dyslexie, dyscalculie, troubles de l'attention, troubles du comportement, situations de handicap... Par ailleurs, dans son offre de formations pédagogiques, la HEP BEJUNE propose, depuis de nombreuses années, un master en pédagogie spécialisée (orientation « enseignement spécialisé»). Pour toutes ces raisons, les médiathèques ont constitué des collections visant à appuyer aussi bien les enseignants spécialisés que les enseignants réguliers et toute personne à la recherche d'outils éducatifs spécifiques.

Les médiathèques de la HEP-BEJUNE proposent un catalogue d'outils pédagogiques présentant une vaste sélection de ressources relatives à la pédagogie spécialisée: troubles et handicaps, difficultés scolaires, gestion de l'inclusion scolaire, thérapies, ainsi qu'un choix de littérature, de jeux et de films traitant de ces thématiques.

Ce catalogue est disponible dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE et sur son site internet. Choisissez l'onglet Espaces ressource, puis orientez-vous vers « **Les plus des médiathèques** ».

Le personnel des médiathèques est à votre disposition pour toute information concernant les documents proposés, leur disponibilité, les réservations et livraisons... ou pour toute autre question.

Bonne découverte !

laPlattform et chansons

Françoise Colin Wildi

laPlattform, outil développé par nos homologues fribourgeois en collaboration avec la HEP-BEJUNE, s'enrichit: en plus de l'offre de vidéos en ligne, les utilisateurs des médiathèques peuvent désormais accéder à des ressources musicales.



La HEP-BEJUNE ouvre le chemin en proposant une centaine de chansons en version chantée et instrumentale, ainsi que paroles et partitions; le tout pouvant être écouté en streaming ou en téléchargement. Ces chansons s'adressent aux petites et aux grandes oreilles, et sont de véritables classiques de la chanson française et enfantine. Georges Brassens, Hugues Aufray et Barbara côtoient Henri Dès, Mannick ou Jo Akepsimas. Issues du fonds de l'émission radiophonique « À vous la chanson », ces chansons sont répertoriées selon les thèmes suivants: animaux, fêtes, saisons, divers.

Cette offre fait écho aux moyens officiels d'enseignement: pour les cycles 1 et 2 avec « Chanson vole 1 », « Chanson vole 2 » et pour le cycle 3 avec « Planète musique ». Vous pouvez accéder à toutes ces ressources de deux façons complémentaires:

- soit en accès direct à laplattform.ch, un moteur de recherche permet aux utilisateurs de trouver la chanson ou le chanteur souhaité;
- soit en faisant une recherche dans le catalogue Explore (entrer « [laplattform](http://laplattform.ch) » + un sujet de recherche)

Les médiathèques s'exposent

Sophie Golay Gasser

En 2018, nous fêtons les 10 ans d'une politique d'animation ambitieuse menée par les médiathèques HEP-BEJUNE. En effet, depuis 2008, nous nous faisons un point d'honneur de présenter chaque année une exposition accessible aux classes, ludique et pédagogique. Ainsi, nos locaux ont accueilli plusieurs expositions de l'Espace des Inventions (*Un équilibre, déséquilibre, Plat comme le globe* ou encore cette année *Les doigts dans le cerveau*), mais aussi des expositions artistiques comme *Les caisses à outils de Jean Tinguely* ou *C'est un jardin*. Nous avons traité du vivre ensemble, avec les photos de *Sans eux, sans vous*, nous avons mené l'enquête avec *La main dans le sac à patates* et survolé la vie animale avec *Animalement vôtre*.

Ces expositions rencontrent chaque année un succès grandissant, prouvant ainsi qu'elles répondent aux attentes des enseignants, et qu'elles complètent de façon satisfaisante l'offre proposée par les institutions culturelles de notre région.



Venez mettre votre nez dans nos Plac'Art...

La prochaine exposition s'adressera aux enfants de 5 à 15 ans. Artistique et ludique, interactive et attractive, elle nous parlera d'un monde étrange, fait de bric et de broc, où les mots créativité et liberté prennent tout leur sens.

Au fond du plac'Art nous entraîne donc dans l'univers de l'Art brut:

Les créations des « artistes bruts » parlent aux enfants, car elles ont fréquemment un caractère ludique et empreint du quotidien. Ces œuvres sont souvent réalisées avec des matières familières. C'est en récupérant les éléments ou objets de leur quotidien que les « artistes bruts » créent. On y observe des assemblages originaux où les matériaux ou objets détournés de leur fonction première ont ainsi une seconde vie.

Si les œuvres « brutes » sont si familières aux enfants, c'est également qu'elles représentent bien souvent un univers cher aux enfants, à savoir le monde du bricolage, des machines ou encore de l'imaginaire. (La Vallée de la Jeunesse (2015).

La scénographie de cette exposition emmène les visiteurs au milieu de 17 pièces de mobilier, comme autant de postes de découverte, présentant une reproduction d'une « œuvre brute », et proposant une « manipulation » en lien avec celle-ci. Chacun découvrira ainsi le talent de nombreux artistes plus ou moins connus.

Nous espérons que, comme pour les années précédentes, enseignants, élèves, enfants et curieux seront nombreux à venir farfouiller dans nos placards. Nous les attendons du

26 février au 4 mai 2018 à Delémont
14 mai au 13 juillet 2018 à La Chaux-de-Fonds
20 août au 26 octobre 2018 à Bienne

Des informations complémentaires seront disponibles prochainement sur notre site internet, mais les plus curieux peuvent déjà consulter le site de l'Espace des inventions de Lausanne, rubrique Expositions.

... et remplissez vos tiroirs

Parallèlement à ce travail de vulgarisation et de représentation des domaines scientifiques et artistiques, nous avons à cœur de proposer à notre public de petites expositions « maison », qui n'ont d'autre prétention que d'animer une bibliothèque scolaire, une classe ou un coin lecture. Ces différents modules sont en règle générale faciles à transporter et à monter. Ils permettent de faire un focus sur des thèmes aussi différents que les grenouilles ou la Seconde Guerre mondiale.

Chaque exposition est composée d'un décor, qui permet une mise en scène: porte d'entrée vers la lecture. Il peut s'agir d'un simple coffre de bois ou de quelque chose de plus élaboré, comme une bibliothèque en papier mâché, une cabane en draps ou une étagère Totoro!

Une sélection d'ouvrages les accompagne. Certains modules sont complétés par des panneaux didactiques. Une affiche, ainsi que des photos sont téléchargeables sur notre site.

Ces expositions ont su séduire les personnes qui les ont empruntées.

Tentés? Rien de plus simple: contactez le service de prêt de la médiathèque HEP-BEJUNE la plus proche et nous conviendrons ensemble des modalités de prêt.

À votre disposition:

- Joue, jouons, jouez
- Épices
- La forêt de haut en bas
- Japon
- Dans ma cabane
- Comme des grenouilles dans un ruisseau
- 1914-1918: c'était la Grande Guerre
- 39-45: la Seconde Guerre mondiale
- Les énergies renouvelables
- Datcha et Baba Yaga: petit voyage russe
- Sorcière, sorcière prends garde à ton...
- Splash: en...été an...tipodes
- Les droits de l'enfant racontés aux enfants
- Enfants d'ici et d'ailleurs, quels sont nos droits?

Les droits de l'enfant racontés aux enfants : pour faire découvrir aux enfants de 5-10 ans

Dimitri Coulouvrat

À travers ses 54 articles, la Convention internationale des droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, et signée par la quasi-totalité des pays, introduit le concept d'intérêt supérieur de l'enfant et leur reconnaît des droits spécifiques.

Pour les faire connaître aux principaux intéressés, l'association Valmy, fondée par des photographes et reporters français, agréée par le service de la Prévention et de l'action sociale du Ministère de l'Éducation en France, propose cette exposition sur les droits de l'enfant.

Cette association, dont les objectifs sont de témoigner en effectuant des reportages auprès des organisations humanitaires et de sensibiliser en réalisant des expositions sur la citoyenneté et ses multiples aspects, a créé 18 panneaux qui présentent d'une manière simple mais attrayante quelques droits inscrits dans ladite Convention : droit à la nourriture, à la tendresse, à un nom, à une nationalité, à un toit, à la santé, à la connaissance, à l'amusement, à la détente et au repos.

Parfaitement adaptée aux élèves du primaire, cette exposition raconte une histoire : celle du petit Louis, « charmant petit lapin qui adore courir après les papillons. Un peu turbulent et espiègle, mais travaillant bien à l'école, il est heureux avec ses parents et son bonheur serait sans nuage si... » si les autres enfants ne rencontraient pas des difficultés. Il court voir le Père Jeannot, un vieil ami de la famille avec lequel il va passer en revue les grands chapitres de cette Convention.

Sur les panneaux, un encart intitulé « réalité » accompagne les dessins et un article de la Convention. Les chiffres présentés sont récents et témoignent de l'écart immense qui existe encore entre les idéaux et la situation vécue par des millions d'autres enfants.

En +

- un livre de 32 pages richement illustré, associant dessins et photographies, complétés par 8 pages de jeux d'écriture et de questionnaires simples qui permettent une approche ludique des différentes notions ;
- un poster avec le résumé illustré de la Convention ;
- un jeu de l'oie revisité.

Exposés à la médiathèque de La Chaux-de-Fonds du 30 octobre au 24 novembre 2017, dans le cadre de la campagne de sensibilisation aux droits de l'enfant dans le canton de Neuchâtel, les panneaux seront ensuite à la disposition des enseignants de l'espace BEJUNE.

Plus d'infos

sur notre site www.hep-bejune.ch et dans l'agenda de ce numéro, pages 64 et 65



en marge

en marge

Les questionnaires d'évaluation des enseignements dans une perspective d'amélioration continue

Romain Boissonnade
& Francesco Arcidiacono HEP-BEJUNE

Cet article présente des réflexions autour de l'usage actuel des questionnaires d'évaluation des enseignements au sein d'institutions scolaires ou de formation tertiaire. Des remarques concernant l'objet d'étude des questionnaires, la méthode d'analyse des réponses et la présentation des résultats sont avancées. Des pistes sont proposées pour construire de nouvelles solutions orientées dans une logique d'amélioration continue.

L'usage du questionnaire s'est largement répandu ces dernières années comme moyen pour évaluer la qualité d'un enseignement ou d'une formation (Berthiaume & Colet, 2013). Cette pratique est scientifiquement documentée dans le champ de recherche de l'Évaluation des Enseignements par les Étudiant-e-s (EEE), traduction de *Student Evaluation Teaching* (SET). Or, depuis leur avènement, les questionnaires font partie des outils souvent contestés en sciences humaines. Nous mobilisons un regard de psychologues sociocognitifs pour mettre en évidence trois idées principales à l'usage de tout un chacun : 1) les questionnaires EEE manquent souvent leur cible en étudiant autre chose que les enseignements qu'ils visent ; 2) les réponses recueillies ne peuvent pas être seulement résumées en tendances générales au prétexte qu'on souhaiterait une réponse simple et au risque que la démarche soit non scientifique ; 3) la possibilité de conférer un peu d'utilité à ces questionnaires passe par des analyses plus fines.

Quel est l'objet principalement étudié ?

Un des aspects centraux de la méthodologie scientifique est de distinguer les informations effectivement recueillies et ce qu'on peut en inférer. Dès lors, qu'est-ce qu'un questionnaire d'évaluation de cours permet d'estimer ? Le terme *évaluation des enseignements* résume en fait non pas l'objet étudié mais l'intention de la démarche : on souhaiterait établir une sorte de constat sur la qualité des enseignements. Ce type de questionnaire prend généralement en compte quelques éléments factuels (« Combien de fois avez-vous été présent en cours ? »), mais recueille surtout le jugement personnel des étudiant-e-s (« Selon vous, le cours était-il structuré ? »). Il s'agit donc d'un outil qui permet d'étudier les opinions et les jugements des personnes, les régularités et spécificités de ces opinions et l'importance, selon les étudiant-e-s, de certaines variables. Il s'agit d'abord (et c'est le terme méthodologiquement adéquat) d'un « sondage d'opinion », et seulement de manière secondaire, par inférence voire tâtonnement, d'un outil permettant d'évaluer les cours... mais avec beaucoup de réserves (Spooren et al., 2013). En acceptant qu'il s'agisse d'évaluer les opinions des étudiant-e-s, il demeure encore bien des limites à cet outil : dans nombre de cas, on ignorera la possibilité que certaines réponses aient été données à l'aveugle, ou encore, sans que la question n'ait été « véritablement » comprise (si cela est même possible...).

La cible de l'outil mobilisé est donc différente de celle annoncée : certes, chacun-e est libre de faire ce qu'il ou elle veut d'un tel questionnaire, pourvu qu'il ou elle assume la démarche et la justifie scientifiquement à l'aide d'arguments méthodologiques appropriés et en respectant certaines règles de communication. Puisqu'on veut être ici dans une démarche empirique rigoureuse, il faut que le porteur d'une telle démarche relève distinctement et rende publiques la méthodologie mise en place, les données recueillies, les analyses effectuées et les interprétations élaborées. Ce n'est qu'à raison de cette démarche scientifique qu'on pourra estimer si un questionnaire permet tant bien que mal d'« évaluer » des enseignements.

Comment rend-on compte habituellement des réponses ?

Avec les questionnaires et logiciels actuels, la tentation est grande de retenir quelques chiffres ou moyennes pour asseoir une interprétation. Certains y verraient un outil fort simple d'usage pour dresser un bilan ou inciter certains collègues à prendre des décisions. Ainsi, un usage à notre sens naïf du questionnaire se répand : celui d'avoir pour but d'obtenir, sans connaissance approfondie à la fois des techniques statistiques et du fonctionnement psychologique des participants, une *mesure* objective et synthétique à propos d'aspects complexes de l'enseignement-apprentissage, ce qui est très discutable. La conséquence est particulièrement visible, et le problème est grave, si on constate qu'une moyenne est calculée à propos d'un indicateur ordinal, par exemple une échelle de Likert proposant des réponses allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». Comment dans ce cas-là calculer, par exemple, la moyenne générale de 60 réponses « Tout à fait » et de 40 réponses « Pas du tout » ? Et le problème demeure totalement identique, mais à peine plus masqué, si on donne une échelle graduée avec des valeurs en lieu et place des étiquettes, puisque les répondants interprètent les chiffres en leur conférant un sens subjectif, comme montré par des décennies de recherches autour des « probabilités verbales » (Teigen, Juanchich & Filkuková, 2014).

Ces analyses dépendent aussi du bien-fondé de l'outil *in situ*. En l'occurrence, si l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s n'est pas un simple outil construit par un-e enseignant-e pour se donner des repères sur ce qu'il ou elle devrait modifier en étant mobilisé-e par un appareil institutionnel, cela implique une responsabilité supplémentaire, celle d'être construit de manière non arbitraire et de s'appuyer sur des connaissances et des usages scientifiques. C'est pourquoi de nombreuses publications scientifiques présentent de manière détaillée la construction et le procédé d'un questionnaire EEE, l'appliquent sur un ensemble considérable de sujets, et estiment sa validité interne et sa pertinence par des analyses empiriques, avant de déterminer si l'outil est acceptable ou non pour la pratique (e.g., Moreno-Murcia et al., 2015). Ces questionnaires doivent donc être construits, administrés et analysés par des professionnels qui, en plus de connaître le champ de l'EEE, doivent encore une fois avoir une formation statistique et

méthodologique spécifique. Cela permettra entre autre d'éviter qu'un résultat soit présenté comme « significatif ¹ » afin de persuader une certaine audience.

Le questionnaire EEE permet d'approcher les opinions de personnes ayant participé de manière variée et variable aux cours, et qui ont, par ces raisons, des réflexions diverses, des attentes et des intentions parfois contradictoires en suivant un cours. Le risque est donc de se cantonner au repérage de tendances générales, de trop agréger les réponses au risque que ces tendances ne rendent compte, finalement, d'aucun véritable « point de vue d'étudiant-e » : la diversité des opinions sera écrasée dans des catégories forcément limitées. Autrement dit, on formate ce qui pourrait constituer des opinions diversifiées et des analyses précises de l'étudiant-e à propos d'un enseignement. Si on vise bien une amélioration continue, cette technique est irrecevable. En effet, le piège le plus subtil du questionnaire est de laisser croire que les réponses sont comparables sur le fond, alors qu'elles ne sont comparables que sur la forme (deux personnes peuvent cocher une même case pour des raisons différentes ou en ayant interprété la question différemment). Enfin, les tendances générales ne trouvent un fond de légitimité qu'avec un nombre très large de participant-e-s, ce qui est rarement le cas, à titre d'exemple, d'une institution scolaire ou de formation d'enseignant-e-s comme les HEP.

Quelles autres analyses pourraient-elles être utiles ?

Chaque participant-e répond à un questionnaire avec une vision qui a toutes les chances d'être singulière. Reconnaître cette diversité de réponse n'empêche pas de faire des analyses. Il s'agit seulement de sortir de l'idée que les indicateurs de tendance centrale (comme les moyennes) constituent l'alpha et l'oméga d'une telle étude. L'exploration des données (ou « data mining ») est nécessaire pour tous les acteurs qui se livrent à l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s : elle permet notamment de distinguer les caractéristiques de groupes des répondants. Cette étape nécessaire d'extraction de connaissance eu égard aux participant-e-s et aux cours ne peut se faire que si le questionnaire est : (1) construit de manière à prendre en compte la variabilité des répondants ; (2) adapté spécifiquement à l'enseignement évalué. Par conséquent, si certaines variables suggèrent que certain-e-s étudiant-e-s (même s'ils sont minoritaires en nombre) apprécient

un type de cours, alors pourra-t-on peut-être mieux comprendre comment adapter un enseignement pour d'autres groupes qui ne rempliraient pas les mêmes conditions.

La réponse que donne un-e étudiant-e dépend en partie de sa capacité à distinguer ce qui relève de son propre vécu, comme son implication dans la formation, et ce qui relève du cours. Un tel exercice est toujours fragile : il n'y a pas de mesure objective partagée et ce qui relève d'une impression personnelle ou d'une posture du répondant. Il s'agit aussi de participant-e-s qui s'interrogent sur l'usage qui sera fait de leurs réponses (on parlera d'un *homo pragmaticus* : chacun-e répond au même questionnaire pour des finalités qui lui sont propres). En ce sens, un moyen qui pourrait être préconisé est de ne pas effacer les points de vue personnels et les interprétations étranges de ces questionnaires, mais au contraire de les prendre en charge efficacement, c'est-à-dire d'expliquer qu'il s'agit de connaître avant tout les jugements et opinions des étudiant-e-s afin de saisir la manière d'améliorer ensemble l'enseignement et l'apprentissage.

Quelles variables permettraient-elles de comprendre pourquoi certain-e-s étudiant-e-s trouvent du sens à un enseignement ou apprécient un-e certain-e enseignant-e ? De nombreuses études ont montré que les apprenants, quel que soit leur âge, ont des conceptions personnelles sur ce qu'est une bonne façon d'enseigner et comment il faut apprendre. Ces théories naïves sont parfois bien éloignées de ce qu'attend l'institution, voire la société. Ceci doit être pris en compte dès la construction des questionnaires EEE en mobilisant à la fois des questions de fait ou de recensement, des questions de connaissance et des questions d'opinion. Qu'est-ce qui définit la qualité des cours pour vous ? Quelle manière de travailler utilement un cours est attendue de vous ou pour réussir à l'examen ? Parmi les objectifs indiqués par l'enseignant-e lesquels pourraient-ils être approfondis ?

Esquisse de solutions pratiques

Parmi les solutions « concrètes » pour rendre les participant-e-s plus à même de répondre et de trouver un intérêt à des questionnaires toujours plus nombreux (et parfois perçus comme inutiles par les personnes elles-mêmes), il s'agit de penser la méthodologie de manière globale : impliquer chaque enseignant-e au côté des étudiant-e-s dans

la construction d'un outil adapté à l'évaluation d'un cours ; questionner l'articulation des enseignements plutôt que seulement des « morceaux » de formation ; demander par exemple aux étudiant-e-s d'élaborer en petits groupes avant de répondre individuellement (ce qui permettra a minima de prendre conscience des différences de points de vue, mais aussi de recueillir des pistes d'amélioration plus construites et réfléchies) ; impliquer éventuellement les associations d'étudiant-e-s.

Quant à la construction d'un « questionnaire d'évaluation des opinions des étudiant-e-s à propos des enseignements », il nous semble judicieux de :

- proposer en ouverture un rappel des constituants du cours, des intentions pédagogiques, des objectifs au sein d'un programme de formation ;
- demander à l'étudiant-e d'autoestimer ses propres démarches d'apprentissage (les efforts consentis, le temps de travail accordé, la participation et l'attention accordées à cet enseignement) et repérer ensemble ses espérances quant à l'échec ou la réussite du travail durant cet enseignement ;
- donner la parole à l'apprenant en le laissant résumer avec ses propres termes son estimation à propos de l'enseignement, notamment en demandant de décrire un moment précis où l'expérience d'apprentissage a été bien ou mal vécue, et d'indiquer un aspect à conserver et un aspect à modifier dans l'enseignement ;
- accompagner l'apprenant dans une réflexion sur la pluralité des apports possibles d'un enseignement, en indiquant notamment une liste d'objectifs visés par l'enseignant-e et en demandant de reconnaître ceux qui ont effectivement été « perçus » et ceux qui « n'ont pas été perçus » par l'étudiant-e (mais qui peuvent encore avoir été travaillés à son insu ou être perceptibles ultérieurement...);
- ne pas comparer les évaluations d'enseignements intrinsèquement différents, ceci pour diverses raisons (par exemple un enseignement peut avoir des effets d'apprentissage qui se produisent bien après la formation, d'autres avoir un effet immédiat mais peu durable, etc.).

Finalement, il s'agit de ne pas perdre de vue les « conséquences » d'une démarche EEE et de la présentation de ses résultats. Outre la prise en compte d'un contexte de formation

qui comprend plusieurs enseignements qui doivent s'articuler selon un agencement spécifique, l'examen d'un tel questionnaire doit aussi se faire dans un esprit scientifique : les analyses sont des propositions précises et raisonnées mais aussi précautionneuses. La méthodologie et les analyses, y compris exploratoires, doivent être rendues publiques pour que chacun-e puisse juger de l'opportunité et de la pertinence d'un résultat, comprendre la diversité des expériences des étudiant-e-s et les évolutions à envisager au plan institutionnel ou pédagogique. C'est ce principe de restitution des résultats selon une responsabilité personnelle et une solidarité collective qui est souligné par le code d'éthique des recherches (CDHEP, 2002).

Il est important à l'avenir que nos contextes éducatifs disposent de personnes-ressources dans l'élaboration de questionnaires EEE et que cet instrument puisse être combiné avec d'autres outils (évaluation des enseignements par d'autres enseignant-e-s, *les-son studies*, etc.) pour pouvoir anticiper les analyses, les étoffer (croiser diverses analyses, explorer les données) et les proposer à toutes fins utiles. Il y a encore beaucoup à faire pour éviter que certaines démarches d'utilisation des questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s n'aient des effets néfastes : la surestimation de la valeur d'un cours, un sentiment de rejet, etc. Les personnes concernées (formateur-trice, enseignant-e, étudiant-e, chercheur-e, responsable) devraient pouvoir se documenter avec des sources scientifiques sur l'évaluation des enseignements, ou, mieux, s'entourer d'experts des démarches méthodologiques à mobiliser en ces cas, avant de se lancer aux commandes d'un avion qui pourrait perdre ses ailes...

Références

- Berthiaume, D., & Colet, N. R. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Lang.
- Conférence des directeurs des Hautes Écoles Pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques*. Neuchâtel : CIP.
- Moreno-Murcia, J. A., Torregrosa, Y. S., & Pedreño, N. B. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 54-61.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Teigen, K. H., Juanchich, M., & Filkuková (2014). Verbal probabilities : An alternative approach. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(1), 124-146.

Note

¹ Pour rappel, ce terme renvoie à l'usage de techniques statistiques précises permettant d'écarter un risque d'erreur dans l'affirmation qu'une tendance existe et peut s'expliquer autrement que par un hasard.

Grande exposition annuelle des médiathèques Au fond du plac'Art

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Delémont

Du 26 février au 4 mai 2018, du lundi au vendredi, de 8h00 à 17h30
Inauguration et visite guidée sur inscription
le mercredi 28 février 2018 à 17h00

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de La Chaux-de-Fonds

Du 14 mai au 13 juillet 2018, du lundi au vendredi, de 9h30 à 18h00
Inauguration et visite guidée sur inscription
le mardi 15 mai 2018 à 17h30

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Bienne

Du 20 août au 26 octobre 2018, du lundi au vendredi, de 8h00 à 17h00
Inauguration et visite guidée sur inscription
le jeudi 23 août 2018 à 17h30

Conférence-débat «Les gestes professionnels de l'enseignant comme arts de faire»

Anne Jorro, CNAM, Paris, France

HEP-BEJUNE, Bienne (Aula)
Mercredi 8 novembre 2017
14h15 – 16h00

Joue, jouons, jouez – Animations jeux

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Delémont
14, 16 et 17 novembre 2017
8h30 – 12h00 et 13h30 – 16h00, pour les classes, sur inscription
16 et 17 novembre 2017
midi jeux, 11h45 – 13h00, sans inscription

Présentation du catalogue «Pédagogie spécialisée»

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de La Chaux-de-Fonds
30 novembre 2017
17h30 – 18h30

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Delémont
7 décembre 2017
17h00 – 18h00

Journée thématique «Droits de l'enfant»

Conférence de Jean Zermatten et café pédagogique

Musée international d'horlogerie
La Chaux-de-Fonds, rue des Musées 29
Mercredi 15 novembre 2017
14h00 – 17h15

Journée d'étude «Vidéo et formation des enseignant·e·s»

Serge Leblanc, Université de Montpellier, Université Paul Valéry

HEP-BEJUNE, Bienne (D100)
Jeudi 8 février 2018, 9h00 – 16h00

Conférence «Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : des idéologies linguistiques à la salle de classe»

Françoise Armand, département de didactique, Université de Montréal

HEP-BEJUNE, Bienne, Aula
Mercredi 7 mars 2018
16h30 – 18h30

Écriture, littérature et interculturalité

Marlène Lebrun

HEP-BEJUNE, Bienne (D101)
10 janvier et 28 février 2018
16h30 – 18h00

Conférence-débat «Enseigner les sciences sociales dès l'école primaire?»

Bernard Lahire, École Normale Supérieure de Lyon & Institut Universitaire de France

HEP-BEJUNE, Strate J, Delémont (Auditoire)
Mercredi 28 mars 2018
14h15 – 16h00

Chouette, de nouveaux outils pour expérimenter en classe!

Présentation de mallettes d'expérimentation destinées au cycle 1

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de La Chaux-de-Fonds
25 avril 2018
13h30 – 17h00

Les contes dans la nature, la nature dans les contes

Promenade contée, lectures animées

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Bienne
25 avril 2018
16h30 – 17h30

Chouette, de nouveaux outils pour expérimenter en classe!

Présentation de mallettes d'expérimentation destinées au cycle 1

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Bienne
2 mai 2018
13h30 – 17h00

HEP-BEJUNE, Médiathèque, site de Delémont
16 mai 2018
13h30 – 17h00



notices sur les auteur·e·s

Francesco Arcidiacono est responsable du Département de la Recherche à la HEP-BEJUNE. Il a une expérience d'enseignement dans le domaine des méthodologies quantitatives et qualitatives. Il est l'auteur d'articles et d'ouvrages scientifiques autour de l'utilisation de méthodes mixtes en éducation.

Nicole Awais est privat docent en didactique de l'Université de Fribourg. Elle a travaillé sur l'éducation aux valeurs, aux droits de l'enfant et en vue d'un développement durable. Elle collabore dans des instituts de formation et à des projets concrets pour le développement de la pensée critique.

Romain Boissonnade est formateur et chercheur au sein de la HEP-BEJUNE. Il enseigne à différents niveaux les méthodologies de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie. Il encadre de nombreux travaux de recherche de niveau bachelor et master depuis plusieurs années et a publié des articles scientifiques impliquant des outils d'analyse et des méthodes variées.

Docteur en sciences naturelles, **Sandro Buss** a suivi la filière C en physique de la HEP-BEJUNE, volée 1617. Il enseigne actuellement au CPNV d'Yverdon ainsi qu'au CFPne de Lullier, et est à la recherche d'un engagement fixe à plein temps.

Nilima Changkakoti est chargée d'enseignement et chercheuse en éducation et psychologie interculturelles à l'Université de Genève, membre du Groupe de recherche Relations interculturelles et formation des enseignants – Genre et éducation (Grife-Ge), dirigé par la professeure Margarita Sanchez-Mazas.

Claudine Chappuis est responsable du service Communication à la HEP-BEJUNE.

Françoise Colin Wildi est bibliothécaire dans les médiathèques HEP-BEJUNE et responsable de l'acquisition des ressources en « musique ».

Dimitri Coulovrat est bibliothécaire et responsable de la médiathèque de La Chaux-de-Fonds.

Frédéric Darbellay est Professeur associé à l'Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation) et responsable de la Cellule Inter- et Transdisciplinarité au sein du Centre interfacultaire en droits de l'enfant. Ses recherches et ses enseignements portent sur l'étude de la complexité des questions théoriques et pratiques auxquelles se confrontent aujourd'hui les chercheurs qui travaillent à partir de, entre et au-delà des frontières disciplinaires dans une perspective d'innovation et de créativité.

Nicole Dassaye enseigne les mathématiques et les Sciences de la nature au Collège du Mail à Neuchâtel. Depuis 8 ans, elle forme un binôme avec Sylvain Persoz pour enseigner l'option sciences expérimentales (OSE).

Julie Delalande est professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Caen Normandie et chercheuse au CIRNEF EA 7454, en France. Elle est anthropologue de l'enfance et s'intéresse aux relations sociales et culturelles entre enfants et à leurs mutations à la préadolescence.

Joëlle Droux est maître d'enseignement et de recherche en histoire de l'éducation à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle travaille sur l'évolution contemporaine des politiques de l'enfance et de la jeunesse en Suisse, ainsi que leur structuration au niveau international.

Micheline Friche est bibliothécaire dans les médiathèques de la HEP-BEJUNE. Elle est responsable notamment de l'acquisition de ressources dans le domaine des droits de l'homme.

Sophie Golay Gasser est bibliothécaire et responsable de la médiathèque du site de Delémont. Elle est également en charge de l'organisation des expositions annuelles et la conception des expositions à emprunter.

Le Groupe MIDE désigne le collectif des étudiant·e·s (42) de la volée 2016-2018 du Master interdisciplinaire en Droits de l'enfant (Université de Genève). D'origines disciplinaires multiples, il est formé dans le domaine des droits de l'enfant, et aux enjeux et méthodes de collaborations interdisciplinaires.

Karl Hanson est Professeur ordinaire et Directeur-adjoint du Centre interfacultaire en droits de l'enfant à l'Université de Genève. Ses enseignements et recherches se situent dans le champ interdisciplinaire d'études en droits de l'enfant et de l'enfance. Il est coéditeur de la revue *Childhood*.

Coraline Hirschi est chargée d'enseignement à l'École supérieure, Domaine social Valais, filière éducation de l'enfance. Ses recherches, dans le domaine de la philosophie du droit, portent sur le sens du droit à l'ère globale. Elle anime ponctuellement des ateliers philosophiques.

Philip D. Jaffé est professeur et directeur du Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève. Psychologue, expert auprès des tribunaux, il s'intéresse particulièrement aux phénomènes de violence à l'encontre des enfants et à leur participation dans les affaires de justice.

Ursula Käser, enseignante de formation, travaille depuis 7 ans à la Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Elle a entre autre dirigé le projet « Plus d'autonomie dans l'apprentissage » visant à renforcer l'apprentissage en autonomie dans les gymnases bernois (informations complémentaires sous www.erz.be.ch). Ursula Käser vit à Neuchâtel avec sa famille.

Raphaël Lehmann est responsable de la filière de formation primaire à la HEP-BEJUNE.

Maude Louviot est assistante de recherche et d'enseignement au Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève. Elle mène une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sur les enjeux de l'inter- et de la transdisciplinarité scolaire dans l'éducation aux droits de l'enfant.

Isabelle Mamie est bibliothécaire, responsable de la médiathèque de Bienne. Elle est aussi chargée de l'acquisition des ressources pour les médiathèques de la HEP-BEJUNE dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Jean-Steve Meia est responsable de la formation secondaire et professeur à la HEP-BEJUNE.

Céline Miserez-Caperos est assistante de recherche à la HEP-BEJUNE.

Zoe Moody (Ph.D) est Professeure à la Haute école pédagogique du Valais et Collaboratrice scientifique au Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève. Ses activités de recherche et d'enseignement se situent à l'intersection entre les sciences de l'éducation et le domaine des droits de l'enfant, mobilisant des perspectives interdisciplinaires sur des thématiques complexes (éducation aux droits de l'enfant, interculturalité, climat scolaire, harcèlement entre pairs, espaces de socialisation, etc.).

Françoise Pasche Gossin est coordinatrice de la formation à la recherche, professeure, chercheuse à la HEP-BEJUNE.

Sylvain Persoz enseigne les mathématiques et les Sciences de la nature au Collège du Mail à Neuchâtel. Depuis 8 ans, il forme un binôme avec Nicole Dassaye pour enseigner l'option sciences expérimentales (OSE).

Maryse Potvin est politologue et sociologue, Professeure en sociologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal et responsable de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Ses travaux portent depuis 25 ans sur le racisme et les discriminations, les médias et les discours sociaux, l'identité des jeunes des minorités, l'éducation antiraciste, inclusive et aux droits humains. Ils ont donné lieu à plusieurs rapports d'expert et publications dont *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (Fidès, 2016).

Margarita Sanchez-Mazas, professeure à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève dans le domaine interculturel, a notamment publié *Racisme et xénophobie* (PUF, 2004), *La construction de l'invisibilité. Suppression de l'aide sociale dans le domaine de l'asile* (ies éditions, 2011) et *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (avec N. Changkakoti et M.-A. Broyon, L'Harmattan, 2015). <http://cms.unige.ch/grife-ge/>

Melissa Schmied est diplômée d'enseignement pour le degré primaire (degrés 1 à 8 selon HarmoS).

Jean Zermatten a été juge des mineurs et a présidé le Tribunal des mineurs du Valais de 1980 à 2005; il a fondé et dirigé l'Institut international des droits de l'enfant (IDE (1995 - 2014); il a été élu Membre du Comité des droits de l'enfant de l'ONU en 2005, organe qu'il a présidé de 2011 à 2015.

Maxime Zuber est le recteur de la HEP-BEJUNE.

ISSN 1661-5735
9 771661 573004

29

