

Enjeux autour de l'implémentation de l'éducation aux droits de l'enfant en Suisse romande

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

Depuis une quarantaine d'années, les « éducations à » se multiplient dans les plans d'études francophones et s'y font une place en parallèle des objectifs disciplinaires. Néanmoins, cette intégration ne se fait pas sans susciter débats et difficultés de mise en œuvre au sein de l'école traditionnelle. Cet article s'organise autour de l'exemple de l'éducation aux droits de l'enfant et s'appuie sur des données empiriques afin de conceptualiser la tension qui oppose les caractéristiques des « éducations à » et celles de la forme scolaire propre au système scolaire traditionnel. Cette démarche permet d'identifier les difficultés inhérentes à la mise en place des « éducations à » et plus particulièrement de l'éducation aux droits de l'enfant dans l'école primaire traditionnelle en Suisse romande.

Introduction

Depuis une quarantaine d'années, les « éducations à » se multiplient dans les plans d'études francophones et s'y font une place en parallèle des objectifs disciplinaires. Néanmoins, cette intégration ne se fait pas sans susciter débats et difficultés de mise en œuvre au sein de l'école traditionnelle. Cet article, en s'appuyant sur l'exemple de l'éducation aux droits de l'enfant, propose de conceptualiser la tension qui oppose les caractéristiques des « éducations à » et celles de la forme scolaire dont le système scolaire traditionnel est encore fortement empreint. Cette démarche permettra d'identifier les difficultés inhérentes à la mise en place des « éducations à » et plus particulièrement de l'éducation aux droits de l'enfant dans l'école primaire traditionnelle. Les réflexions théoriques en lien avec les « éducations à » et plus précisément l'éducation aux droits de l'enfant développées dans la première partie de cet article seront confrontées aux résultats issus d'une recherche empirique menée par étude de cas dans deux écoles publiques primaires de Suisse romande, l'une dans le canton de Vaud et l'autre dans le canton du Valais. Les analyses de textes ainsi que les pratiques rapportées des responsables

d'établissements et des enseignant-e-s permettront d'apporter des points de vues complémentaires sur la question et de mesurer le poids de la forme scolaire à travers les pratiques déclarées et sur les prescriptions officielles liées à la scolarité obligatoire en Suisse romande.

Les «éducat ions à»

Les 40 dernières années ont vu les plans d'études francophones être agrémentés de différentes formes d'«éducat ions à» (éducation au développement durable, éducation à la citoyenneté, éducation à la santé, éducation à la paix, éducation aux droits de l'enfant, etc.) (Lebrun, Morin, & Bousadra, 2016). Celles-ci se distinguent des disciplines traditionnellement constitutives des objectifs curriculaires de par leur portée complexe et globale.

Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon (2017) soulignent quatre traits spécifiques et communs aux différents types d'«éducat ions à». Premièrement, elles sont thématiques et font référence à des objets globaux et complexes. Elles sont de fait non disciplinaires et font appel à un traitement interdisciplinaire. Deuxièmement, elles sont étroitement liées aux questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2011). Troisièmement, elles donnent aux valeurs un rôle central et soulignent l'importance d'une cohérence entre les pratiques et les éléments enseignés, se décentrant ainsi de certaines formes de savoir. Enfin, elles ont l'objectif explicite de faire évoluer les comportements et les attitudes. Ces quatre caractéristiques sont inextricablement liées les unes aux autres et s'influencent mutuellement. Afin de clarifier la définition de cette notion, nous préférons la décrire à travers deux types d'enjeux qu'elle englobe, à savoir les enjeux globaux et comportementaux. En sus de cette définition, nous mettons aussi en lumière les défis découlant de l'intégration de ces approches thématiques pour l'organisation scolaire traditionnelle dans son ensemble.

Enjeux globaux des «éducat ions à»

Face aux défis que le 21^e siècle laisse entrevoir et semble réserver aux générations futures, constitués de crises climatiques, environnementales, sociales et géopolitiques, il s'agit pour l'enseignement d'adopter une perspective complexe et d'accompagner les élèves dans le développement non seulement de savoirs disciplinaires, mais également d'attitudes éthiques et responsables (Taddei, 2018). À travers leurs ancrages thématiques souvent liés aux questions socialement vives et d'ampleur globale et complexe, les «éducat ions à» se présentent comme une forme de réponse à ces défis à venir. En effet, l'école est appelée à la rescousse face aux enjeux globaux de la société afin d'y amener un changement de paradigme social à travers les attitudes des élèves (Barthes, Lange, & Tutiaux-Guillon, 2017). De plus, l'intégration des «éducat ions à» dans l'école est favorisée par des instances mondiales comme l'UNESCO qui invitent les États à sensibiliser les élèves à ces problèmes sociétaux, ce qui fonde leur légitimité sociale (Lange, 2014).

Deux conséquences découlent de l'intégration des «éducations à» sur le plan épistémologique. La première est que la dimension globale et complexe des thématiques abordées ne se satisfait pas d'un traitement disciplinaire. Le traditionnel découpage du savoir en disciplines, s'appuyant principalement sur des savoirs savants ne permet pas d'en appréhender la globalité. Une démarche interdisciplinaire voire transdisciplinaire est ainsi mobilisée. En intégrant différents points de vues disciplinaires (Darbellay, 2005) ainsi que des pratiques de références issues de pratiques professionnelles (Fabre, 2014), il devient possible de saisir la portée multidimensionnelle de ces thématiques.

La seconde conséquence épistémologique est que les «éducations à» sont étroitement liées aux enjeux sociaux et aux questions socialement vives (Legardez, 2006). En regard de leurs liens avec l'actualité, les problèmes traités par les «éducations à» peuvent être considérés par certains (Fabre, 2014) comme flous et les réponses proposées comme controversées, notamment de par la place qu'elles accordent aux valeurs (Barthes & Alpe, 2018).

Enjeux comportementaux des «éducations à»

Lange (2017) souligne que la visée des «éducations à» est de dépasser la seule sensibilisation formelle au profit d'une démarche plus ancrée et profonde, s'appuyant sur un réel projet de société. En effet, les «éducations à» visent non seulement à proposer des connaissances et des savoirs aux élèves, mais également à transformer les pratiques sociales dans et en dehors de l'école en dirigeant leur portée vers la construction de l'individu dans sa vie personnelle. Un comportement cohérent avec l'objet traité permet un renforcement des valeurs et des attitudes mises en avant à travers les thématiques abordées (Audigier, 2013, 2015; Barthes, 2017; Barthes & Alpe, 2012; Lange, 2018). Lange et Martinand (2010) soulignent alors l'importance d'articuler les principes défendus au sein de l'enseignement en cohérence avec les expériences informelles que l'élève peut réaliser à l'école. Cet exercice quotidien dans le cadre scolaire accompagne la volonté de faire perdurer ces comportements et attitudes en dehors de l'école. Une telle démarche s'appuie ainsi sur des savoirs et des pratiques adisciplinaires se rapportant à l'expérience, aux pratiques et aux techniques issues de référents se situant en dehors des disciplines et permettant une réelle intégration au niveau de la pratique. Lenoir (2000) qualifie une telle démarche de circumdisciplinaire.

Les «éducations à» visent ainsi le développement de l'individu au sens large, non seulement à travers l'élaboration de savoirs, mais également par l'acquisition de comportements et d'attitudes. Elles visent ainsi l'élève et l'enfant dans le *hic et nunc* tout comme dans le futur, en tant qu'être en devenir.

Les «éducations à» et la forme scolaire traditionnelle

Vincent (1980, 2008) décrit l'école traditionnelle à travers différentes caractéristiques qu'il rassemble sous la dénomination de forme scolaire et que Maulini et Perrenoud (2005) caractérisent d'institution planétaire au vu de la

diffusion (quasi) universelle de ses différents traits. La forme scolaire se définit en effet par plusieurs caractéristiques telles qu'une organisation disciplinaire et centrée sur les contenus, un type d'enseignement magistral représentatif d'un contrat didactique défini, un découpage spatio-temporel strict, une séparation claire entre l'intérieur et l'extérieur de l'école, un système d'évaluation ou encore une relation hiérarchique entre les différent-e-s actrices et acteurs scolaires (élèves, enseignant-e-s, responsables d'établissements, etc.).

Nous le voyons à travers la définition des «éducatons à» précédemment formulée, celles-ci se distinguent à plusieurs niveaux de la forme scolaire (Barthes & Alpe, 2018).

Tableau 1: Tensions entre la forme scolaire traditionnelle et l'intégration des «éducatons à» dans le système scolaire

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

Les tensions entre la forme scolaire traditionnelle et l'intégration des «éducatons à» dans les plans d'étude, résumées dans le tableau 1, permettent de rendre compte des enjeux d'une telle intégration et des modifications qu'elle entraîne dans l'organisation scolaire telle qu'elle est admise depuis de nombreuses années. Ces tensions, si elles ne représentent pas des obstacles infranchissables peuvent néanmoins constituer des freins à l'intégration des «éducatons à» et de leurs objectifs multidimensionnels dans les enseignements scolaires, puisqu'ils impliquent de repenser le système scolaire traditionnels sur plusieurs points caractéristiques de son organisation. L'intégration des «éducatons à» dans les plans d'études renvoient ainsi à une modification des logiques et des paradigmes éducatifs (Barthes & Alpes, 2012). En effet, aussi bien l'organisation pédagogique que le type d'apprentissages visés ou encore le type d'enseignement favorisé se voient modifiés. En outre, la place des valeurs au sein de l'école est également remise en question puisque jusqu'alors fortement instituées dans une dichotomie

avec les savoirs considérés comme axiologiquement neutres (Fabre, 2018). En cherchant à définir des bonnes pratiques, les «éductions à» établissent et se positionnent face à un système de valeurs et accordent à ces dernières une place importante (Barthes & Alpe, 2018). Si les valeurs dans l'école n'ont cessé de faire débat au fil du temps (Audigier, 2005; Beitone & Hemdane, 2018; Fabre, 2018), les «éductions à» leur accordent une légitimité à travers une posture active des élèves qui, afin d'éviter les écueils liés à un potentiel dogmatisme, se doit d'être réflexive et propice à la problématisation des thématiques abordées.

Enfin, l'approche scientifique défendue par la forme scolaire peut être, selon Lange (2014), mise en péril par une forme d'utilitarisme liée au chevauchement entre enseignements scolaires et enjeux sociaux. Cette pénétration du monde social dans l'école se retrouve en corollaire de la volonté de voir certains comportements ressortir de l'école à travers les élèves par le biais d'une démarche transversale, visant aussi bien au développement de connaissances qu'à celui de compétences et d'attitudes. Ce va-et-vient entre l'intérieur et l'extérieur de l'école affaiblit les frontières que la forme scolaire institue entre ces deux mondes.

Les caractéristiques inhérentes aux «éductions à» et celles au cœur de la forme scolaire présentent ainsi un certain nombre de tensions et d'incohérences. L'intégration des «éductions à» dans le système scolaire traditionnel fortement influencé par la forme scolaire induit ainsi une adaptation du système pour une mise en œuvre cohérente de ces thématiques au sein de l'école.

Nous verrons ci-dessous, avec l'exemple de l'éducation aux droits de l'enfant, que sa mise en place effective dans l'école publique Suisse ne se formule pas sans une certaine adaptation du système scolaire lui-même.

L'éducation aux droits de l'enfant

L'éducation aux droits de l'enfant est une forme d'«éductions à» s'appuyant sur l'enseignement formel et informel des droits de l'enfant. Avant d'aller plus en avant dans la définition des caractéristiques spécifiques de cette forme d'«éducation à», il s'agit tout d'abord de définir brièvement ce que sont les droits de l'enfant.

Ces derniers sont notamment institués par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE) de 1989. Ce traité international contraignant est l'instrument international le plus ratifié au monde. Tous les États membres par les Nations Unies en sont membres à l'exception des États-Unis. La CDE est constituée de 54 articles présentant les droits garantis aux enfants ainsi que les procédures d'implémentation et de surveillance liées à la bonne mise en œuvre du texte. Les droits garantis aux enfants peuvent être succinctement résumés au moyen des 3P, à savoir les droits à la protection, les droits de participation et les droits de type prestations. Les États membres garantissent ainsi aux enfants non seulement des droits les protégeant contre toute forme de mauvais traitement

(exploitation économique, violences, etc.), mais assurent également aux enfants l'accès à un certain nombre de services (éducation, soins, etc.) tout en soulignant l'importance de prendre en considération les points de vue des enfants dans tout processus décisionnel les concernant (Verhellen, 1999).

La Suisse est membre de la CDE depuis 1997 et, à l'exception de quelques réserves¹, s'est engagée à respecter les obligations découlant de ce traité. Il s'agit alors de prendre les mesures nécessaires pour que tous les enfants concerné-e-s puissent non seulement être informé-e-s de manière adaptée sur leurs droits, mais également qu'ils et elles puissent les expérimenter au quotidien. Allant dans ce sens, l'article 42 de la CDE souligne qu'à travers leur ratification, les États s'engagent à «faire largement connaître les principes et dispositions de la [...] Convention, par des moyens actifs et appropriés [...] aux enfants». L'école constitue un lien direct entre l'État et les enfants vivant sur le territoire helvétique. Elle a alors un rôle fondamental à jouer dans la diffusion des droits de l'enfant parmi les populations enfantines et dans la société en général.

La CDE formule deux articles particulièrement liés à l'éducation: l'article 28, qui se centre sur le droit à l'éducation, et l'article 29 qui présente les buts de l'éducation. Par ailleurs, les enfants doivent connaître et expérimenter tous les principes de la CDE. Le système scolaire doit – ou devrait – ainsi garantir le respect des deux facettes de la médaille, à savoir enseigner formellement aux élèves ce que sont leurs droits et comment en jouir, tout en les mettant en place au quotidien. Dans cette perspective, Gollob et Krapf (2007) formulent les enjeux de l'éducation aux droits de l'enfant en parlant de l'apprentissage à propos des droits de l'enfant (enseignement formel), à travers les droits de l'enfant (expérimentation quotidienne) et pour les droits de l'enfant, dans une perspective transformative.

Prenons à présent le soin de décrire en quoi consiste l'éducation aux droits de l'enfant, aussi bien sur un plan formel que sur un plan informel. Afin de pouvoir jouir de leurs droits, il est fondamental que les enfants soient informés à leur propos. Il s'agit alors de mettre en place une éducation formelle liée aux droits de l'enfant. Traduire cet enseignement dans des pratiques quotidiennes plus informelles permet en outre d'ancrer les apprentissages réalisés dans un contexte et de leur donner du sens. Alderson (1999) décrit la diversité des approches mises en œuvres dans les écoles au Royaume-Uni afin d'aborder les droits de l'enfant avec les élèves. L'auteure souligne notamment que si les droits de l'enfant sont abordés, ils ne le sont pas toujours d'une manière permettant aux élèves de développer des connaissances sur leurs droits propres, ni de les transposer dans leur réalité. En effet, lorsque les droits sont enseignés en se référant uniquement à un contexte de pays étranger ou qu'ils sont abordés formellement tout en s'appuyant sur le présupposé que les enfants sont incapables d'en jouir, difficile pour les élèves de s'approprier ce que signifie réellement avoir des droits. La question se pose alors de la manière la plus propice d'aborder les droits avec les enfants, en s'appuyant sur ce que Alderson qualifie d'éducation complète aux

droits². Cette approche permet de sensibiliser les enfants aux droits de l'enfant dans leur globalité et avec une perspective aussi bien locale que globale, tout en mettant en œuvre ces mêmes droits dans le quotidien des élèves.

Tout comme les autres «éducations à», l'éducation aux droits de l'enfant vise à l'acquisition non seulement de connaissances, mais également de compétences et d'attitudes et encourage une cohérence entre l'enseignement formel et les pratiques plus informelles et transversales (par ex. conseils d'élèves, approches pédagogiques participatives, médiation par les pairs, respect interpersonnel, climat bienveillant, etc.) afin de favoriser sa mise en œuvre (Louviot, 2019). En outre, nous l'avons souligné ailleurs (Louviot, 2017; Louviot, Moody, & Darbellay, 2019a) une approche interdisciplinaire permet d'aborder la thématique des droits de l'enfant à travers les enjeux multidimensionnels et globaux qu'elle recouvre.

Pour illustrer notre propos, prenons l'exemple de l'article 12, concernant le droit de l'enfant de donner son point de vue sur toute question l'intéressant et de voir un poids être accordé à son opinion. Un enseignement formel à son propos permettrait de sensibiliser l'enfant aux différentes manières existant pour s'exprimer à travers un processus institutionnel ou non, aux enjeux de la participation citoyenne et politique, aux implications liées à une telle forme de participation, tout en le contextualisant dans une perspective plus large l'intégrant ainsi dans une continuité avec les autres droits de l'enfant et plus généralement les droits humains. Réciproquement, rendre ce droit effectif dans le processus scolaire le contextualise et lui donne du sens.

Néanmoins, plusieurs autrices et auteurs (voir notamment Jeff, 2002) le remarquent, les enfants sont peu informé.e-s de leurs droits et la mise en œuvre concrète de ceux-ci, notamment des droits participatifs, semble constituer un défi dans le contexte scolaire.

Méthodologie

Fort.e-s de ce cadre théorique, la question se pose alors de savoir si les tensions décrites plus haut entre les «éducations à» et plus précisément l'«éducation aux droits de l'enfant» et la forme scolaire se retrouvent dans l'école primaire en Suisse romande et si elles peuvent constituer une piste de réflexion à approfondir afin d'améliorer l'intégration des droits de l'enfant dans le contexte scolaire.

Afin de répondre à cette question, cet article propose de présenter les résultats préliminaires d'une recherche de terrain réalisée dans le contexte primaire (1-8H³; 4 à 12 ans environ) suisse romand⁴.

Les résultats présentés ici sont issus d'études de cas menées dans deux écoles publiques, l'une située dans le canton de Vaud et la seconde dans le canton du Valais. Afin d'appréhender la manière dont l'éducation aux droits de l'enfant se met en place en contexte scolaire et étant donné la portée multifactorielle et multiacteur/-trice.s de cette démarche, l'étude de cas est apparue comme une

approche pertinente afin d'appréhender avec finesse le contexte dans lequel a lieu cette mise en œuvre (Albarello, 2011). Les données utilisées dans le cadre de cet article sont non seulement les textes officiels publics (cantonaux, intercantonaux et internes à chacun de ces établissements que sont les prescriptions législatives et curriculaires ainsi que les règlements et autres informations disponibles au grand public) ainsi que sur les pratiques déclarées des responsables d'établissements et de cinq enseignant-e-s par établissement. Cette triangulation des données permet d'obtenir une perspective multidimensionnelle de la mise en œuvre de l'éducation aux droits de l'enfant en contexte scolaire en Suisse romande et d'en observer une vision multi-acteur/-trice, permettant de s'approcher au plus près de la réalité contextuelle vécue par les différents acteur/-trice-s (Hussein, 2009).

Les deux établissements ont été sélectionnés sur la base de leur sensibilité déclarée aux droits de l'enfant (droits de l'enfant intégrés dans la charte de l'école, conseils réguliers, collaboration avec certaines ONG, projets pédagogiques contre le harcèlement, etc.). L'établissement vaudois rassemble les niveaux primaires et secondaires alors que l'établissement valaisan se consacre exclusivement à l'enseignement primaire. Les données recueillies ne concernent ainsi que le niveau primaire.

La participation des répondant-e-s s'est organisée sur base volontaire et le processus de recherche s'est déroulé en respectant scrupuleusement les principes éthiques tels que définis par la Commission d'éthique de la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Dans le cadre de cet article, nous nous pencherons particulièrement sur les données informant la manière dont les droits de l'enfant sont enseignés de manière formelle et informelle et sur les éléments favorisant ou limitant leur enseignement et leur mise en place issus de la forme scolaire. Afin de répondre à ces questions, nous nous penchons sur les données recueillies comme résumé dans le tableau 2. Ces données ont été analysées au moyen d'un logiciel d'analyse qualitative (N Vivo).

Tableau 2: Données recueillies

Type de données	Nombre de répondant-e-s et détails	
Analyse de textes	Établissement Vaudois	Établissement Valaisan
	PER (Plan d'étude romand) Déclaration de la CIIP	
	Textes officiels 9 textes de lois cantonales relatifs à la scolarité Informations officielles disponibles sur le site web de l'école étudiée	Textes officiels 20 textes de lois cantonales relatifs à la scolarité Informations officielles disponibles sur le site web de l'école étudiée
Entretiens semi-directifs: membre de la direction	1 Doyen-ne ⁵ responsable du niveau primaire (1-6H)	1 Directeur-trice
Enseignant-e-s	5 Enseignant-e-s	5 Enseignant-e-s

Résultats

Textes officiels

Plan d'étude romand

Penchons-nous dans un premier temps sur la place qu'ont les droits de l'enfant dans les textes officiels ayant un lien direct avec les deux établissements observés. Au niveau primaire, le Plan d'étude Romand (PER), en vigueur dans tous les cantons latins de Suisse, formule explicitement, dans le cadre de la citoyenneté, elle-même intégrée dans les objectifs du domaine disciplinaire «sciences humaines et sociales», quelques objectifs liés aux droits de l'enfant⁶. Il s'agit des apprentissages visés lors du cycle 2⁷. L'enseignement doit alors s'organiser en une «initiation aux droits, devoirs et responsabilités de l'enfant (Convention relative aux droits de l'enfant)» (5^e et 6^e année) et d'une «comparaison entre les droits et devoirs d'un enfant en Suisse et d'un enfant dans un autre pays» (7^e et 8^e année). Le PER propose de s'appuyer sur les «thématiques préparées annuellement pour la journée des droits de l'enfant (20 novembre)» afin de remplir cet objectif et de permettre à l'élève de pouvoir expliciter quelques droits et devoirs de l'enfant. En outre, dans sa définition de l'enseignement de la citoyenneté, le PER propose des «activités très diverses (débat, engagement démocratique au sein de la classe ou de l'établissement par exemple)»⁸ permettant à priori de mettre en œuvre certains droits de l'enfant, notamment participatifs. En outre, le canton du Valais institue dans le cadre des sciences humaines et sociales le cours d' «éthique et cultures religieuses » que Awais (2016) décrit comme un espace particulièrement favorable à la transmission de valeurs.

D'autres objectifs à visées plus transversale ou générale peuvent être mis en lien avec les droits de l'enfant, et notamment dans le *Vivre ensemble et exercice de la démocratie* où les élèves des cycles 1 et 2 devraient pouvoir participer à l' «élaboration de règles, leur adaptation et leur enrichissement en fonction de l'évolution de la vie de la classe» tout en «concourant au respect des différences»⁹ et en identifiant les «conséquences de l'observation ou de la transgression des règles» entre la première et la quatrième année; en assumant «sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs»¹⁰, ou encore en reconnaissant «l'altérité et [développant] le respect mutuel dans la communauté scolaire»¹¹, par exemple à travers la collaboration entre les élèves, l'exercice de débats, l'exercice d'un système démocratique actif au sein de la classe ou de l'école ou un certain nombre de responsabilités de tâches liées à la vie de la classe ou de l'école (de la 5^e à la 8^e année). Dans le commentaire général sur le *Vivre ensemble et exercice de la démocratie*, le PER explicite clairement son intention non seulement de familiariser les élèves avec la notion de citoyenneté, avec le fonctionnement des institutions ainsi qu'avec les enjeux de société qui en découlent, mais également de leur permettre d'expérimenter la pratique citoyenne à l'école en leur permettant «de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives [...] ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes»¹².

Les objectifs liés aux capacités transversales proposent quant à eux des outils comme la collaboration, la communication ou encore la démarche réflexive permettant d'atteindre les objectifs précédemment évoqués. Pour une analyse plus approfondie des objectifs liés à l'éducation aux droits de l'enfant dans le PER, nous renvoyons la lectrice ou le lecteur à l'article de Rinaldi, Moody et Darbellay dans ce numéro.

Autres documents intercantonnaux

Le PER a été formulé suite à la Déclaration de la CIIP (conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) de 2003. Celle-ci insiste sur l'importance pour l'école de transmettre «des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique»¹³ et de s'organiser notamment sur la base des «droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant». D'autres éléments, comme faire «de l'établissement un lieu où l'élève fait l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale ainsi que l'apprentissage de leur respect» ou le développement «de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social» y figurent également.

Lois cantonales (Valais et Vaud)

Si le PER et la déclaration de la CIIP sont reconnus comme bases de références dans les législations valaisanne et vaudoise, nous avons cherché à savoir si ces textes cantonaux formulaient explicitement ou implicitement des prescriptions en lien avec l'éducation aux droits de l'enfant. Plusieurs principes de ces textes assurent la mise en place de principes directement liés aux droits de l'enfant à travers une approche informelle, notamment liés à la non-violence ou à la non-discrimination: par exemple, en Valais, dans la Loi sur le personnel de la scolarité obligatoire de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel (LPSO, 2011, art. 30.3), «prévenir toute violence et discrimination, sous quelque forme qu'elle s'exprime», ou dans le Règlement d'application de la loi du 7 juin sur l'enseignement obligatoire (RLEO, 2012, art. 100) «les élèves développent une attitude constructive et respectueuse d'autrui. Ils s'abstiennent de tout acte de violence physique, verbale, psychologique ou à caractère raciste, sexiste ou homophobe, de même que de tout propos méprisant se rapportant à l'apparence physique ou à l'appartenance sociale, religieuse ou ethnique des autres élèves, des adultes qui les entourent, ou de toute autre personne». Les lois scolaires de ces deux cantons insistent par ailleurs sur le respect et la reconnaissance des droits fondamentaux de l'enfant. En Valais, la Loi sur l'enseignement primaire (LEP, 2013, art. 2.4) indique que «Elle [l'école du degré primaire] est fondée sur la reconnaissance des droits et devoirs fondamentaux de l'enfant» et dans le canton de Vaud, la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO, 2011, art. 116) consacre explicitement certains droits aux élèves comme la non-discrimination, la possibilité de donner son opinion sur toute décision le concernant eu égard à son degré de maturité. Il s'avère cependant que les lois,

aussi bien valaisannes que vaudoises, ne définissent aucun point explicitement lié à l'enseignement formel des droits de l'enfant. Dans le cadre des écoles valaisannes, la direction est responsable «de l'éducation à la santé [et] autres thématiques au choix» (Ordonnance concernant la direction des écoles de la scolarité obligatoire, 2012, art. 3.4.a). Aucune information de la sorte n'a été répertoriée dans les lois vaudoises.

Informations publiques sur l'établissement – Canton du Valais

Les informations publiques disponibles sur le site internet de l'établissement observé dans le canton du Valais¹⁴, fournissent plusieurs éléments pouvant être mis en lien avec une éducation formelle ou informelle des élèves aux droits de l'enfant. La charte de l'établissement insiste sur l'importance du respect interindividuel entre les différent-e-s actrices et acteurs du système scolaire afin d'assurer la sécurité et le bien-être de chacune et chacun. Les buts de l'école y sont formulés et l'élève doit y apprendre les valeurs démocratiques, les règles de l'État de droit, le respect de l'environnement, la solidarité et la tolérance. Y figure également l'importance d'organiser l'école autour des besoins des élèves afin de les accompagner dans le développement de l'initiative, de la responsabilité et de l'autonomie à travers des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être.

Le règlement de l'école, rédigé en collaboration avec les élèves, est organisé en trois rubriques (droits, devoirs, conséquences). Celui-ci s'appuie sur certains droits de l'enfant afin de réglementer l'organisation de l'établissement. La charte et le règlement sont disponibles dans l'agenda de l'élève. Il est encore stipulé que les élèves se réunissent en conseil des élèves une fois par année. L'organisation de ces conseils n'est cependant pas décrite.

Informations publiques sur l'établissement – Canton de Vaud

Dans les informations rendues publiques par l'établissement observé dans le canton de Vaud, quelques éléments en lien avec la mise en place des «éducations à» et plus précisément l'éducation aux droits de l'enfant apparaissent. Dans le règlement interne, figurent des éléments relatifs au respect interindividuel et à l'organisation d'un conseil des élèves mis en place à certains degrés (5-8H et 9-11H), ayant lieu trois fois par an afin de développer un sentiment communautaire chez les élèves. Le site met également à disposition des liens renvoyant vers des organismes externes favorisant la prévention et la sécurité des élèves. Ces organismes s'occupent de promouvoir une pratique sécurisée d'internet chez les élèves, ou d'amener des réponses quant à certaines thématiques pouvant préoccuper les élèves (violence, consommation de substances, réseaux sociaux, etc.).

Enfin, différents projets pédagogiques liés à différentes thématiques pouvant être mises en lien avec les droits de l'enfant (migration, eau, alimentation, etc.) sont présentés de manière plus ou moins détaillée, mais sont pour la majorité consacrés aux élèves du cycle 3 (12 à 15 ans). Ceux-ci semblent s'appuyer sur la collaboration des enseignant-e-s avec des intervenant-e-s externes. En outre,

dans les modalités d'évaluation cantonales, il est spécifiquement indiqué que des épreuves cantonales de référence sont prévues afin d'attester des acquisitions des élèves de 4H, 6H, 8H et 10H dans les trois disciplines que sont le français, les mathématiques et l'allemand, et uniquement celles-ci.

Actrices et acteurs scolaires

Afin de mettre en lien ces informations textuelles avec les pratiques déclarées des actrices et acteurs inséré-e-s dans le processus scolaire (enseignant-e-s et responsables d'établissements), nous allons ci-dessous présenter certaines données obtenues lors d'entretiens semi-directifs avec les responsables d'établissements et les enseignant-e-s de chacun des deux établissements précédemment décrits.

Si la majorité des répondant-e-s estime que les droits de l'enfant ont une place centrale à l'école, il n'en demeure pas moins que l'enseignement formel de ceux-ci pose problème pour deux raisons: la première est que les droits de l'enfant sont une thématique qui ne figure pas dans les objectifs curriculaires pour tous les cycles et que les aborder implique d'y consacrer du temps réservé à d'autres enseignements apparaissant de manière plus explicite dans le PER et surtout sujets à évaluations. Lorsque les droits de l'enfant apparaissent dans les objectifs du PER comme c'est le cas en 5 et 6H, ils sont également présents dans le matériel scolaire mis à disposition dans le canton de Vaud et les enseignant-e-s sont invité-e-s à les évaluer. Dans ce cas, alors que la thématique est abordée explicitement trois fois, plutôt qu'une seule, à l'occasion de la journée internationale des droits de l'enfant qui a lieu le 20 novembre comme c'est majoritairement le cas dans les autres degrés.

Néanmoins, la plupart des enseignant-e-s ayant pris part aux entretiens estiment que s'ils n'abordent pas explicitement les droits de l'enfant avec leurs élèves de manière régulière, ceux-ci sont régulièrement mobilisés au fil des situations vécues au sein de la classe et en dehors. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Broyon et Moody (2015) qui observent que la majorité des enseignant-e-s romand-e-s indiquent n'aborder que 2-3 fois par an les droits de l'enfant avec leurs élèves. Une partie des répondant-e-s chargé-e-s de l'enseignement ne se sent d'ailleurs pas suffisamment formée pour faire face aux situations délicates qui pourraient émerger suite à l'évocation de cette thématique ou pour se l'approprier de manière adéquate.

Du côté des responsables d'établissements, ceux-ci invitent les enseignant-e-s à aborder la thématique des droits de l'enfant lors du 20 novembre, en proposant (VS) ou non (VD) du matériel de travail, mais laissent aux enseignant-e-s la liberté de l'exploiter ou non. Le corps enseignant indique ne pas recevoir d'indications issues de degrés hiérarchiques supérieurs quant à une telle «éducation à».

Du côté de la mise en place informelle des droits de l'enfant, les mêmes enjeux de temps et de réalisation d'objectifs disciplinaires placés en priorité dans le programme constituent un frein (voir Louviot, Moody, & Darbellay, 2019b). La formation des enseignant-e-s ressort également comme insuffisante à une telle

réalisation. En revanche, de nombreuses initiatives (collaboration entre les élèves, conseils de classe, médiation, etc.) sont entreprises par les des enseignant-e-s, les responsables d'établissements ou les politiques, attestant de la sensibilité qu'ont ces différent-e-s actrices et acteurs face à certains éléments constitutifs des droits de l'enfant.

Discussion

Si les documents officiels permettent d'envisager un certain espace pour la mise en œuvre de l'éducation aux droits de l'enfant, notamment formalisé par les objectifs décrits dans le PER, il est intéressant de noter que l'éducation formelle aux droits de l'enfant est explicitement favorisée aux niveaux 7H et 8H et qu'elle apparaît ainsi relativement tardivement dans le cursus scolaire des élèves qui devraient être informé-e-s de leurs droits dès leur plus jeune âge afin de pouvoir en jouir pleinement. De plus, on constate que la manière proposée pour aborder ces droits renvoie à ce qu'Alderson (1999) qualifie de perspective limitée des droits de l'enfant, ou en s'appuyant uniquement sur les pays dits «en voie de développement» au risque de ne pas aborder suffisamment les droits des élèves présent-e-s dans la classe et de leur assurer ces mêmes droits au sein de l'école. À noter encore que le PER invite explicitement les enseignant-e-s à favoriser le 20 novembre pour aborder les droits de l'enfant avec leurs élèves.

En revanche, dans les objectifs plus transversaux, de nombreux éléments renvoient à une mise en place plus informelle des droits de l'enfant et permettent de recouvrir les différents axes caractéristiques du mouvement des droits de l'enfant, à savoir les prestations, la protection, la participation et la promotion des droits de l'enfant. Ainsi, si le plan d'étude romand incite à aborder formellement les droits de l'enfant d'une manière circonscrite qui peut être considérée comme peu approfondie et insistant peu sur la situation des élèves concernés par l'enseignement, il en reste que dans sa globalité, le PER permet une mise en place relativement complète des droits des élèves dans les pratiques.

Les lois cantonales et les textes publics des deux établissements abondent dans le même sens que le PER en favorisant une mise en place informelle de différents éléments liés à la mise en œuvre des droits de l'enfant dans le contexte scolaire sans aborder explicitement la nécessité de sensibiliser formellement les élèves à leurs propres droits. Toutefois, en reconnaissant le PER comme curriculum en vigueur dans leur canton, ces documents en affirment la légitimité et se rattachent à ses objectifs, qu'ils soient formels ou informels.

En s'intéressant aux pratiques déclarées des enseignant-e-s et des responsables d'établissement, il semble que même si le PER accorde une certaine place à l'enseignement formel et informel des droits de l'enfant, les tensions entre les caractéristiques inhérentes aux «éducations à» et à la forme scolaire, résumées dans le tableau 1 ci-dessus (enjeux disciplinaires, évaluation, gestion du temps, importance des connaissances, etc.) se retrouvent dans les propos de ces

différent-e-s actrices et acteurs, et sont parfois encore renforcées par la thématique même des droits de l'enfant, qui fait entrer l'expérience que les élèves vivent hors de l'école au sein de l'enseignement, et par leur mise en place agissant à différents niveaux.

En outre, si la majorité des enseignant-e-s interrogé-e-s dans le cadre de cette étude affirme favoriser le 20 novembre pour aborder explicitement les droits de l'enfant avec leurs élèves, beaucoup indiquent également s'appuyer sur certains éléments issus des droits de l'enfant afin de répondre aux besoins de la classe, que ceux-ci soient issus du climat interpersonnel ou de l'actualité.

Ainsi, si la tension entre la forme scolaire et l'intégration des «éducatifs» et des pratiques qui en découlent dans le système scolaire traditionnel romand semble, dans le cadre des cas observés, constituer un frein à l'intégration formelle et informelle de l'éducation aux droits de l'enfant, la thématique des droits de l'enfant est mobilisée lorsque les enseignant-e-s en ressentent le besoin. De même, lorsque les contraintes du système engendrent chez les enseignant-e-s certaines réticences à mettre en place les droits de l'enfant dans leurs pratiques, leur esprit d'initiative, leur créativité et leur volonté permet de faire vivre aux élèves les droits de l'enfant en filigrane dans leur quotidien scolaire.

Conclusion

Les injonctions intercantionales et notamment le PER permettent une mise en place informelle bien établie, ainsi qu'une sensibilisation formelle plus restreinte des droits de l'enfant auprès des élèves de primaire. Si les objectifs disciplinaires restent particulièrement prépondérants dans les pratiques déclarées, il n'en demeure pas moins que dans le cadre strict du PER, les droits de l'enfant y trouvent une place qui permet de les couvrir de manière relativement complète. Ce résultat ressort non seulement de l'analyse textuelle du plan d'études mais également du des propos de certain-e-s enseignant-e-s.

De même, les lois scolaires des deux cantons et/ou les règlements internes de chaque établissement mettent en avant les droits de protection et de participation des élèves. Si ces prescriptions ne vont pas dans le détail, la volonté des législatrices et législateurs d'œuvrer en faveur des droits de l'enfant s'y retrouve.

Notons encore que les tensions présentées entre les caractéristiques des «éducatifs» et celles de la forme scolaire ressortent quasiment toutes dans les données recueillies auprès des répondant-e-s. Les injonctions évaluatives, l'organisation spatio-temporelle organisée en disciplines ou encore la place des connaissances semblent constituer des obstacles auprès des enseignant-e-s pour qu'ils puissent mettre en place les droits de l'enfant de manière informelle et les aborder de manière formelle avec leurs élèves.

De plus, la formation des enseignant-e-s aux thématiques liées aux droits de l'enfant, aussi bien d'un point de vue formel qu'informel, est fondamentale

et leur permet de se sentir, ou non, à l'aise avec le sujet. Certaines situations particulières (situation de vie de certains élèves, climat de classe, etc.) peuvent favoriser ou non le fait d'aborder les droits de l'enfant avec les élèves et de les mettre en place dans le cadre de la classe ou de l'établissement.

Finalement, une grande marge de manœuvre est laissée aux enseignant-e-s par les directions mais également les prescriptions cantonales et intercantionales quant à l'éducation aux droits de l'enfant. Ces derniers peuvent alors être abordés de manière très disparate au sein d'un même établissement.

De ces quelques constats, nous remarquons que l'école dans sa forme scolaire traditionnelle ne permet pas aux «éducatrices» de s'enraciner totalement dans les pratiques. L'école et son organisation ne sont pas seules responsables, et des freins individuels ou politiques peuvent probablement être formulés, mais nous voyons ici que malgré une volonté institutionnelle de faire entrer les droits de l'enfant à l'école, son organisation constitue un obstacle.

Il convient de noter que ces résultats sont à nuancer puisque récoltés dans deux écoles reconnues pour leur sensibilité aux droits de l'enfant. Néanmoins, si les professionnel-le-s travaillant dans de telles structures manifestent certaines difficultés à intégrer cette «éducation» dans leurs enseignements, les professionnel-le-s travaillant dans des structures moins sensibles à ces questions sont probablement confronté-e-s à des difficultés identiques voire exacerbées. Une étude comparée entre des écoles affichées comme sensibles à ces questions et des écoles se présentant comme y étant moins attentives permettraient de porter un regard intéressant et complémentaire sur la question.

Notes

- 1 Aucune de ces réserves ne sont directement en lien avec l'éducation. Elles portent sur le regroupement familial (art. 10), les conditions de privation de liberté des enfants (art. 37) et la garantie d'assistance dans les procédures pénales (art. 40).
- 2 Traduction personnelle de la notion de «*Full-blown rights education*».
- 3 En Suisse romande, la scolarité obligatoire dure 11 ans et le degré primaire 8 ans. Les années scolaires sont indiquées de manière croissante (1 à 11H) et la lettre H indique que le découpage correspond au système intercantonal HarmoS, en vigueur dans toute la Suisse, visant à l'harmonisation du système éducatif entre les cantons.
- 4 Ces résultats sont une partie de ceux recueillis dans le cadre plus large d'un travail de thèse de doctorat portant sur la question de l'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire primaire de Suisse romande.
- 5 Dans un souci de confidentialité, tous les corps de métier seront ici inscrits de manière épiciène.
- 6 Voir objectifs SHS 24
- 7 8 à 12 ans
- 8 <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/>
- 9 Voir objectifs FG 14-15
- 10 Voir objectif FG 24
- 11 Voir objectif FG 25
- 12 https://www.plandetudes.ch/web/guest/FG_24/

- ¹³ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-declaration>
- ¹⁴ Les sites internet des deux établissements ne pas dévoilés afin de préserver la confidentialité des données recueillies. Dans le même but, les informations obtenues sont décrites sans donner d'informations suffisamment précises pour pouvoir identifier les établissements en question.

Références bibliographiques

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools – Do they mean more than «picking up litter and not killing whales»? *International journal of children's rights*, 7, 185-205.
- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 103-122). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Audigier, F. (2013). Les éducations à... et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, 14, 47-63.
- Audigier, F. (2015). Éducatons à... et préparation à la vie. In F. Audigier, A. Sgard, & N. Tutiaux-Guillon, *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (pp. 25-35). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Awais, N. (2016). *Au valeurs !* Saint-Denis, France: EdiLivre.
- Barthes, A. (2017). Introduction. In A. Barthes, J.-M. Lange, & N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»* (pp. 7-14). Paris, France: L'Harmattan.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2012). Les «éducations à», un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale*, 50, 197-209.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les «éducations à», une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 1(45), 23-37.
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). Introduction. In A. Barthes, J.-M. Lange, & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»* (pp. 7-14). Paris, France: L'Harmattan.
- Beitone, A., & Hemdane, E. (2018). Ecole, savoirs et valeurs: une tentative d'éclaircissement. *Education et socialisation*, 48, 1-11.
- Broyon, M.-A., & Moody, Z. (2015). *Evaluation externe du projet de fiches pédagogiques éducation21 sur les droits de l'enfant*. Manuscrit non publ.
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours: Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève, Suisse: Slatkine.
- Fabre, M. (2014). Les «éducations à»: problématisation et prudence. *Education et socialisation*, 36, 1-13.
- Fabre, M. (2018). Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des «éducations à». *Education et socialisation*, 48, 1-13.
- Gollob, R., & Krapf, P. (2007). *Exploring children's rights: Nine short projects for primary level*. Strasbourg, France: Editions du conseil de l'Europe.
- Hussein, A. (2009). The use of Triangulation in Social Sciences Research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Work*, 1, 1-11.
- Jeff, T. (2002). Schooling, education and children's rights. In B. Franklin (Éd.), *The new handbook of children's rights: comparative policy and practice* (pp. 45-59). London, United Kingdom: Routledge.
- Lange, J.-M. (2014). Education au développement durable: intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux. *Education et socialisation*, 36, 1-18.
- Lange, J.-M. (2017). Éducation au développement durable: enjeux épistémologiques et didac-

- tiques des reconfigurations disciplinaires possibles. In C. Vergnolle Mainar, & O. Tripiier-Mondancin (Éds.), *Programmes et disciplines scolaires: Quelles reconfigurations curriculaires?* (pp. 143-150). Toulouse, France: Presses universitaires du midi.
- Lange, J.-M. (2018). Education à: penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal: l'exemple révélateur de l'éducation au développement durable. *Education et socialisation*, 48, 1-15.
- Lange, J.-M., & Martinand, J.-L. (2010). Education au développement durable et éducation scientifique: repères pour un curriculum. In A. Hasni & J. Lebaume (Éds.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technique* (pp. 125-154). Ottawa, Canada: Les presses de l'université d'Ottawa.
- Lebrun, J., Morin, M.-P., & Bousadra, F. (2016). Le traitement des domaines généraux de formation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines et sociales, sciences et technologies et mathématiques: convergences et divergences. In A. Hasni, J. Lebrun, & Y. Lenoir (Éds.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école: le cas des «éducations à» au Québec* (pp. 11-31). Québec, Canada: Groupéditions.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité: questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon, France: Educagri.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives, quelques points de repères. In A. Legardez & L. Simonneaux (Éds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (pp. 19-32). Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Lenoir, Y. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: Un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 289-298.
- Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). (2011). 400.02. Repéré à <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/400.02?key=1586331468460&id=1444413b-d078-412a-8edc-b8e277fc2daa>
- Loi sur l'enseignement primaire (LEP). (2013). 411.0. Repéré à https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/411.0
- Loi sur le personnel de la scolarité obligatoire de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel (LPSO). (2011). RS 400.2 Repéré à https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/400.2
- Louviot, M. (2017). L'enseignement interdisciplinaire au service des droits de l'enfant. *Enjeux pédagogiques*, 29, 30-31.
- Louviot, M. (2019). La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant. *Education et socialisation*, 53. Doi:10.4000/edso.7297
- Louviot, M., Moody, Z., & Darbellay, F. (2019a). Children's Rights Education: The Challenges and Opportunities of Inter- and Transdisciplinary Teaching. *Inter- Und Transdisziplinäre Bildung*, 1(1), 1-7.
- Louviot, M., Moody, Z., & Darbellay, F. (2019b). *L'enfant et ses droits participatifs dans le contexte scolaire – Le cas de la Suisse romande*. Manuscrit soumis pour publication.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Ordonnance sur le personnel de la scolarité obligatoire et de l'enseignement secondaire du deuxième degré général et professionnel (OPSO). (2012). 400.20. Repéré à https://lex.vs.ch/app/fr/texts_of_law/400.20
- Règlement d'application de la loi du 7 juin sur l'enseignement obligatoire (RLEO). (2012). 400.02.1. Repéré à <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/400.02.1?key=1544691163367&id=8e9502b1-5958-481c-91e9-f2a985e1c49c>
- Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXIe siècle*. Paris, France: Calmann Lévy.
- Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Louvain, Belgique: Garant.

- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Education et francophonie*, 36(2), 47-62.

Mots-clés: Éducatons à, éducation aux droits de l'enfant, droits de l'enfant, forme scolaire, école primaire.

Herausforderungen bei der Umsetzung des Kinderrechtsunterrichts in der Romandie

Zusammenfassung

Seit rund vierzig Jahren wächst die Anzahl der «Bildungen für» in französischsprachigen Lehrplänen, sie haben sich neben den disziplinären Inhalten etablieren können. Trotzdem geschieht diese Integration nicht ohne Debatten und Umsetzungsprobleme innerhalb der traditionellen Schule. Dieser Artikel greift das Beispiel des Kinderrechtsunterrichts auf und stützt sich auf empirische Daten, um die Spannung zwischen den Merkmalen der «Bildung für» und denjenigen der Unterrichtsform des traditionellen Schulsystems zu konzeptualisieren. Dieses Vorgehen macht es möglich, die Schwierigkeiten zu identifizieren, die mit der Einführung von «Bildung für», und insbesondere mit dem Kinderrechtsunterricht in der traditionellen Primarschule in der Romandie, verbunden sind.

Schlagworte: «Bildung für», Kinderrechtsunterricht, Kinderrechte, Unterrichtsform, Primarschule

Le sfide relative all'attuazione dell'educazione ai diritti del fanciullo nella Svizzera romanda

Riassunto

Per circa quarant'anni, le «educazioni a» si sono moltiplicate nei piani di studio in lingua francese e sono diventate contemporaneamente parte integrante degli obiettivi disciplinari. Tuttavia, questa integrazione suscita dei dibattiti e presenta delle difficoltà d'attuazione all'interno della scuola tradizionale. Basato sull'esempio dell'educazione ai diritti del fanciullo e su dati empirici, questo articolo propone di concettualizzare la tensione che oppone le caratteristiche di «un'educazione a» a quelle del sistema scolastico. Tale approccio permette di identificare le difficoltà inerenti all'applicazione delle «educazioni a» e più precisamente dell'educazione ai diritti del fanciullo nella scuola tradizionale nella Svizzera Romanda.

Parole chiave: Educazioni a, educazione ai diritti del fanciullo, diritti del fanciullo, forma scolastica, scuola elementare.

Challenges surrounding the implementation of children's rights education in French-speaking Switzerland

Summary

For about forty years, «educations for» have increased in the French-speaking curricula in parallel with the disciplinary objectives. Nevertheless, this integration is not without creating debate and implementation difficulties within the traditional school. This article, based on the example of children's rights education, proposes to conceptualize through empirical data the tension between the characteristics of «educations for» and those of the school form from which traditional school settings still heavily borrow from. The aim is to identify the difficulties inherent in the implementation of «educations for» and more particularly the education for children's rights in the traditional primary school in French-speaking Switzerland.

Keywords: Education to, children's rights education, children's rights, school form, primary school

Auteure

Maude Louviot. Après une formation de Master en droits de l'enfant à l'Université de Genève, Maude Louviot est actuellement doctorante et assistante de recherche et d'enseignement au Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève. Ses travaux portent principalement sur les domaines de l'éducation scolaire aux droits de l'enfant et de l'interdisciplinarité académique et scolaire.

Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève (Valais Campus), Case postale 4176, CH-1950 Sion 4
E-Mail: maude.louviot@unige.ch