
La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant

Maude Louviot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edso/7297>

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



Référence électronique

Maude Louviot, « La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant », *Éducation et socialisation* [En ligne], 53 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 30 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/7297>

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2019.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant

Maude Louviot

Introduction

- 1 Dans la lignée des travaux de nombreux grands pédagogues (voir par ex. Freinet, Montessori, Steiner, Korczak, Pestalozzi, Dewey, Claparède et bien d'autres encore), des projets tant locaux que globaux se multiplient afin de renforcer différents types de participation des élèves dans le processus scolaire. Qu'il s'agisse de débats démocratiques, de discussions philosophiques, de conseils d'élèves, de pratiques coopératives ou collaboratives, ou encore de médiation par les pairs, la tendance visant à impliquer les élèves dans la construction de leurs apprentissages et dans l'organisation de leur école et de leur parcours scolaire s'accroît dans les pratiques et dans les prescriptions scolaires. Cette volonté de renforcer la participation de l'enfant dans son expérience scolaire encourage la prise en compte du point de vue de l'élève et son implication active dans le processus scolaire, s'inscrivant ainsi dans la veine des ambitions soutenues par le mouvement des droits de l'enfant concrétisées à un niveau international par les articles participatifs formulés dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) de 1989.
- 2 Il n'en reste pas moins que l'école, soumise à une forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1994, 1980) est plus familière des pratiques autoritaires qu'aux pratiques participatives des élèves (Jeff, 2002 ; Quennerstedt, 2016 ; l'Anson & Allan, 2006 ; Lundy, 2007). La voix des enfants, si elle est de plus en plus sollicitée n'est pas toujours entendue, ce qui confère à certaines démarches dites participatives un aspect superficiel. Ainsi, toutes les pratiques participatives ne favorisent pas une réelle participation des enfants, ne leur permettant pas d'ancrer ces processus dans une réalité concrète.
- 3 Se posent alors les questions suivantes : quelle forme la participation des élèves peut-elle trouver dans le processus scolaire ? Quelles sont les caractéristiques d'une

participation effective ? Quels apports – qu'il s'agisse de valeurs, de compétences, d'apprentissages ou de bienfaits tant au niveau individuel que collectif – celle-ci amène-t-elle aux élèves ainsi qu'aux acteurs impliqués dans le quotidien scolaire ?

- 4 Sous la forme d'un état des lieux établi à partir d'une revue de littérature, cet article propose une réflexion théorique sur la participation des enfants à l'école au sens large, adoptant une perspective méta face aux différents types de dispositifs participatifs. Nous reviendrons dans un premier temps sur les enjeux et les défis auxquels l'école devra faire face au XXI^e siècle afin de répondre aux besoins d'une société toujours plus rythmée par l'évolution sociale et technologique. Si jusqu'ici une attention particulière était portée aux savoirs formels et aux connaissances, les défis globaux face auxquels se trouve l'humanité appellent à une reconnaissance plus marquée de la place des compétences et des valeurs dans le système scolaire (Taddei, 2018). Faisant échos à ce constat, les plans d'étude francophones intègrent compétences et valeurs dans leurs prescriptions (Hasni, Lebrun & Lenoir, 2016). La participation des élèves à travers différents dispositifs structurels ou pédagogiques constitue l'une des approches proposées afin de renforcer la place des compétences et des valeurs dans le système scolaire. Dans une seconde partie, nous définirons en quoi consiste une participation effective en nous appuyant notamment sur le modèle de participation formulé par Lundy (2007). En effet, toute démarche pouvant être assimilée à de la participation des élèves ne constitue pas forcément une participation active qui leur offrirait l'opportunité d'expérimenter *in situ* leur statut d'acteur social. Il ne s'agit pas uniquement de donner à l'enfant la possibilité de s'exprimer, mais ses propos doivent être pris en considération dans le processus décisionnel et organisationnel. Nous poursuivrons notre propos en soulignant le lien à ne pas sous-estimer entre les pratiques participatives des élèves et l'importance de celles-ci pour la mise en œuvre des droits des enfants, notamment énoncés dans la CDE. Pour terminer, nous soulignerons les bénéfices de la mise en place de pratiques réellement participatives et plus largement des droits de l'enfant dans l'école non seulement pour les élèves mais également pour leurs enseignant-e-s et pour le climat scolaire en général.

L'école au cœur de l'évolution sociale

- 5 Si l'école a comme but premier d'assurer la survie de la société dans laquelle elle s'inscrit, elle est alors inévitablement liée au projet d'avenir de la société en question (Hervé, 2007). Les enjeux mondiaux lui attribuent ainsi une perspective plus globale qu'auparavant et les évolutions actuelles lui confèrent un statut central face aux difficultés qui émergent ou qui émergeront durant les années à venir. À travers sa fréquentation scolaire, l'élève devrait développer non seulement une « conception du global et de l'essentiel » mais également une « formation éthique à la responsabilité » (Morin, 2007, p. 44). Renvoyant à la distinction entre *savoir*, *savoir-faire*, et *savoir-être*, ou encore à celle entre *savoirs*, *compétences* et *attitudes* ou *valeurs* (voir par ex. Audigier, 2015), Taddei (2018) s'appuie sur Aristote pour distinguer trois types de connaissances : l'*épistémè* qui fait référence à la connaissance du monde ; la *technè* qui décrit la manière d'agir sur le monde ; et finalement la *phronesis* qui renvoie à l'éthique de l'action. Si la première est particulièrement encouragée dans les systèmes éducatifs traditionnels, la *phronesis*, pourtant indispensable pour affronter les crises globales émergent au XXI^e

siècle ainsi que les inégalités qui en découlent, est quant à elle reléguée au dernier plan (Taddei, 2018).

- 6 Comme le souligne Héritier (2018), les valeurs ne se transmettent pas de la même manière que les apprentissages plus objectifs qui constituent l'*épistémè*. Les valeurs, que Tappolet décrit comme étant « caractérisées par deux traits : a) elles sont liées aux intérêts des êtres vivants et b) elles sont impartiales, dans le sens où elles font abstraction de l'intérêt des personnes particulières » (2000, p. 14), nécessitent en effet de s'appuyer sur l'expérience vécue afin de faire sens pour l'apprenant en quête de cohérence. Ainsi, l'enjeu relationnel avec l'enseignant-e ou entre pairs et les limites constituant le cadre, sont, au même titre que l'objet enseigné en tant que tel, fondamentaux dans l'élaboration de valeurs et de compétences. Taddei (2018) le souligne, les défis du XXI^e siècle nécessitent une certaine adaptation de la part de l'école, non seulement par rapport aux objets enseignés, mais également par rapport à la manière de les enseigner. La question est alors de savoir quelle forme d'enseignement est la plus cohérente pour favoriser le développement de valeurs nécessaires au changement de cap abordé par notre société en ce début de siècle. Baranski en fait un inventaire non exhaustif tout en proposant une première piste de méthode : « si nous créons [...] des écoles [...] concevons-les de façon à ce qu'elles permettent à tous de se développer à travers des processus d'apprentissage réciproques, pour que chacun contribue à son tour au développement collectif. Si nous y parvenons, les sociétés seront alors plus ouvertes, plus solidaires, plus coopératives » (2007, p. 13). D'après l'auteure, une telle démarche développerait la conception de chacun-e en tant que citoyens du monde, partageant la responsabilité du devenir de l'humanité et de la planète. Selon Morin (1999), « tout développement vraiment humain signifie développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine » (p. 27). L'éducation a ainsi pour but non seulement le développement de l'individu pour lui-même, mais également celui de son rapport et de sa place dans un espace plus global qui en fait un être humain et social. Ainsi, les approches participatives et collaboratives dans les écoles constituent des démarches offrant l'opportunité aux apprenant-e-s de faire du lien aussi bien entre les savoirs qu'entre les individus et leur permettent ainsi de développer certaines attitudes et valeurs (Louviot, 2017) résonnant avec les défis individuels et sociaux du XXI^e siècle.

La participation active des élèves

Quel type de participation pour quel domaine d'influence ?

- 7 Le concept de participation a de nombreuses définitions et sa signification ne fait pas consensus selon le point de vue adopté (Tisdall, 2015a). Il n'est alors pas surprenant que la participation des élèves se traduise de diverses manières et à différents niveaux dans le système scolaire. Connac (2018), qui élabore un rapide résumé de ces différentes démarches permet de rendre compte de la diversité des approches favorisant la participation des élèves ainsi que les différents domaines concernés. Nous les classerons dans le tableau 1 en les répartissant pour les unes dans ce que nous qualifions de *participation structurelle* et pour les autres dans ce que nous rapprochons d'une *participation pédagogique* en complétant les démarches soulevées par Connac

(2018) avec d'autres approches, sans pour autant prétendre en réaliser une liste exhaustive.

Tableau : Niveau de participation en fonction des démarches mises en place

Type de participation	Participation structurelle	Participation pédagogique
Démarches	<ul style="list-style-type: none"> • Médiation par les pairs • Conseils des élèves • Discussions à visées démocratiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Démarches coopératives (aide, tutorat, entraide, travail en atelier, travail en équipe, travail en groupe, monitorat) • Démarches collaboratives • Discussions à visées philosophiques • Pédagogie par projet
Domaines d'influence	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction du règlement de l'école / de la classe • Rédaction des plans d'étude • Organisation de l'école • Vivre ensemble, climat scolaire • Relations interindividuelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Co-construction des apprentissages • Choix des méthodes / des sujets adoptés en classe

- 8 La participation structurelle implique que l'élève se voie attribuer la possibilité d'exprimer son point de vue et d'assumer des responsabilités liées à différents éléments de natures très variées influençant son quotidien scolaire. Ce type de participation concerne principalement le climat scolaire ainsi que l'organisation scolaire dans sa globalité et, même si elle permet aux élèves de réaliser de nombreux apprentissages se rapprochant des compétences et des valeurs, n'a que peu de relations avec les objets de contenus formulés dans le curriculum formel et la manière de les aborder. A travers la participation structurelle, les élèves peuvent intervenir à propos de toutes les décisions concernant le fonctionnement de leur scolarité. Différents canaux permettent d'entendre les élèves, notamment par le biais de conseils d'élèves à chaque niveau de la structure (classe, bâtiment scolaire, établissement scolaire, voire au niveau régional ou national) en y faisant siéger tous les élèves ou une délégation d'élèves élus (Le Gal, 2008). La médiation par les pairs constitue également une manière d'impliquer les élèves dans la structure de leur école (Diaz & Liatar-Dulac, 1998). De telles démarches permettent aux élèves d'avoir un impact sur le climat scolaire, sur la discipline de l'école, sur les relations interindividuelles, sur l'organisation du temps et de l'espace scolaire, sur la rédaction des règlements ou des plans d'étude, et plus généralement sur toute décision impactant de près ou de loin leur quotidien scolaire. Le pouvoir constitutif et influant sur le système scolaire est ainsi partagé avec les élèves.
- 9 La participation pédagogique pour sa part concerne plus particulièrement les situations permettant à l'élève d'être actif dans les apprentissages qu'il est amené à réaliser et de s'investir dans leur élaboration, aussi bien en étant impliqué dans la démarche de construction du savoir que dans le choix des thématiques abordées et des démarches adoptées. Le fait de permettre aux élèves d'apprendre en fonction de leurs besoins en multipliant notamment les méthodes pédagogiques permet à chaque élève de se

retrouver dans son expérience scolaire et diminue ainsi les inégalités scolaires (Joyal, 2018). L'élève n'est alors plus passif face à un-e enseignant-e détenteur-trice statutaire du savoir mais il est considéré comme sachant et capable d'apprendre par et pour lui-même. L'enseignant-e partage la détention du savoir avec sa classe tout en soutenant et en accompagnant ses élèves dans leurs apprentissages. Une telle démarche implique pour l'élève de développer une certaine autonomie face à l'enseignant-e et face au savoir. Différentes manières permettent à l'élève d'adopter une position plus active face à la construction de son savoir. Les démarches collaboratives (Connac, 2017) s'inscrivent dans cette catégorie. La pédagogie par projet, notamment lorsqu'elle suit une dynamique collaborative en fait partie (Louviot, 2017), tout comme certains dispositifs de philosophie pour enfants tels que celui proposé par Lipman (2011) (Tozzi, 2008).

Quelle place pour la participation des élèves dans l'école ?

- 10 Les valeurs et les compétences, nous l'avons vu précédemment, ne se transmettent pas de la même manière que les connaissances. Ainsi, les valeurs portées par la participation des élèves que sont la solidarité, l'écoute d'autrui, les comportements pro-sociaux, la collaboration ou encore les aptitudes communicationnelles, entre autres compétences sociales et cognitives, ont besoin d'être expérimentées et ce de manière cohérente afin que les élèves y soient sensibilisés (Covell & Howe, 2011). Dewey (2011/1916) parle de l'importance du *learning by doing* lorsqu'il évoque l'exercice de la démocratie, en soulignant « la différence d'attitude entre celui qui assiste à une action, qui en est le spectateur et celui qui y participe, qui en est l'acteur ou l'agent. Le spectateur est indifférent à ce qui se passe : un résultat en vaut un autre puisque l'un et l'autre ne sont que des spectacles. L'agent est lié à l'action dont le résultat l'affecte. Son sort est pour ainsi dire enjeu » (p. 209). La démocratie et ses valeurs étant alors considérées comme un mode de vie régissant les relations interindividuelles plus que comme un régime politique particulier. L'expérimentation quotidienne de ces valeurs constitue un vecteur fondamental à leur intégration chez les élèves. Si leur expérience et leur vécu du curriculum réel (Perrenoud, 1993) sont incohérents avec les propos tenus et les valeurs défendues explicitement dans le curriculum réel, le manque de cohérence constituera un frein à l'intégration de ces valeurs par les élèves.
- 11 La participation et les compétences qui y sont reliées ne sont pas intrinsèques à l'enfant mais se développent dans la relation sociale (Tisdall, 2017). L'environnement scolaire, notamment à travers les rapports entre pairs et avec l'enseignant-e ainsi qu'avec toute personne impliquée dans leur quotidien scolaire, les élèves développent une relation dans laquelle leur compétence à influencer les processus de prise de décision soit reconnue comme effective. Ces démarches, qu'elles soient structurelles ou pédagogiques impliquent une remise en question du statut de l'enseignant-e et réciproquement de celui de l'enfant, leurs relations s'inscrivant dès lors dans un ancrage à tendance plus horizontale que verticale caractérisé par un partage effectif du pouvoir entre les différents acteurs. Néanmoins, l'école sous sa forme traditionnelle et fortement influencée par ce que Vincent (1994; 1980) qualifie de *forme scolaire* suit un modèle plutôt autoritaire, conférant aux élèves apprenants un statut hiérarchiquement très clairement inférieur à celui des adultes en charge de leur formation influençant ainsi leurs opportunités participatives (Jeff, 2002). Plusieurs auteurs (voir par ex. Quennerstedt, 2016; l'Anson et Allan, 2006) partagent ce point de vue puisqu'ils

montrent dans leurs recherches que les élèves regrettent de ne pas avoir plus de possibilités de participer activement au fonctionnement de leur école ainsi qu'à la construction de leurs apprentissages. Ainsi, un bousculement des codes inhérents au fonctionnement scolaire dans sa globalité est indispensable pour une mise en œuvre effective de la participation des élèves.

Quelles caractéristiques pour une participation effective des élèves ?

- 12 Pour que la participation des enfants soit effective, il est non seulement important que l'enfant puisse exprimer son point de vue, mais également que celui-ci soit pris en considération. En résonance avec ce postulat, Lundy (2007) propose un modèle de participation des enfants faisant dialoguer quatre aspects interconnectés et fondamentaux à une participation réelle des enfants. Premièrement, il faut que les élèves aient un espace sécurisant leur permettant d'exprimer leurs points de vue. Plusieurs chercheurs (Tisdall, 2015b; Spyrou, 2011; Lansdown, 2001) renforcent cette idée en soulignant l'importance de consacrer le temps nécessaire à la participation des enfants. Deuxièmement, les enfants doivent être encouragés à donner leur opinion, que Lundy qualifie de voix, même si celle-ci n'est pas identique à l'avis de l'adulte (Lansdown, 2010). Ensuite, il est nécessaire que ce point de vue soit entendu par une audience réceptive. Finalement il est fondamental que le point de vue de l'enfant ait une réelle influence sur le processus décisionnel, qui se matérialise *a minima* par un retour rendu aux enfants (Lundy, 2018). La figure 1 schématise la manière dont ces quatre aspects de la participation des enfants interagissent entre eux.

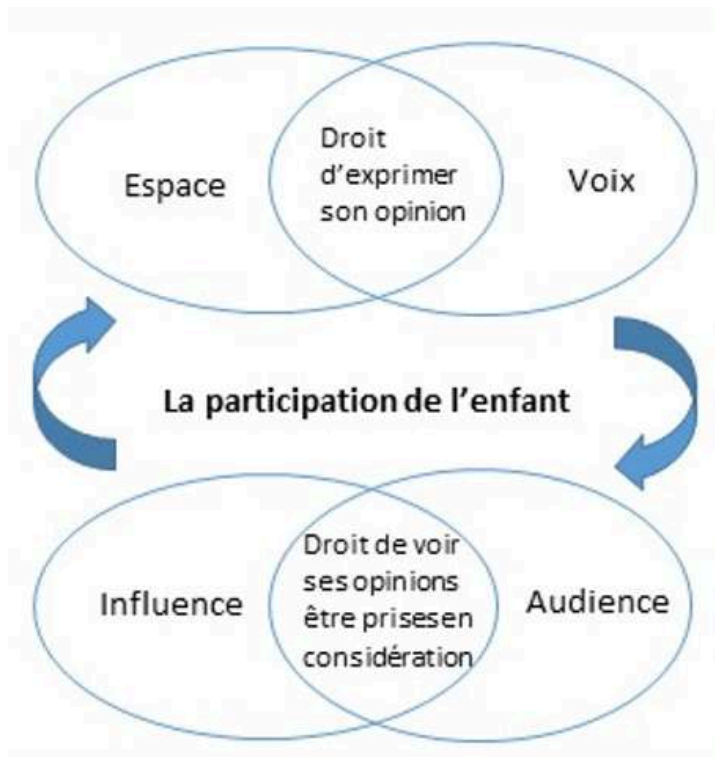


Figure : Modèle de participation inspiré de Lundy (2007 :932)

- 13 La mise en place d'un tel modèle de participation des élèves questionne la place accordée à chacun des acteurs et consacre aux élèves un statut plus égalitaire à celui des adultes, dans une dynamique plus horizontale. L'enfant est acteur de son expérience scolaire et une telle place doit lui être garantie afin que sa participation soit qualifiée de participation réelle. En mettant en place de telles démarches, les enseignant-e-s adoptent conjointement le rôle d'audience effective capable d'entendre le point de vue des élèves et d'y accorder la considération nécessaire plus que le détenteur de l'ordre social dans la classe et celui d'accompagnateur des élèves dans l'élaboration de leurs savoirs plus que celui de détenteur unique du savoir. Il n'en reste pas moins que l'adulte conserve la responsabilité qui lui incombe et que la prise de décision finale, dans chaque domaine, reste de son ressort (Lansdown, 2001). Si l'enfant doit pouvoir donner son avis et être entendu, il n'est pas responsable des décisions prises. Enfin, l'accès à la participation doit être imbriqué dans le quotidien et devenir une habitude chez les enfants. Il ne s'agit pas de l'accorder au bon vouloir de l'enseignant-e ou de toute autre individu.
- 14 Une telle participation permet aux enfants non plus seulement d'être considérés comme des êtres en devenir, auxquels il est important d'enseigner différents contenus, compétences et valeurs afin qu'ils se développent de manière adaptée à leur futur, mais de se voir attribuer un rôle d'acteur dans leur *hic et nunc* et de développer ainsi les compétences inhérentes à une participation démocratique (Tisdall, 2015a). La participation des enfants ne doit ainsi pas uniquement constituer un exercice dénué de tout lien avec la réalité comme pourrait l'être un conseil de délégués se réunissant une fois par année afin d'échanger sur une thématique formulée préalablement par des adultes. Au contraire, elle doit être appliquée au quotidien et liées à des questions concrètes et définies par les élèves afin qu'ils puissent réellement influencer leur environnement et leur quotidien (Tisdall, 2015b). Il s'agit d'aller au-delà d'une simple invitation ponctuelle de donner son point de vue, en mettant en place un conseil hebdomadaire voire quotidien institué et plus ou moins auto-géré en fonction des compétences des élèves, leur permettant de s'exprimer sur des thématiques liées à leurs besoins et leurs préoccupations, et dont les réflexions générées sont réellement entendues par les adultes concernés et prises en compte dans le processus décisionnel. De plus, peu importe la décision finale, un retour adapté, rapide, suivi et complet doit dans tous les cas être fait aux élèves, leur permettant ainsi de comprendre les décisions prises et leur rôle dans le processus (Lundy, 2018). La participation ne sert pas – et ne doit pas servir – uniquement au développement du futur adulte, mais il sert également à l'enfant citoyen porteur de droits dès ses premières années.

Participer, un droit fondamental de l'enfant

- 15 Si la participation des enfants n'est pas née avec la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 (CDE), et qu'elle prend racine bien avant son entrée en vigueur au niveau international dans des initiatives familiales, éducatives et sociales plus larges, ce traité international en renforce l'importance (Tisdall, 2015a). En plus de constituer une piste à explorer au sein l'école, la participation des élèves s'avère être un droit fondamental de l'enfant. En effet, la CDE, avec le premier paragraphe de l'article 12, assure à tous les enfants le droit d'exprimer leur point de vue et que celui-ci soit pris en considération sur toute question les intéressant :

1. Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
- 16 Ce traité contraignant à portée internationale est l'instrument le plus ratifié au monde puisque tous les Etats reconnus par les Nations Unies à l'exception des États Unis en sont membres. En la ratifiant, les États Parties s'engagent à mettre en œuvre dans leurs législations respectives les principes de promotion, de participation et de protection qu'elle contient dans les 54 articles interdépendants qui la constituent. Le Comité des droits de l'enfant, institué dans le but d'assurer cette mise en œuvre des dans les États Membres ainsi qu'à clarifier la signification qu'il donne à certains articles a défini quatre articles comme les principes fondamentaux de la CDE. Il s'agit de la non-discrimination (art. 2), du bien-être de l'enfant (art. 3), de la vie, la survie et le développement (art. 6) et enfin de la participation de l'enfant (art. 12). Ces quatre articles permettent de guider l'interprétation et la mise en œuvre du reste de la Convention. Ainsi, les autres articles doivent, selon le Comité, être lus à la lumière de ceux-ci afin d'assurer une mise en œuvre adéquate du traité. La participation joue alors un rôle central dans la bonne implémentation des droits de l'enfant dans leur globalité et constitue un droit de l'enfant considéré comme fondamental.
- 17 L'article 12 n'est néanmoins pas le seul à concerner la participation puisqu'il s'accompagne d'autres articles concernant la liberté d'expression (art. 13), la liberté de pensée, de conscience et de religion (art. 14), la liberté d'association (art. 15), le respect de la vie privée (art. 16) et enfin l'accès à une information de qualité et adaptée aux enfants (art. 17). Les enfants se voient ainsi garantir au niveau international une série de droits leur permettant de participer activement et de manière informée à propos d'un grand nombre de domaines (éducation, justice, santé, etc.).
- 18 Si la CDE constitue une norme juridique faisant les frais d'un certain nombre de critiques, notamment liées à sa vocation universelle, au manque de réflexions critiques qui entourent les droits de l'enfant et plus précisément les principes énoncés dans la CDE, ou encore le manque d'implication des enfants lors de sa conception (Quennerstedt, 2013 ; Freeman, 1998 ; Moody & Darbellay, 2018), elle représente un engagement international pris par les États Membres. Le respect de sa mise en œuvre effective et concrète se traduit notamment par l'intégration de pratiques participatives dans le quotidien des enfants. La CDE, en plus d'être un instrument légal et juridique a des conséquences sur les plans sociaux et sociétaux et elle attribue à l'enfant un statut de sujet de droits (Alanen, 2010). Cette implication de la CDE, pour pouvoir être effective, passe par des pratiques et des structures autorisant une participation des enfants effective et pas uniquement artificielle. Le contexte scolaire n'est pas en reste et doit favoriser la mise en œuvre de la participation et plus largement de tous les droits de l'enfant.
- 19 Lundy (2007) complète le modèle précédemment abordé en l'intégrant dans un contexte plus large (figure 2) permettant de rendre compte de l'interconnexion entre les différents articles et l'importance du respect de chacun d'entre eux afin de garantir la bonne mise en œuvre de tous les droits de l'enfant. Dans cette version, Lundy souligne l'importance de tous les droits participatifs, mais également d'autres droits en faisant notamment référence à des articles plus liés à la protection de l'enfant, ceux-ci étant étroitement imbriqués avec les injonctions participatives dans la réalité. En effet, si la participation et la protection des enfants peuvent sembler antagonistes et qu'ils

seront plus ou moins exacerbés en fonction des postures adoptées (Hanson, 2012), les recherches ont montré un lien clair entre la participation des enfants et le fait qu'ils se sentent en sécurité, l'un impactant positivement l'autre (Osler, 2000 ; Burger, 2017). Zermatten (2009) souligne quant à lui l'importance de la participation de l'enfant afin de définir son intérêt supérieur.

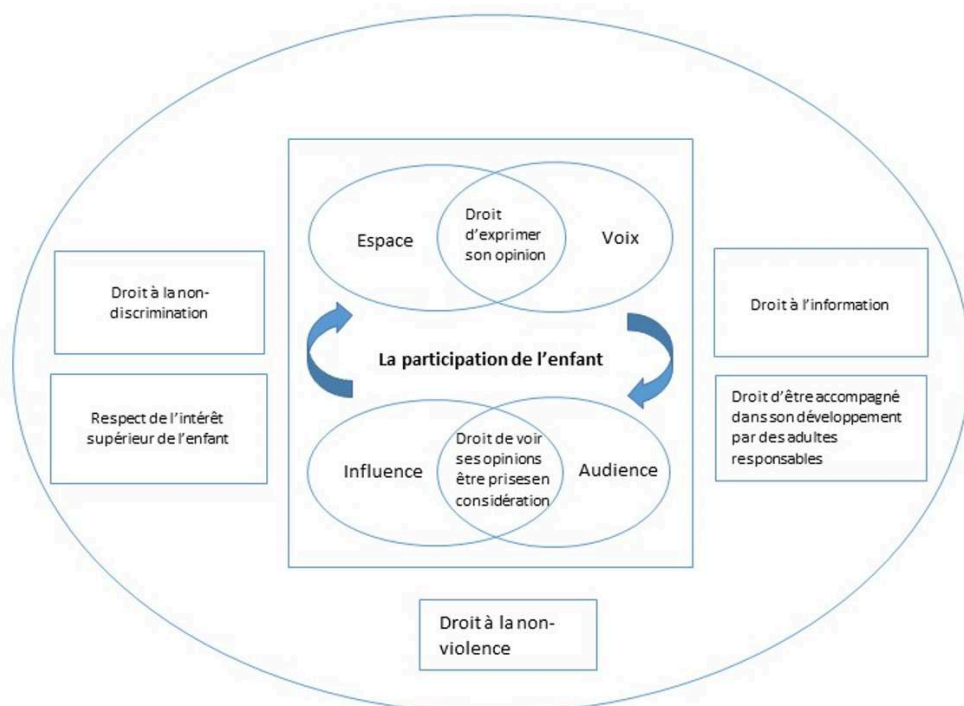


Figure : Modèle de participation complet inspiré de Lundy (2007 :932)

Quels bénéfices d'une réelle prise en considération de l'avis de l'enfant ?

- 20 L'importance d'assurer aux enfants l'accès à une participation active, et plus largement au respect de leurs droits humains se justifie par le simple fait que les enfants répondent aux caractéristiques qui font d'eux des êtres humains. Alors que leurs droits devraient être mis en œuvre indépendamment des conséquences qui en découlent (McCowan, 2013), le fait de ne pas enseigner aux enfants leurs droits est une violation de ceux-ci et un déni de leur statut de sujet de droits (Howe & Covell, 2005). La possibilité pour un enfant d'expérimenter ses droits participatifs et d'apprendre à leur sujet découle ainsi du simple fait qu'il est un enfant et que des droits lui sont garantis. Les bénéfices qu'en tirent les différents acteurs concernés permettent néanmoins de renforcer l'importance de soutenir les démarches participatives dans les écoles. Aussi bien les élèves que les enseignant-e-s et que le climat scolaire et social dans son ensemble profitent des influences positives d'une mise en œuvre des droits de l'enfant dans l'école.
- 21 En comparant des élèves intégrés dans un système éducatif sensible aux droits de l'enfant dans leur ensemble et donc à leurs droits participatifs avec des élèves scolarisés dans un contexte moins sensible aux droits de l'enfant, les recherches ont montré les effets positifs de ce système attentif aux droits de l'enfant sur les élèves.

Ceux-ci, en plus de développer une meilleure connaissance de leurs droits, des valeurs qui en découlent et des violations possibles, développent un plus haut degré d'engagement auprès de leur école et de leur classe (Covell, McNeil & Howe, 2009) et formulent des commentaires plus positifs envers leur école, leur-s enseignant-e-s et sur leurs pairs. Ils considèrent également que leur-s enseignant-e-s sont plus équitables, encourageant-e-s et respectueux-ses. Ils estiment que leurs camarades sont plus coopératifs et amicaux. Aux dires des élèves, les règles de la classe sont plus respectées et ils se considèrent plus impliqués dans leurs apprentissages (Covell, 2010). De plus, ces élèves développent une plus grande estime d'eux-mêmes et leur confiance envers leur futur est renforcée. De leur côté, les enseignant-e-s impliqués dans de telles écoles sont moins sujet au *burn out* et ressentent plus de plaisir dans l'exercice de leurs fonctions (Covell, McNeil & Howe, 2009). En outre, le climat général d'une école sensible aux droits de l'enfant ressent les bénéfices de leur mise en œuvre puisqu'il est considéré comme plus positif par les élèves, notamment à travers une diminution du harcèlement scolaire et des moqueries entre les élèves (Covell, 2010). Enfin, les comportements pro-sociaux des élèves se diffusent en dehors de l'école grâce à un effet de contagion et les élèves sensibilisés et respectueux de leurs droits dans leur propre école conservent cette attitude en dehors du contexte scolaire (Covell & Howe, 1999). Respecter les droits de l'enfant à l'école, et notamment leurs droits participatifs permet ainsi à tout le système scolaire, mais également à l'environnement extra-scolaire d'en bénéficier.

- 22 De plus, sur un plan plus cognitif, il ressort que l'autorégulation des élèves découlant des processus participatifs permet notamment aux élèves de développer des comportements autonomes, d'apprendre à anticiper les résultats d'une situation, de prendre des risques, de développer son indépendance, de résoudre, ou encore de faire des choix (Wehmeyer, Argan & Hugues, 1998, cités par Bergeron, 2018).

Conclusion

- 23 Les enjeux sociaux émergeant avec le XXI^e siècles, influencés par la globalisation, l'évolution technologique et notamment celle des intelligences artificielles, les défis environnementaux ou encore les migrations confère à l'école des défis nouveaux. Les élèves qui en sortent doivent pouvoir faire face à ces problématiques et réfléchir de manière collective à la manière de les aborder au mieux. Le monde professionnel subira – s'il n'est pas déjà en train de la subir – une réorganisation profonde demandant aux futurs citoyens une capacité adaptative toujours plus importante. Si l'innovation scolaire semble être un tribu incontournable des prochaines décennies, il n'en reste pas moins de s'interroger sur le chemin à suivre.
- 24 De nombreuses initiatives, locales, au niveau des établissements scolaires ou des classes, ou plus globales avec des réflexions au niveau international, se développent afin de favoriser la participation des élèves aussi bien sur le plan structurel que sur le plan pédagogique. Cette participation, si elle est appliquée de manière effective et que les élèves ont réellement la possibilité non seulement d'exprimer leur point de vue mais également que celui-ci soit dûment pris en considération, permet aux élèves de développer des compétences collectives, collaboratives, démocratiques et adaptatives. Elle leur permet également de se familiariser avec les valeurs et les compétences fondamentales (solidarité, empathie, tolérance, respect de soi-même et d'autrui, esprit

critique ou encore réflexivité) pour répondre aux défis auxquels ils seront confrontés au cours de leur existence. Favoriser la participation des élèves à l'école leur permet en outre de jouir de leur statut de sujet de droit, garanti par la CDE et qui reste encore trop peu généralisé dans les systèmes scolaires. En participant, l'enfant est acteur de son quotidien et peut avoir un impact direct sur son environnement et sur le respect de ses droits.

- 25 La *phronesis* d'Aristote, fondamentale pour répondre aux crises globales auxquelles l'humanité doit faire face, est particulièrement peu mobilisées dans le système scolaire. À l'aube d'un bouleversement majeur, il est pourtant temps de redonner à ces notions éthiques une place centrale et favoriser l'apprentissage par l'expérience des valeurs démocratiques et des compétences y étant reliées. La participation des élèves dès les premières années scolaires et jusqu'à la fin de leur scolarité constitue une piste dans le développement de ces valeurs et compétences. N'entendons plus seulement les enfants, écoutons-les ! ils n'en sortiront que renforcés dans leur expérience de citoyen et d'humain.

BIBLIOGRAPHIE

- Alanen, L. (2010). Taking children's rights seriously. *Childhood*, 17(1), 5-8.
- Audigier, F. (2015). Educations à... et préparation à la vie. In Audigier, F., Sgard, A. & Tutiaux-Guillon, N. *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Baranski, L. (2007). Interactions transformation personnelle-transformation sociale : Un projet en chantier. In A. Tarpinian, L. Baranski, G. Hervé & B. Mattéi (dir.), *L'école, changer de cap : Contributions à une éducation humaniste* (p. 13-16). Lyon, France : Chronique Sociale.
- Bergeron, L. (2018). L'autodétermination : Un tremplin pour soutenir le goût de l'école. In S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école : le plaisir d'apprendre ensemble* (p. 19-34). Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights. *Children and youth services review*, 79, 139-147.
- Connac, S. (2018). Ce que disent les élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, 50, [En ligne].
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope, France : Canopé.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education* 40(1), 39-51.
- Covell, K. & Howe, R. B. (2011). *Rights, respect and responsibility in Hampshire Country : RRR and resilience Report*. Sydney, Canada : Cape Breton University.
- Covell, K. & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education : a Canadian study. *The international journal of children's rights*, 7, 171-183.

- Covell, K., McNeil, J. K. & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement, a children's rights approach. *School psychology international*, 30(3), 282-290.
- Dewey, J. (2011/1916). *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Diaz, B. & Liatar-Dulac, B. (1998). *Contre violence et mal-être : La médiation par les élèves*. Paris, France : Nathan.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The international journal of children's rights*, 6, 433-444.
- Hanson, K. (2012). School of thought in children's rights. In M. Liebel, *Children's rights from below : Cross cultural perspectives* (p. 63-79). New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Hasni, A., Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2016). De la complexité de la prise en charge des « éducations à » par les disciplines scolaires. In A. Hasni, J. Lebrun & Y. Lenoir (dir.), *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école, le cas des « éducations à » au Québec* (p. 1-9). Québec, Canada : Groupédit.
- Héritier, R. (2018). Comment penser le triangle : savoirs, valeurs émancipatrices et normes sociales ? Le difficile équilibre de la formation de soi et de la socialisation. *Éducation et socialisation* 48, [En ligne].
- Hervé, G. (2007). L'école : quelles missions pour quel projet d'humanité ? In A. Tarpinian, L. Baranski, G. Hervé & B. Mattéi (dir.), *L'école, changer de cap : Contributions à une éducation humaniste* (p. 29-43). Lyon, France : Chronique Sociale.
- Howe, R. B. & Covell, K. (2005). *Empowering children : children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto, Canada : University of Toronto Press.
- I'Anson, J. & Allan, J. (2006). Children's rights in practice : a study of change within a primary school. *International journal of children's spirituality*, 11(2), 265-279.
- 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.
- Joyal, F. (2018). Un regard sur la différenciation pédagogique. In S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école : le plaisir d'apprendre ensemble* (p. 107-119). Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights : critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (éds.), *A handbook of children and young people participation : Perspectives from theory and practices* (p. 11-23). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Lansdown, G. (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Florence, Italie : UNICEF.
- Le Gal, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école : pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lipman, M. (2011), *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (3^e éd). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Louviot, M. (2017). L'enseignement interdisciplinaire au service des droits de l'enfant. *Enjeux pédagogiques*, 29, 30-31.
- Lundy, L. (2018). In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making. *Childhood*, 25(3), 340-354.

- Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough : conceptualising article 12 of the United Nation convention on the rights of the child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942.
- McCowan, T. (2012). Human rights within education : assessing the justifications. *Cambridge journal of education*, 41(1), 67-81.
- Moody, Z. & Darbellay, F. (2018). Studying childhood, children, and their rights : The challenge of interdisciplinary. *Childhood*, 1-14.
- Morin, E. (2007). Mieux répondre à la curiosité de l'enfant. In A. Tarpinian, L. Baranski, G. Hervé & B. Mattéi (dir.), *L'école, changer de cap : Contributions à une éducation humaniste* (p. 44-49). Lyon, France : Chronique Sociale.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.
- Osler, A. (2000). Children's rights, responsibilities and understandings of school discipline. *Research papers in education*, 15(1), 49-67.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris, France : ESF.
- Quennerstedt, A. (2016). Children's human rights at school – as formulated by children. *International journal of children's rights*, 24, 657-677.
- Quennerstedt, A. (2013). Children's rights research moving into the future – Challenges on the way forward. *International journal of children's rights*, 21, 233-247.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices : from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Taddei, F. (2018). *Apprendre au XXIe siècle*. Paris, France : Calmann Lévy.
- Tappolet, C. (2000). *Émotions et valeurs*. Paris, France : PUF.
- Tisdall, E. K. M (2017). Children's participation : Questioning competence and competencies ? *Social inclusion*, 5(3), 122-130.
- Tisdall, E.K.M. (2015a). Children and young people's participation : a critical consideration of Article 12. In W. Wandenhole, E. Desmet, D. Reynaert & S. Lembrechts (éds.), *Routledge international handbook of children's rights studies* (p. 185-200). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Tisdall, E.K.M. (2015b). Addressing the challenges of children and young people's participation : Considering time and space. In T. Gal & B.F. Duramy (éds.), *Promoting the participation of children and young across the globe : From social exclusion to child-inclusive policies* (p. 381-404). Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Tozzi, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi : Différences et complémentarités. In C. Leleux, *La philosophie pour enfants* (2^e éd., p. 95-115). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France : Presses universitaires de France.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon, France : Presses universitaires de France.
- Zermatten, J. (2009). Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu (art. 12 CDE). In D. Stoecklin & J. Zermatten (dir.), *Le droit des enfants de participer : norme juridique et réalité pratique, contribution à un nouveau contrat social*. Sion, Suisse : Institut international des droits de l'enfant.

RÉSUMÉS

En s'appuyant sur la théorie développée dans le champ de recherche en droits de l'enfant, cet article propose une réflexion théorique sur la participation des enfants à l'école au sens large, adoptant une perspective méta face aux différents types de dispositifs participatifs en cherchant à définir ce qu'est une démarche participative effective ainsi que la place de la participation des enfants dans le contexte des droits de l'enfant et de la Convention relative aux droits de l'enfant. En effet, si l'intention participative se multiplie dans les pratiques et les prescriptions officielles à travers différentes démarches (débats démocratiques, discussions philosophiques, conseils d'élèves, pratiques coopératives, etc.) nous verrons que toutes les formes de participation des élèves ne se valent pas et que certaines approches sont plus effectives que d'autres.

Based on the theory developed in the field of children's rights research, this article proposes to reflect conceptually pupil participation in school in a broad sense. By adopting a meta perspective on different varieties of participation, we define an effective participatory approach and underline the link between child participation in school and the implementation of the Convention on the rights of the child. Indeed, if participatory intentions are multiplying in practices and official prescriptions (democratic debates, philosophical discussions, student councils, cooperative practices, etc.) we argue that not all forms of pupils' participation are equal and that some approaches are more effective than others.

INDEX

Mots-clés : Droits de l'enfant, participation, participation pédagogique, participation structurelle, droits dans l'éducation.

Keywords : Children's rights, participation, pedagogic participation, structural participation, rights in education.

AUTEUR

MAUDE LOUVIOT

Doctorante en sciences de l'éducation, Université de Genève, Centre interfacultaire en droits de l'enfant, cellule inter- et transdisciplinarité