

L'enfant et ses droits participatifs dans le contexte scolaire

Le cas de la Suisse romande

Children's Participatory Rights in the School context. The Case of French-Speaking Switzerland

Maude Louviot, Zoé Moody et Frédéric Darbellay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/revss/5641>

DOI : [10.4000/revss.5641](https://doi.org/10.4000/revss.5641)

ISSN : 2107-0385

Éditeur

Presses universitaires de Strasbourg

Édition imprimée

Date de publication : 30 novembre 2020

Pagination : 28-37

ISBN : 979-10-344-0053-9

ISSN : 1623-6572

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



Référence électronique

Maude Louviot, Zoé Moody et Frédéric Darbellay, « L'enfant et ses droits participatifs dans le contexte scolaire », *Revue des sciences sociales* [En ligne], 64 | 2020, mis en ligne le 30 novembre 2020, consulté le 30 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/revss/5641> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/revss.5641>



Les contenus de la *Revue des sciences sociales* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

MAUDE LOUVIOT

Centre interfacultaire en droits de l'enfant,
Université de Genève
maude.louviot@unige.ch

ZoÉ MOODY

Haute école pédagogique du Valais
Centre interfacultaire en droits de l'enfant,
Université de Genève
zoe.moody@hepv.ch

FRÉDÉRIC DARBELLAY

Centre interfacultaire en droits de l'enfant,
Université de Genève
frederic.darbellay@unige.ch

L'enfant et ses droits participatifs dans le contexte scolaire

Le cas de la Suisse romande

À travers la notion d'*agency* de l'enfant, autrement dit sa capacité d'agir en tant qu'individu telle que conceptualisée dans le champ des *childhood studies* (James, James 2008), c'est la place de l'enfant en tant qu'acteur·trice social·e autonome qui est mise en avant et qui questionne ses relations de pouvoir avec les adultes. Cette posture considère l'enfant comme un sujet social et elle vise à dépasser l'image de l'enfance passive face aux pratiques sociales des adultes. Cette perspective est renforcée par l'internationalisation des droits de l'enfant, notamment avec les principes formulés dans la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 (CDE),

et plus particulièrement des droits dits participatifs qu'elle contient. En effet, la participation des enfants est communément considérée comme un élément fondamental de la CDE, présentant l'ambition de garantir aux enfants la possibilité de s'exprimer et d'être entendus sur toute question les concernant.

L'école constitue l'une des structures sociales au cœur de l'expérience de l'enfance, du moins dans sa perspective occidentale, au sein de laquelle la place de l'*agency* et de la participation de l'enfant se jouent au quotidien au travers de pratiques implicites ou de dispositifs plus formellement institutionnalisés comme pourraient l'être

des conseils d'élèves ou des approches pédagogiques participatives. Ces démarches actives visent à instituer la participation des élèves dans leur expérience scolaire en renforçant par là même leur *agency*. Néanmoins, tous les dispositifs participatifs ne se valent pas et ne permettent pas toujours une participation effective des enfants (Lundy 2007). Le poids de la tradition scolaire, caractérisée par la forme scolaire décrite par Vincent (1980, 1994), et notamment les enjeux de pouvoir qui déterminent les relations entre les adultes et les élèves semblent constituer un obstacle face à la mise en place de structures réellement participatives. Ainsi, nous postulons que la partici-

pation de l'élève, et donc son *agency*, sont potentiellement restreintes par la forme scolaire traditionnelle. Plusieurs questions vives émergent alors. Dans quelle mesure la prise en considération/activation de l'*agency* des élèves par et au sein de l'école est-elle susceptible de modifier la donne et de faire évoluer le système scolaire en lien avec les principes fondateurs des droits de l'enfant? Quels dispositifs institutionnels et pédagogiques sont susceptibles de renforcer, inversement d'affaiblir, voire d'empêcher l'expression de l'*agency* des élèves? Dans une perspective « droits de l'enfant », quels liens nouveaux peuvent être créés dans l'école entre les différents acteurs et actrices impliqués dans le processus scolaire (élèves, enseignant-e-s, responsables d'établissement, etc.), prenant en considération leurs différents *habitus* en contact et leur constante réinvention?

Afin de répondre à ces interrogations, cet article est organisé en deux parties. La première est destinée à définir un cadre théorique à la croisée entre les *childhood studies* et les études interdisciplinaires en droits de l'enfant autour de la question de l'*agency* des enfants et de leur participation. Dans cette perspective, nous faisons un bref retour épistémologique afin de formuler la définition de quelques notions clés à l'intersection de ces deux champs de recherche, puis nous présentons l'état des recherches liées à l'*agency* et à la participation des enfants dans un contexte global et local. Nous utilisons également ce cadrage théorique afin de situer ces deux notions dans le contexte scolaire, tout en soulignant les opportunités et les défis qui subsistent quant à la mise en place de la participation et de l'*agency* des élèves. Dans un second temps, nous mettons ces réflexions théoriques à l'épreuve d'une étude empirique. Sur la base de données collectées dans le contexte de l'école primaire en Suisse romande, par le biais de quatre études de cas réalisées dans des établissements scolaires choisis, nous rendons compte des réalités de terrain, des succès et défis, dans l'articulation pratique entre la conception d'enfant acteur-trice telle que développée dans les deux champs

de recherche précédemment cités et les pratiques pédagogiques effectives, telles qu'elles se jouent au quotidien.

L'enfant, acteur·trice social·e et sujet de droits

Enjeux épistémologiques

Au cours des dernières décennies, des chercheuses et chercheurs issus de différentes disciplines abordant les questions de l'enfance, de l'enfant et des droits de l'enfant ont contribué à créer un corpus de travaux illustrant la variété et la complémentarité des perspectives théoriques et méthodologiques pouvant être articulées autour de ces objets communs. De ce nouvel angle d'intérêt ont émergé deux champs plus ou moins distincts et complémentaires: les *childhood studies* (ou sociologie de l'enfance dans le monde francophone) et les recherches en droits de l'enfant (voir Alanen 2010, Reynaert *et alii* 2015). Ces champs s'appuient tous deux sur une compréhension multi- voire interdisciplinaire de l'enfant et de l'enfance, soulignant ainsi la complexité et la multidimensionnalité de ces objets d'étude (Moody, Darbellay 2018).

Ces deux champs, en dépit de leurs objets d'étude communs (l'enfance, l'enfant et ses droits) sont issus de traditions épistémologiques, empiriques et institutionnelles qui leur sont propres et qui ont longtemps connu peu d'interactions (Freeman 1998). Ainsi se sont développés en parallèle des réflexions et des travaux dans chacun de ces domaines présentant à la fois des similarités et des ruptures. Qvortup *et al.* (2009) proposent cinq points d'attention que plusieurs autrices et auteurs (Moody, Darbellay 2018, Freeman 2012, Mayall 2000, 2015) situent à l'intersection des deux champs: l'étude de l'enfant dit « normal »; une réflexion critique sur les perspectives de socialisation conventionnelles en renforçant l'attention portée sur l'enfant et l'enfance de l'ici et du maintenant; l'*agency* et la voix de l'enfant, s'éloignant ainsi

d'une vision centrée sur la vulnérabilité de l'enfance pour recontextualiser l'enfance en tant que groupe social, certes hétérogène, mais appartenant et influençant la société et l'environnement dans lequel il évolue; les contraintes structurelles imposées à l'enfance, en observant notamment la manière dont différents contextes influencent la réalité des enfants; et finalement l'utilisation de méthodes dites « classiques » dans le domaine des sciences sociales afin de réaliser des recherches avec les enfants, rejetant ainsi la vision « particularisante » jusqu'alors attribuée aux enfants. Si Freeman (1998) souligne les différents axes sur lesquels les deux champs se rejoignent et/ou peuvent s'influencer mutuellement, il n'en reste pas moins que les points de recouvrement permettent à présent d'élaborer une réflexion dynamique ou non linéaire s'appuyant aussi bien sur les travaux dans le champ de recherche en droits de l'enfant que dans celui des *childhood studies* (Moody, Darbellay 2018). C'est cette posture intermédiaire que nous choisirons d'adopter dans cet article, en nous concentrant particulièrement sur le croisement entre la notion d'enfant acteur-trice et celle d'enfant sujet de droits, en fonction de la perspective du champ adopté.

L'*agency* des enfants

Au cœur des réflexions élaborées dans les *childhood studies*, James et James (2008: 9) définissent l'*agency* comme la « capacité d'un individu à agir de manière indépendante »¹. L'intégration de cette notion dans la compréhension de l'enfant lui attribue pleinement un statut d'acteur ou actrice social·e et correspond à un nouveau paradigme dans la conception de l'enfant et de l'enfance (Prout, James 1997). À travers cette conception, le fait que les enfants ont les capacités nécessaires pour prendre des décisions et se positionner quant à leurs expériences est reconnu, dépassant ainsi la vision d'un enfant passif face aux adultes et subissant les structures sociales (James, James 2008). L'enfant influence autant qu'il est influencé par son milieu (James *et al.* 1998); il existe

un lien étroit entre *agency* et structure. En outre, Garnier (2015) souligne les dimensions plurielles liées à la notion d'*agency*. D'une part elle fait à la fois référence, selon les autrices et auteurs et les travaux, à une conception individuelle et à une conception collective et d'autre part elle recouvre à la fois un statut fixe (*l'agency* ne peut pas être retirée à un individu) et une capacité contextuelle (elle se joue de manière différente en fonction du contexte). Nous verrons que le contexte de l'école et les différentes manières d'exprimer *l'agency* des élèves renvoient à cette multidimensionnalité.

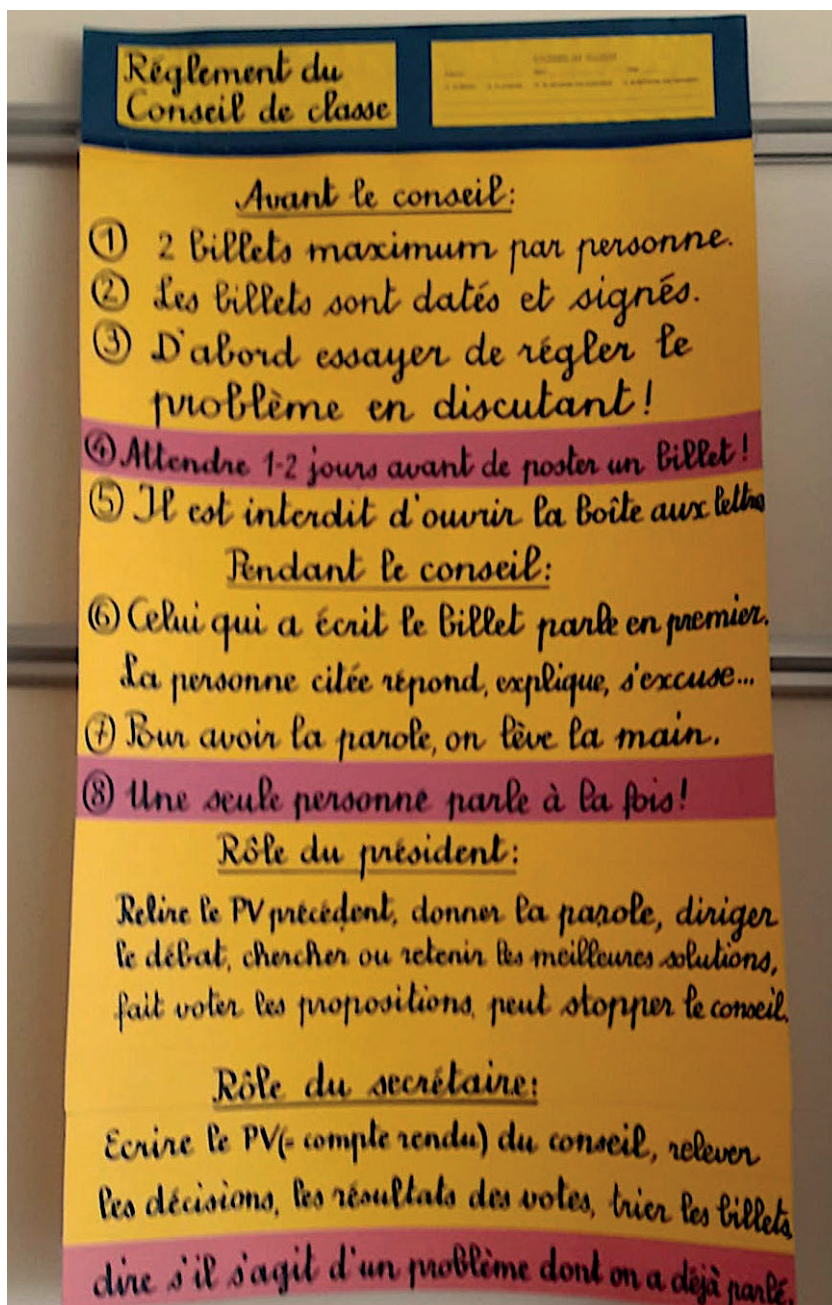
Cette notion d'enfant acteur-trice prend son sens dans la vision plus large que James *et al.* (1998) élaborent autour de l'enfant social: premièrement, l'enfance est le produit d'une construction sociale, et sa compréhension est tributaire du contexte géographique, historique et social dans lequel il est observé. Deuxièmement, compte tenu des différences inhérentes aux réalités des adultes et des enfants, l'enfant est le mieux placé pour informer sur son expérience. L'enfant et sa perception doivent ainsi être sérieusement considérés, valorisant ainsi la culture enfantine (voir par ex. Delalande 2007) et l'autonomie de l'enfant. Enfin, les enfants constituent un groupe social minoritaire: les relations qu'ils et elles entretiennent avec d'autres groupes sociaux, en particulier les adultes, soulèvent ainsi des enjeux de pouvoir, lesquels sont clairement visibles dans le statut politique qui leur est attribué ou l'influence qu'ils ou elles peuvent avoir dans les institutions sociales. Ce dernier point, nous le verrons, constitue un élément fondamental dans le processus de reconnaissance ou d'obstruction à *l'agency* des enfants dans le contexte scolaire.

Les droits participatifs de l'enfant

Dans cette perspective, les droits de l'enfant, notamment définis dans la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) adoptée par les Nations unies en 1989 peuvent constituer un

cadre juridique permettant de renforcer *l'agency* des enfants. La CDE est un traité international contraignant et regroupe cinquante-quatre articles interdépendants, recouvrant des thématiques variées et rassemblant des principes issus des droits civils,

politiques, sociaux, culturels et économiques. Les droits de l'enfant sont souvent décrits par la classification des 3P: les droits de protection, aux prestations et de participation (Verhellen 1999). Hanson (2012) identifie différentes postures face à ce traité et ces



Règlement du conseil de classe. © Photographie Louviot.

droits, allant d'une vision paternaliste et protectionniste à une vision participative voire émancipatrice. Ces postures portent alors respectivement une attention particulière plutôt sur l'enfant en devenir ou sur l'enfant dans le présent. Bien que des recherches (Burger 2017, Osler 2000) soulignent le lien étroit entre les droits de protection et de participation, les uns permettant de renforcer les autres, dans le cadre et les limites de cet article nous nous concentrons sur les droits participatifs de manière prioritaire comme ceux étant plus directement liés à l'expression de l'*agency* des enfants. Dans cette perspective, le premier paragraphe de l'article 12 de la CDE indique que l'enfant « doit pouvoir 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 son degré de maturité ». Il garantit ainsi à l'enfant de pouvoir participer activement et de manière informée dans les divers domaines caractéristiques de son expérience (éducation, justice, santé, etc.) et d'être écouté.

Plusieurs critiques ont pu être formulées quant à la vocation universelle de la CDE, le manque de réflexions critiques qui l'entourent, ou encore le manque d'implication d'enfants lors de sa rédaction (Quennerstedt 2013, Freeman 1998, Moody, Darbellay 2018). Elle représente néanmoins un engagement international pris par les États membres, et sa mise en œuvre implique notamment l'intégration de pratiques participatives dans le quotidien des enfants. Son implémentation a ainsi des répercussions sociales et sociétales puisqu'elle reconnaît à l'enfant un statut de sujet de droits, libre de s'exprimer sur les sujets l'intéressant et d'influencer par là sa vie et son milieu. Les principes participatifs inclus dans la CDE permettent ainsi de renforcer l'*agency* des enfants et sa reconnaissance et valorisation sociale. La mise en œuvre des droits participatifs permet alors de reconnaître et de formaliser structurellement l'*agency*, à travers une volonté juridique, politique et sociale (Quennerstedt, Quennerstedt 2014).

Quel statut pour l'élève ?

Le système scolaire, en tant qu'institution sociale, joue un rôle crucial dans la vie des enfants et leur impose certains codes plus ou moins favorables à la reconnaissance de leur *agency* et à la réalisation de leurs droits participatifs. Nous nous concentrons dans le cadre de cet article sur les démarches explicitement mises en place au sein du système scolaire dans le but de favoriser la participation ou l'*agency* des élèves. Ces démarches peuvent être d'ordre pédagogique, en lien avec l'implication des élèves dans la co-construction de leurs apprentissages, ou structurel, favorisant l'intégration des élèves dans les processus décisionnels concernant l'organisation scolaire au sens large (Louviot 2019, 2020b). À noter cependant qu'une forme d'*agency* des enfants se joue également de manière plus implicite et inconsciente à travers les relations interindividuelles, notamment en lien avec la discipline et le climat scolaire (Gasparini 2006), ainsi qu'à travers l'influence active de l'élève sur l'intégration de ses apprentissages (Tricot 2017).

Si les écoles et pédagogies dites alternatives, s'inspirant directement ou indirectement de l'éducation nouvelle, tendent à se distinguer des normes scolaires décrites ci-après, la compréhension traditionnelle de l'école est soumise à ce que Vincent (1994, 1980) caractérise comme la forme scolaire. Celle-ci suit notamment un modèle plutôt autoritaire, se traduisant dans les pratiques par un statut des adultes hiérarchiquement supérieur à celui des enfants. En outre, le savoir est placé au centre du processus éducatif, et l'élève, tout comme l'enseignant-e d'ailleurs, se doit d'en satisfaire les exigences relatives. Ces éléments, même s'ils sont plus ou moins renégo-ciés *in situ* par les enseignant-e-s et les établissements, restent le modèle dominant dans la scolarité publique et ont une implication importante sur les pratiques et la mise en place de potentielles innovations pédagogiques ou structurelles (Louviot 2020a, 2020b).

Ces différents axes propres à la forme scolaire traditionnelle influencent les opportunités participatives des élèves. Plusieurs autrices et auteurs (voir par ex. Quennerstedt 2016, l'Anson, Allan 2006) soulignent que les élèves scolarisés dans le système traditionnel regrettent de ne pas avoir plus d'opportunités d'influencer activement le fonctionnement de leur école et l'organisation de leurs apprentissages. L'autonomie de l'élève et sa participation sont ainsi contraintes par la forme scolaire. Gasparini (2006) confirme ces résultats en relevant le paradoxe des dispositifs participatifs au sein du contexte scolaire, comme les conseils d'élève: ils reconnaissent la compétence des élèves, en leur attribuant une marge de confiance, tout en essayant de les intégrer et de les socialiser dans un processus fortement normalisé et porté par la forme scolaire. De même, la tendance pédagogique visant à rendre l'enfant acteur-trice – ou du moins partiellement acteur-trice – de ses apprentissages contraint tout de même ces derniers dans un processus curriculaire strict et établi – dans la majorité des cas – par des adultes, sans l'intervention ou la consultation des enfants. Quennerstedt et Quennerstedt (2014) soulignent ce paradoxe au cœur de la mission de l'école, laquelle assume une visée formatrice qui implique de considérer l'enfant dans une perspective non seulement actuelle mais également future. Observer l'école à travers le spectre des *childhood studies* implique alors de mettre en relation la posture adoptée par le champ amenant à considérer l'enfant dans le *hic et nunc* et la visée même de l'école.

Quelle place y a-t-il donc pour la participation des élèves dans le système scolaire? Différentes initiatives locales ou plus globales ont l'ambition de renforcer les dispositifs participatifs au sein du processus scolaire. À une échelle globale, le Comité des droits de l'enfant (2001, 2009), dans ses observations générales sur le sens à donner au paragraphe 1 de l'article 29 concernant les buts de l'éducation et sur le droit de l'enfant d'être entendu (art. 12), insiste sur l'importance de la participation des enfants dans le contexte scolaire.

« Les enfants ne sont pas privés de leurs droits fondamentaux du seul fait qu'ils franchissent les portes de l'école » (Comité des droits de l'enfant, 2001 : 4) et ceux-ci devraient pouvoir expérimenter leurs droits et les valeurs qui y sont reliées au quotidien dans le processus scolaire (Phillips 2016). L'accès à l'école est alors conçu comme une manière de sensibiliser formellement les enfants à leurs droits, de les expérimenter au travers du processus éducatif tout en leur permettant d'adopter des attitudes respectueuses de ceux-ci (Verhellen 1999). D'autres initiatives internationales vont dans cette même direction, par exemple avec les objectifs fixés par la Déclaration sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme de l'ONU de 2011, la Décennie pour l'éducation aux droits de l'homme 1995-2004 mise en place suite à la conférence mondiale sur les droits de l'homme à Vienne en 1993 ou encore le programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme instituée par l'ONU et encore en cours. En Suisse, un rapport publié en 2011 par la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (CFEJ) souligne l'importance d'encourager la participation à l'école. Parallèlement à ces injonctions à portée générale, plusieurs enseignant-e-s ou établissements scolaires déploient des dispositifs permettant aux élèves d'expérimenter au quotidien leurs droits participatifs, renforçant ainsi leur *agency*. Ceux-ci se traduisent au travers de nombreuses pratiques pédagogiques ou structurelles, comme les conseils d'élèves aux différents niveaux de l'organisation scolaire (classe, bâtiment, établissement, etc.), la médiation par les pairs, les discussions à visée démocratique, les démarches d'apprentissages coopératives, les discussions à visée philosophique ou encore la pédagogie par projet (Connac 2018, Louviot 2019).

Néanmoins, si une nette tendance à favoriser la participation (et donc l'*agency*) des élèves peut être observée à différents niveaux, par la mise en œuvre de dispositifs variés, tous ne permettent pas une participation effective des élèves. Lundy (2007) propose un modèle permettant de dépasser un processus participatif de surface qui,

en dépit du fait qu'il s'avère être une pratique préférable face à l'inaction, ne permet pas aux enfants de participer réellement (Lundy 2018). Ce modèle articule quatre axes fondamentaux pour une participation effective, au croisement entre le droit d'exprimer librement son opinion et celui de voir ses opinions être prises en considération : l'espace, la voix, l'audience et l'influence (fig. 1).

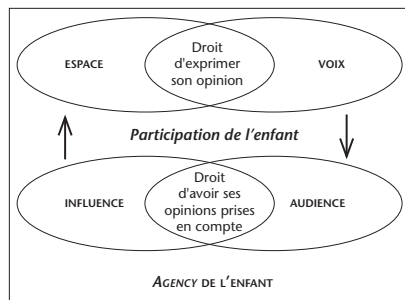


Figure 1 : Relation entre l'agency des élèves et les quatre axes constitutifs du modèle de participation (Lundy 2007 : 932).

Ainsi, pour qu'un dispositif permette une réelle participation des enfants, il est fondamental qu'il rende possible pour les enfants d'exprimer leur point de vue dans un espace temporel, physique et symbolique sécurisant. Il s'agit alors d'y consacrer un temps suffisant et d'offrir la possibilité à tous les enfants, sans discrimination, d'exprimer leur point de vue (Tisdall 2015, Spyrou 2011, Lansdown 2001). La notion de « voix » renvoie au fait que les enfants doivent être encouragés à donner leur point de vue, même si celui-ci ne correspond pas à celui de l'adulte (Lansdown 2010). Poretti (2018) souligne néanmoins que la voix des enfants est socialement construite et qu'elle relève d'un processus de sélection qui rend particulièrement complexe la transmission du point de vue de tous les enfants sans discrimination, et ce, particulièrement dans le contexte scolaire. En effet, il montre que l'expression « normalisée » au sens de l'éloquence adulte et citoyenne, clairement articulée et traduisant un point de vue réflexif sera plus considérée que d'autres formes d'expression et ceci est d'autant plus marqué dans une institution telle que l'école.

Cependant, la participation des enfants ne s'arrête pas là. Il est également fondamental que leurs propos soient entendus par un public réceptif et qu'ils aient une influence réelle sur le processus décisionnel autour duquel les discussions s'articulent. Lundy (2018) considère qu'une telle influence se caractérise au minimum par la restitution d'un retour quant au processus de prise de décision et à la place donnée à l'opinion des enfants et rejoint les attentes formulées par les enfants quant à leurs implications participatives dans les travaux de Stafford, Laybourn, Hill et Walker (2003). Si un tel modèle permet de renforcer l'*agency* des élèves, la forme scolaire pèse sur ces différents axes et fragilise les dispositifs participatifs et les opportunités pour les élèves d'exprimer leur *agency*.

En regard avec la forme scolaire, la hiérarchie de type autoritaire et verticale, caractéristique des relations inter-individuelles entre les élèves et leurs enseignant-e-s², constitue un obstacle au fait de considérer la voix de tous les enfants sans discrimination. Elle ne favorise d'ailleurs pas non plus l'émergence d'une influence quelconque des opinions des élèves ni d'une audience réelle leur permettant de voir leurs opinions prises en considération. En outre, l'organisation du système scolaire traditionnel – très orienté sur le savoir académique et un découpage du temps en disciplines, lesquelles présentent chacune des objectifs clairs à atteindre et à évaluer – est en tension avec les dispositifs participatifs dans le découpage du temps scolaire et ne favorisent pas l'élaboration d'un espace-temps adéquat à une participation effective. Ainsi, la mise en place de dispositifs participatifs effectifs au sens de Lundy (2007) reconnaissant formellement l'*agency* des élèves implique une renégociation de la forme scolaire dans une posture innovante et interdisciplinaire, s'orientant ainsi vers une répartition plus horizontale du pouvoir, garantissant aux différent-e-s acteur-trice-s la possibilité d'influencer sur leur environnement par exemple en discutant ensemble les règles de vie, la manière d'aborder une thématique ou l'organisation du bâtiment et

en assurant une co-construction des apprentissages. Assurer de tels dispositifs aux élèves se traduit au travers des rôles des différent-e-s acteurs et actrices et implique une réorganisation temporelle et spatiale, une refonte des pratiques pédagogiques ou encore une démarche moins centrée sur le savoir que sur l'enfant même (Louviot 2020a, 2020b, Louviot *et al.*, 2019).

L'exemple de la Suisse romande

Méthode

Afin d'illustrer la réflexion théorique développée ci-dessus, nous nous appuyons sur des données issues d'une étude menée sur la question de l'éducation aux droits de l'enfant en contexte scolaire en Suisse romande et visant à observer les bonnes pratiques en lien avec l'éducation aux droits de l'enfant, et notamment avec les droits participatifs, dans ces écoles. L'une des hypothèses formulées dans le cadre de cette recherche est que la forme scolaire traditionnelle constitue un obstacle à la mise en œuvre des dispositifs participatifs, et par là des droits participatifs de l'enfant. Cette recherche s'appuie sur des études de cas menées dans quatre établissements scolaires primaires³, deux privés, travaillant sur un modèle de pédagogies alternatives et deux publics⁴, sélectionnés sur la base de leur sensibilité annoncée aux droits de l'enfant, ou du moins à certains principes caractéristiques du mouvement des droits de l'enfant (par ex. attention particulière portée sur la bienveillance, mise en place de dispositifs participatifs particuliers,

etc.). Au sein de chacune des écoles, des observations non participantes de certains moments clés de la vie de l'établissement (conseils de classe, conseils d'établissements, récréations, médiation par les pairs, etc.) ont été réalisées. De plus a été effectuée une analyse des textes officiels et des discours/représentations des enseignant-e-s, responsables d'établissements et élèves⁵ recueillis au travers d'entretiens semi-directifs individuels et collectifs (voir tableau 1). Ce dispositif a permis d'obtenir une vision multi-acteur·trice·s sur les pratiques en cours dans l'école. La récolte des données s'est étendue entre 2017 et 2019.

Nous présentons dans cet article uniquement les résultats ayant trait aux dispositifs participatifs expérimentés au sein de l'école et à l'influence qu'ils ont sur la participation des élèves.

Les implications pratiques de la forme scolaire dans la reconnaissance de l'agency des enfants

Nous séparons nos résultats en deux catégories. Premièrement, nous exposons les données recueillies dans le contexte scolaire public, nous analysons ensuite celles recueillies dans le système privé.

En Suisse romande, le système scolaire public est régi par plusieurs niveaux d'exigences, à savoir les lois et des engagements politiques cantonaux, intercantonaux et nationaux. Il répond en matière de contenus d'enseignement aux exigences du Plan d'étude romand (PER), curriculum en vigueur dans la région francophone en Suisse. Les enseignant-e-s disposent d'une certaine marge de manœuvre

dans leur pratique. Ils sont cependant tenus de respecter certaines dispositions, notamment cantonales, par exemple celles liées au nombre d'évaluations qu'ils doivent réaliser sur une période donnée, à une organisation horaire définie, souvent sur une base disciplinaire, ou encore aux objectifs visés pour chaque cycle d'apprentissage.

Les entretiens menés avec les enseignant-e-s et les élèves indiquent que la majorité des enseignant-e-s met en place des dispositifs à visée participative avec ses élèves au sein de sa classe (conseils de classe, bureau d'entraide, pédagogie par projets, médiation par les pairs, boîte aux lettres, plans de travail à réaliser de manière autonome, etc.⁷). Néanmoins, ces dispositifs sont tributaires de la bonne volonté des enseignant-e-s qui se voient, souvent à contrecœur, régulièrement contraint-e-s de les mettre de côté afin de pouvoir respecter les objectifs officiels.

Maintenant avec le programme, le PER, et puis l'éclatement [...] des classes [...] on trouve moins de périodes où on est tous ensemble, on est plus à la course pour suivre le programme, donc je le fais [le conseil] quand je sens que c'est vraiment nécessaire, c'est [...] toutes les deux semaines, pis c'est moi qui le tient quoi [...], j'ai plus le temps d'y mettre la même énergie pour qu'il y ait un président qui tourne. (Enseignant-e, école publique)

Cette irrégularité dans la tenue des conseils ne correspond pas toujours aux besoins des élèves :

En fait, je trouve que ça devrait être régulier, parce que des fois j'ai envie de dire des trucs pis en fait j'oublie après. (Élève (6H/10 ans), école publique)

À son-sa camarade de renchérir : *C'est très important, on prend du temps de parler de la classe, de qu'est-ce qu'on fait de bien, ça permet de régler des problèmes qu'il y a entre les élèves.* (Élève de 6H/10 ans, école publique)

Dans les établissements scolaires observés, la participation institutionnelle est également limitée. Bien que des conseils d'élèves soient organisés de manière ponctuelle (une fois par année pour l'un, trois fois par année pour l'autre), dans le premier cas les thématiques abordées par les élèves

Tableau 1: Nombre de répondant-e-s par type d'écoles (publiques ou privées)

Type de répondant-e-s	Méthode de récolte de données	Nombre de répondant-e-s	
		Écoles publiques	Écoles privées
Responsables d'établissements	Entretiens individuels	2	2 ⁶
Enseignant-e-s	Entretiens individuels	10	4
Élèves	Entretiens collectifs (groupes de 5 élèves)	50	20

sont définies en amont par une commission d'enseignant-e-s. Dans le second cas, l'enseignant-e⁸ en charge déplore la difficulté de voir les projets proposés par les élèves être soutenus par la direction et/ou la commune, ce qui entraîne frustration et démotivation de la part des élèves et de sa part (communication personnelle).

Dans cette perspective, il apparaît que les dispositifs mis en place au niveau institutionnel dans des établissements sensibles aux droits de l'enfant ne permettent dans les faits pas une réelle participation des enfants, plus particulièrement puisqu'ils ne garantissent ni influence ni audience aux élèves (cf. figure 1) et qu'ils limitent par-là, en partie du moins, leurs opportunités d'expérimenter leur *agency*. Cette difficulté à instaurer des conseils d'établissements plus réguliers se traduit notamment par des contraintes d'espaces (plusieurs bâtiments, impliquant le déplacement des élèves afin de les réunir) et de temps (conseils organisés en dehors des heures scolaires, impliquant une discussion préalable en classe et donc un investissement en temps de la part des enseignant-e-s).

On a des salles dans ce bâtiment ici à disposition pour réunir les délégués, on a des salles de réunion [...] alors il faut qu'on aille chercher parce qu'on est sur plusieurs [...] sites donc on va chercher les délégués et pis on les amène ici [...] on pourrait pas le faire plus qu'une fois par année. (Responsable d'établissement, école publique)

Formellement, aussi bien les lois scolaires que les discours des différents acteurs et actrices expriment une vision inégalitaire des enfants et des adultes, avec le but explicite de l'école d'en faire des « adultes responsables ». Les élèves sont très rarement inclus dans les processus décisionnels législativement et structurellement établis, même s'ils le sont ponctuellement lors d'événements particuliers.

Ça a été super intéressant quand on a emménagé [...] ici [...] parce qu'on avait plein de choses qui étaient pas encore terminées ou fixées au niveau du règlement, l'accès à différentes cours, des choses comme ça [...] donc il y avait pas mal de questions au niveau de des règles « est-ce qu'on a le droit d'aller faire la récréation dans le

terrain de sport » personne y avait pensé, des choses comme ça, c'est les enfants qui ont amené ça, des petites réparations pas chères qu'on pouvait faire et qui pouvaient améliorer la vie de certains élèves, opacifier des fenêtres pour pas qu'on les voit quand ils allaient [...] aux toilettes, réparer un lavabo, allonger la durée des lumières ici dans ce grand bâtiment qui s'éteignaient trop vite dans les toilettes, des trucs très pratiques comme ça. (Enseignant-e, école publique)

Les enfants explicitent quant à eux leur retenue à exprimer, en conseil de classe par exemple, une doléance concernant le comportement de leur enseignant-e, retenue qui n'apparaît jamais lorsqu'ils parlent de leurs pairs. *Ben en fait s'il y a un problème avec la maîtresse, ben on pourrait pas faire grand-chose, parce que je pense pas qu'ils nous changeraient de classe, et en principe il y a pas vraiment de problèmes. (Élève de 5H/9 ans, école publique)*

Dans le même ordre d'idée, les enseignant-e-s expriment avec regret leur réticence à s'éloigner du programme purement disciplinaire pour se laisser aller à d'autres approches plus centrées sur les élèves et laissant place à une démarche plus active de leur part. Le temps à disposition et les contraintes qui pèsent en termes d'évaluation des acquis semblent notamment constituer un frein important à de telles démarches, comme en atteste par exemple l'enseignant-e ci-dessous.

Ben on est obligés de faire ces notes, c'est aussi la direction qui nous demande, [...] mais alors, d'un côté euh on nous dit c'est bien, c'est super faites des travaux de groupe, faites des projets, et caetera [...] pis d'un autre côté ils nous disent mettez une moyenne de maths, après six semaines d'école... voilà, ah [...] super [...] Moi en tous cas je sens beaucoup ça, je trouve, ça me dérange beaucoup [...] parce que ça me freine dans mes projets [...] pis que c'est quand même super important, pis que c'est ça qu'ils doivent apprendre les enfants, [...] c'est pas euh savoir si on met un accent ou pas aux a... [...] mais, j'ai [...] de la peine à prendre ce temps [...] parce que j'ai l'impression de le perdre, alors que je sais que je le perds pas. (Enseignant-e, école publique)

Le système privé quant à lui, s'il a le devoir de conduire les élèves au même niveau à la fin de leur scolarité que les élèves scolarisés dans le système traditionnel, n'est pas contraint de répondre de manière aussi stricte aux injonctions curriculaires et cantonales et ont ainsi une plus grande marge de manœuvre. Ces écoles peuvent aborder le programme de la manière qu'elles souhaitent et adopter les démarches pédagogiques qui leur semblent pertinentes, sans contraintes d'un nombre d'évaluations mensuelles ou annuelles par exemple. De ce fait, elles organisent le temps et l'espace à disposition comme elles le désirent. *Nous, comme on n'a pas beaucoup de contraintes, ben on va évoluer plus vite [que l'école traditionnelle], on peut vraiment faire à notre manière, c'est ça qui est important. (Enseignant-e, secteur privé)*

Au sein de ces écoles, les dispositifs participatifs mis en place, tant au niveau pédagogique (pédagogie par projet, plans de travail, forte autonomie dans les apprentissages et les pratiques) que structurel (conseils quotidiens ou hebdomadaires) permettent réellement aux élèves d'avoir une influence sur leur environnement et sur la structure scolaire dans laquelle ils évoluent.

Ces dispositifs participatifs prennent une place relativement importante dans le temps scolaire et se traduisent non seulement à travers des moments affectés à la participation structurelle, mais également à travers les méthodes pédagogiques adoptées. De plus, le bien-être et la reconnaissance de l'enfant dans son état présent est davantage mise en avant dans les pratiques déclarées et les intentions des enseignant-e-s.

Le but c'est d'aider à ce que la personne, donc l'enfant il grandisse heureux pis avec tous les outils pour pouvoir vivre, pour moi c'est plus du tout apprendre les rivières tous ces trucs [...] mais j'aimerais vraiment leur donner les clés pour être des citoyens du monde, qu'ils sont déjà hein, ils sont pas que élèves, ils sont déjà citoyens [...] tout découle du regard qu'on pose sur l'enfant [...] la confiance déjà, la bienveillance [...] savoir que l'enfant il garde aussi les traces qu'on lui laisse. (Enseignant-e, secteur privé)

Dans cette perspective, les rôles de chacun-e sont repensés et les dispositifs adaptés sont mis en place. L'échange ci-dessous, revenant sur un conseil d'élèves durant lequel un-e élève a exprimé une frustration liée à une promesse, faute de temps, non tenue de la part de l'enseignant-e en témoigne.

C⁹: *Et la dernière fois quand j'étais là au conseil ils... je crois que c'était [prénom d'un-e élève] qui t'a dit qu'il-elle était déçu-e de pas être allé retourné à l'étang [...] parce que tu avais dit oui, pis finalement tu avais dit non E: Mhm...*

C: *Donc... t'acceptes aussi de faire partie des-*
E: *Ah ben évidemment, parce que justement je crois que c'est ça qui est important, peut être que c'est ça aussi les droits de l'enfant, c'est qu'on est... pas supérieurs à eux, ok peut être parce ça [...] Ok on sera peut-être plus souvent au courant des choses mais leur vision elle a le même poids que moi, [...] et je vois pas pourquoi je devrais me faire passer avant eux [...] j'crois que je considère les enfants un peu comme des citoyens. (Enseignant-e, secteur privé)*

Les relations de pouvoir entre les adultes et les enfants sont également atténuées par rapport au système public puisque les élèves et les enseignant-e-s cherchent à trouver des solutions tous ensemble aux problèmes qu'ils rencontrent et que les élèves se sentent libres de s'exprimer lorsqu'ils ont été contrariés par leur enseignant-e (constat réalisé lors de l'observation de plusieurs conseils), celui-ci étant ouvert aux remarques constructives des élèves.

Parallèlement, les approches pédagogiques se basent sur les centres d'intérêt de l'enfant, à l'image de ce-tte enseignant-e qui nous a rapportés dans un moment d'échange informel la visite d'une entreprise d'hélicoptères locale. Conséquence du vif attrait de l'un-e de ses élèves pour ce mode de transport, une journée a été organisée des premières prises de contact à la visite du site par les enfants, avec le soutien des enseignant-e-s.

Nous ne pourrions pas dans cet article revenir sur toutes les caractéristiques de la forme scolaire afin de les mettre en perspective de manière

détaillée dans le contexte privé ou public, mais les exemples présentés ci-dessus permettent de témoigner des différences de postures, de dispositifs et d'enjeux en place respectivement dans le système privé et public. Si la forme scolaire n'est pas la seule cause de ces différences (le nombre d'élèves dans les différents établissements, beaucoup moins important dans le système privé, le capital culturel des élèves, ou encore le contexte géographique entrent évidemment également en compte), nous pouvons cependant constater que les enjeux curriculaires, le temps à disposition, les exigences évaluatives, ou encore la disposition spatiale, caractéristiques fortes de la forme scolaire traditionnelle, sont identifiées, et souvent déplorées, par les différent-e-s acteur-trice-s du système public comme des obstacles à la mise en place de dispositifs réellement

participatifs à un niveau structurel ou pédagogique. Ce constat permet dès lors de questionner la reconnaissance institutionnelle de l'*agency* des enfants dans le système scolaire traditionnel. Il ne s'agit cependant ici que d'une observation liée aux dispositifs formels. Camponovo (2020) le souligne, les dispositifs participatifs formels ne sont pas la seule manière pour les enfants d'expérimenter leur *agency* qui se joue également de manière informelle, renvoyant ainsi à Garnier (2015) qui observe que l'*agency* se manifeste de différentes manières en fonction des contextes.

En revanche, ces observations nous permettent d'avancer que la reconnaissance institutionnelle de l'*agency* des élèves pourrait être renforcée au moyen de dispositifs participatifs réellement effectifs au sein de l'école. En outre, nous pouvons également



Coopératives scolaires : école primaire d'Argenteuil, vote, 1955. © Réseau-Canopé - Le musée national de l'Éducation, 1978.05290.389. Photographie J. Suquet.

constater que le système privé tel qu'observé dans cette enquête, moins tenu à la traditionnelle forme scolaire a l'opportunité de mettre en place des dispositifs plus participatifs et témoignent ainsi d'une reconnaissance plus accentuée de l'*agency* des élèves par rapport à ce que propose l'école publique, malgré les initiatives admirables de certain-e-s de ses acteur-trice-s. De ce fait, les dispositifs et la reconnaissance de l'*agency* dans le système privé offrent aux élèves d'expérimenter cette dernière, et de fait, de développer des compétences et des attitudes leur permettant à leur tour de renforcer leur pouvoir d'agir. Cette perspective rend alors possible alors de confirmer l'hypothèse formulée, à savoir que la forme scolaire traditionnelle constitue un obstacle à la mise en œuvre des dispositifs participatifs, et par là des droits participatifs de l'enfant.

Conclusion

Au terme de cette réflexion théorique et de la présentation des données empiriques pour exemplifier notre propos, relevons quelques points forts. Premièrement, l'importance des dispositifs participatifs et le respect des droits participatifs des élèves permettent de renforcer la reconnaissance de leur *agency* au sein de l'espace scolaire. Néanmoins, la forme scolaire, nous le voyons dans la comparaison entre le système traditionnel et les structures privées et alternatives, constitue un obstacle à l'intégration de dispositifs favorisant une réelle participation des élèves et limite ainsi la reconnaissance de l'*agency* des élèves. En effet, les aspects "influence" et "audience" de la figure 1 sont peu garantis dans le système traditionnel et davantage mis en œuvre dans le système privé. Ces observations soulignent une nouvelle fois le lien fort entre *agency* et structure, particulièrement pour les enfants.

Nous posons la question en introduction des potentielles modifications à apporter à l'école afin d'inclure de manière plus effective des dispositifs

participatifs. À l'issue de ces réflexions, nous constatons que malgré une nette tendance à intégrer de tels dispositifs dans le système scolaire et les initiatives riches, variées et contextualisées des enseignant-e-s et des établissements, de telles démarches sont très rapidement mises à mal par un système relativement rigide. Une refonte en profondeur du système, sur un plan aussi bien structurel qu'idéologique, en lien avec la compréhension de l'enfance et de l'enfant dans la société et dans le système scolaire plus particulièrement, semble être un prérequis fondamental à l'intégration de processus participatifs institutionnalisés et pérennes, permettant une réelle exploration et expression de l'*agency* des enfants.

L'*agency* des enfants est intrinsèquement liée à leur statut d'être humain et est un marqueur de leur influence sur leur milieu. Les droits participatifs de l'enfant, tels que formulés dans la CDE, contribuent à renforcer la reconnaissance de cette *agency*. Les intégrer effectivement et durablement au sein de la structure scolaire implique certaines modifications assurément conséquentes, mais constitue une base minimale pour renforcer la reconnaissance de l'enfant dans son ici et maintenant ainsi que le respect de l'ensemble de ses droits. Trente ans après l'adoption de la CDE, l'heure est venue d'ouvrir les portes de l'école afin d'y laisser entrer tous les droits de l'enfant et de reconnaître à chacun-e le statut de sujet de droits.

Bibliographie

- Alanen L. (2010), « Editorial: Taking children's rights seriously », *Childhood*, 17, p. 5-8.
- Burger K. (2017), « The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights », *Children and youth services review*, 79, p. 139-147.
- Camponovo S. (2020), « Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et *agency* », *Revue des sciences sociales*, 63, p. 120-127.
- CFEJ (Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse) (2011), *À l'écoute de l'enfant : le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu*, Berne, Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse.
- Comité des droits de l'enfant (2009), *Observation générale n° 12 : le droit de l'enfant d'être entendu*. CRC/C/GC/12, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12_fr.pdf>.
- Comité des droits de l'enfant (2001), *Observation générale n° 1 : Paragraphe 1 de l'article 29 : les buts de l'éducation*. CRC/GC/2001/1, <https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2001%2f1&Lang=fr>.
- Connac S. (2018), « Ce que disent les élèves sur les classes coopératives en collège et lycée », *Tréma*, 50.
- Delalande J. (2007), « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, 37, p. 671-679.
- Freeman M. (2012), Towards a sociology of children's rights, in Freeman M. (ed.), *Law and childhood studies: current legal issues*, 14, Oxford, Oxford university press, p. 29-38.
- Freeman M. (1998), « The sociology of childhood and children's rights », *The international journal of children's rights*, 6, p. 433-444.
- Garnier P. (2015), « L'*agency* des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies" », *Éducation et société*, 36, p. 159-173.
- Gasparini R. (2006), Les conseils d'élèves : la parole des enfants face à une tentative d'organisation institutionnelle de leurs relations sociales in Sirota R. (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 225-233.
- Hanson K. (2012), School of thought in children's rights, in Liebel M., *Children's rights from below: Cross cultural perspectives*, New York, Palgrave Macmillan, p. 63-79.
- 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, p. 265-279.
- James A., James A. (2008), *Key concepts in childhood studies*, Londres, Sage.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *Theorizing childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Lansdown G. (2010), The realisation of children's participation rights: critical reflections, in Percy-Smith B., Thomas N. (eds.), *A handbook*

- of children and young people participation: Perspectives from theory and practices, Londres, Routledge, p. 11-23.
- Lansdown G. (2001), *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*, Florence, UNICEF.
- Louviot M. (2020a), « Challenges surrounding the implementation of children's rights education in French-speaking Switzerland », *Swiss Journal of Educational Research*, 42, p. 108-126, <https://doi.org/10.24452/sjer.42.1.7>.
- Louviot M. (2020b), *L'innovation scolaire par les droits de l'enfant*. [document soumis pour publication].
- Louviot M. (2019), « La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant », *Éducation et socialisation*, 53, <https://doi.org/10.4000/eds0.7297>.
- Louviot M., Moody Z., Darbellay, F. (2019), « Children's Rights Education: The Challenges and Opportunities of Inter- and Transdisciplinary Teaching », *Inter- und Transdisziplinäre Bildung*, 1, 1, p. 1-7.
- Lundy L. (2018), « In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making », *Childhood*, 25, 3, p. 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, p. 927-942.
- Mayall B. (2015), The sociology of childhood and children's rights, in Vandenhole W., Desmet E., Reynaert D. (eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies*, Londres, Routledge, p. 77-93.
- Mayall B. (2000), « The sociology of childhood in relation to children's rights », *The international journal of children's rights*, 8, 3, p. 243-259.
- Moody Z., Darbellay F. (2018), « Studying childhood, children, and their rights: the challenge of interdisciplinarity », *Childhood*, 26, 1, p. 8-21.
- Osler A. (2000), « Children's rights, responsibilities and understandings of school discipline », *Research papers in education*, 15, 1, p. 49-67.
- Phillips L.G. (2016), Educating children and young people on the UNCRC: actions, avoidance and awakenings, in Gillett-Swan J., Coppock V. (eds.), *Children's Rights, Educational Research and the UNCRC: past, present, future*, Oxford, Symposium Books, p. 39-59.
- Poretta M. (2019), « Rights, participatory spaces and the daily fabric of children and young people's voices in Switzerland », *Children's geographies*, 17, 4, p. 467-479.
- Prout A., James A. (1997), A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems, in James A., Prout A. (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Londres, Routledge Falmer, p. 7-33.
- Quennerstedt A. (2016), « Children's human rights at school – as formulated by children », *International journal of children's rights*, 24, p. 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, p. 233-247.
- Quennerstedt A., Quennerstedt M. (2014), « Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory », *British journal of sociology education*, 35, 1, p. 115-132.
- Qvortup J., Corsaro W. A., Honig M.-S. (2009), Why social studies of childhood? An introduction to the handbook, in Qvortup J., Corsaro W. A., Honig M.-S. (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 1-18.
- Reynaert D., Desmet E., Lembrechts S., Vandenhole W. (2015), A critical approach to children's rights, in Vandenhole W., Desmet E., Reynaert D. (eds.), *Routledge international handbook of children's rights studies*, Londres, Routledge.
- Spyrou S. (2011), « The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation », *Childhood*, 18, 2, p. 151-165.
- Stafford A., Laybourn A., Hill M., Walker M. (2003), « "Having a say": children and young people talk about consultation », *Children and society*, 17, p. 361-373.
- Tisdall E.K.M. (2015), Addressing the challenges of children and young people's participation: Considering time and space, in Gal T, Duramy B. F. (eds.), *Promoting the participation of children and young across the globe: From social exclusion to child-inclusive policies*, Oxford, Oxford University Press, p. 381-404.
- Tricot A. (2017), *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz.
- Verhellen E. (1999), *La Convention relative aux droits de l'enfant*, Louvain, Garant.
- Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Paris, Presses universitaires de France.
- Vincent G. (1980), *L'école primaire française: étude sociologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- qu'ils adopteront face aux enfants, liés à leur statut et leur expérience.
- Les données ont été recueillies au niveau primaire, à savoir dans les classes 1H à 8H selon le système suisse romand, ce qui rassemble des élèves de 4 à 12 ans. Pour plus de clarté, l'âge des répondant-e-s figure à la fin des citations.
 - Ce clivage entre système privé et système public nous permet d'observer les éventuelles différences entre un système public, contraint de répondre à certaines exigences (notamment évaluatives) balisées et strictes, et un système privé, alternatif, libéré de certaines contraintes étatiques, et disposant ainsi de la possibilité de s'éloigner de la forme scolaire traditionnelle. Cette distinction nous autorise ainsi à formuler des hypothèses en lien avec le poids de la forme scolaire, mais n'occulte en aucun cas ni les exigences et le sérieux auxquelles répond le système privé, ni la porosité et l'ouverture existante entre le système public et les pédagogies alternatives, notamment avec l'intégration de pédagogies alternatives dans le contexte public. Les initiatives foisonnantes de la part des enseignant-e-s et des établissements scolaires dans ce sens en sont les témoins les plus parlants.
 - Les élèves et enseignant-e-s participant à l'étude l'ont fait sur base volontaire après que l'enquête leur ait été présentée respectivement par leur enseignant-e ou responsable d'établissement. Les enfants n'ont pu être entendus qu'à la suite de l'obtention de l'autorisation parentale.
 - Dans le cas des écoles privées, les responsables d'établissement étaient, dans le cas des deux écoles, également enseignant-e-s. L'entretien a alors été adapté de manière à couvrir ces deux réalités.
 - Nous renvoyons le lecteur ou la lectrice intéressé-e par une définition plus approfondie de ces différents dispositifs à l'article de Louviot (2019) ou aux travaux de Connac (par ex. 2018).
 - Dans cette section, nous resterons vagues sur le genre du ou de la répondant-e afin de garantir au mieux les conditions de confidentialité leur étant assurées.
 - L'abréviation « C » indique les propos des chercheurs ou chercheuses, l'abréviation « E » indique les propos de l'enseignant-e.

Notes

- Traduction personnelle de l'anglais « the capacity of individuals to act independently ».
- À travers cette réflexion sur la répartition du pouvoir entre les différent-e-s acteur-trice-s, nous tenons cependant à souligner qu'un partage du pouvoir plus horizontal n'enlève rien des responsabilités des adultes et des rôles différents, caractéristique à tout processus éducatif,