



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**CENTRE INTERFACULTAIRE  
EN DROITS DE L'ENFANT**

Sous la direction du Professeur Daniel Stoecklin

---

# **ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS À L'ÉCOLE : MISE EN PERSPECTIVE DES REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DES ENSEIGNANT.E.S**

Un éclairage pour comprendre les défis et outils à la réalisation du droit à  
l'éducation aux droits humains, au secondaire 1 en Suisse romande.

Présenté au  
Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève  
en vue de l'obtention de la

**Maîtrise universitaire interdisciplinaire en droits de l'enfant**

par

**Joëlle LUISIER**

de

Herdern, Turgovie

Mémoire No

Jury :  
Professeur Daniel Stoecklin  
Samuel Morard

SION



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**CENTRE INTERFACULTAIRE  
EN DROITS DE L'ENFANT**

## **Déclaration d'honneur attestant le caractère original du travail effectué**

---

Je déclare que je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source et que tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Nom et prénom :

Joëlle Luisier

Lieu /date / signature :

Luisier

\*\*\*\*\*

Ce formulaire doit être dûment rempli par tout étudiant ou toute étudiante rédigeant un travail de mémoire. Il doit être daté et signé manuellement sur la version soutenue et la version finale.

## Table des matières

1. Introduction .....	6
2. Problématique, question de recherche et hypothèses .....	7
PARTIE THÉORIQUE	
3. Cadre conceptuel .....	9
3.1. Participation, droits vivants et agency des enfants .....	9
3.2. Système de l'acteur et kaléidoscope de l'expérience .....	12
3.3. Le concept de l'éducation aux droits humains (EDH) .....	13
3.3.1. L'effort de définition .....	13
3.4. Méthodologies et approches de l'EDH.....	20
3.4.1. Les méthodologies participatives et le contexte formel.....	20
3.4.2. Pédagogie nouvelle : l'apprenant.e au centre de son apprentissage .....	21
3.4.3. Choisir et appliquer les méthodologies participatives à l'EDH .....	24
4. Cadre normatif relatif à l'éducation aux droits humains.....	32
4.1. Au niveau international .....	32
4.1.1. Les textes juridiquement contraignants.....	33
4.1.1.1. La Convention relative aux droits de l'enfant .....	34
4.1.2. Les textes internationaux non contraignants .....	35
4.1.2.1. La conférence mondiale sur les droits de l'homme de Vienne de 1993.....	36
4.1.2.2. Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme et les Plans d'action .....	37
4.1.2.3. Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (2011) – résolution 66/137 .....	38
4.1.2.4. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 .....	39
4.1.2.5. Normes du Conseil de l'Europe .....	40
4.1.2.6. Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme .....	40
4.2. Au niveau national : l'EDH dans le contexte suisse .....	41
4.2.1. Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).....	41
4.3. Organisation scolaire et Plan d'Étude Romand (PER) .....	43
4.3.1. La place de l'éducation en vue du développement durable et de l'éducation à la citoyenneté dans le PER.....	44
4.3.2. Les objectifs en lien dans le domaine disciplinaire : les Sciences humaines et sociales .....	44
4.3.3. Les objectifs en lien dans la formation générale .....	46
4.3.4. Les capacités transversales du PER et l'EDH.....	47
4.3.4.1. collaboration .....	47
4.3.4.2. Pensée créatrice.....	47
4.3.4.3. Démarche réflexive .....	48

## PARTIE EMPIRIQUE

<b>5. Méthodologie de la recherche</b> .....	49
5.1. Le choix de l'échantillon .....	49
5.2. Le choix des outils et de la méthode .....	50
5.2.1. Les entretiens semi-directifs .....	50
5.2.2. Le Kaléidoscope de l'expérience et le système de l'acteur .....	50
5.3. Méthode d'analyse : l'approche par les capacités .....	51
5.4. Déroulement .....	52
5.5. Considérations éthiques .....	54
5.6. Limites de la recherche .....	54
<b>6. Analyse</b> .....	55
<b>7. Synthèse, discussion des résultats et perspectives</b> .....	57
7.1. Synthèse .....	57
7.2. Discussion des résultats .....	62
7.3. Perspectives et recommandations .....	66
<b>8. Conclusion</b> .....	69
<b>Références bibliographiques</b> .....	71

## ANNEXES

<b>9. Annexe 1 – Analyse détaillée des différents entretiens</b>	
9.1. Zoé* .....	76
9.1.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique .....	76
9.1.2. Représentation de la pratique et sentiment de légitimité .....	76
9.1.3. Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence .....	78
9.1.4. Identification des ressources, freins et défis .....	79
9.2. Sandy* .....	80
9.2.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique .....	80
9.2.2. Représentation de la pratique et sentiment de légitimité .....	82
9.2.3. Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence .....	84
9.2.4. Identification des ressources, freins et défis .....	84
9.3. Naomi* .....	86
9.3.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique .....	86
9.3.2. Représentation de la pratique et sentiment de légitimité .....	83
9.3.3. Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence .....	90
9.3.4. Identification des ressources, freins et défis .....	90
9.4. Greta* .....	91
9.4.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique .....	91
9.4.2. Représentation de la pratique et sentiment de légitimité .....	92
9.4.3. Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence .....	93
9.4.4. Identification des ressources, freins et défis .....	96
9.5. Sylvain* .....	98
9.5.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique .....	92
9.5.2. Représentation de la pratique et sentiment de légitimité .....	94
9.5.3. Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence .....	95
9.5.4. Identification des ressources, freins et défis .....	96

9.6. Taïna*	102
9.6.1.Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique	102
9.6.2.Représentation de la pratique et sentiment de légitimité	102
9.6.3.Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence	103
9.6.4.Identification des ressources, freins et défis	103
9.7. Basile*	104
9.7.1.Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique	104
9.7.2.Représentation de la pratique et sentiment de légitimité	105
9.7.3.Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence	106
9.7.4.Identification des ressources, freins et défis	107
9.8. Diane*	108
9.8.1.Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique	108
9.8.2.Représentation de la pratique et sentiment de légitimité	109
9.8.3.Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence	110
9.8.4.Identification des ressources, freins et défis	110

## **10. Annexe 2 – Transcriptions des entretiens**

10.1. Entretien 1 - Zoé*	111
10.2. Entretien 2 - Sandy*	122
10.3. Entretien 3 - Naomi*	131
10.4. Entretien 4 - Greta*	140
10.5. Entretien 5 - Sylvain*	151
10.6. Entretien 6 - Taïna*	167
10.7. Entretien 7 - Basile*	172
10.8. Entretien 8 - Diane*	183

Annexe 3 – Transcriptions des entretiens	186
--	-----

Annexe 4 – Grille d'entretien	187
-------------------------------	-----

Annexe 5 – Schéma du PER	190
--------------------------	-----

Annexe 6 – Tableau d'analyse	191
------------------------------	-----

Annexe 7 – Schéma des capacités détaillé	192
--	-----

Annexe 8 – Schéma des capacités simplifié	193
---	-----

Annexe 9 – Tableau des capacités	194
----------------------------------	-----

## Remerciements

Il me tient à cœur de remercier différentes personnes sans qui cette recherche n'aurait pas été l'expérience enrichissante qu'elle a été.

Ainsi, je remercie chaleureusement :

Mon Directeur de mémoire, le Professeur Daniel Stoecklin, pour son accompagnement et ses conseils,

Mes collègues d'Amnesty International, qui ont nourri mes réflexions et m'ont aiguillée dans ma recherche,

Les différent.e.s enseignant.e.s qui m'ont accordé du temps et leur confiance. Ils/elles ont suscité l'envie et l'intérêt pour cette recherche au cours de discussions informelles menées depuis plus de deux ans, dans le cadre de nos rencontres liées à mon activité professionnelle au sein du programme de formation d'Amnesty International,

Stefanie Rinaldi pour l'intérêt porté à mon travail et ses précieux conseils avisés,

Et enfin mes proches, qui m'ont toujours soutenue, tenu compagnie durant les longues heures passées à la bibliothèque ou relu mon travail.

## Résumé

Ce travail porte sur la perception que les enseignant.e.s ont de l'éducation aux droits humains dans le cadre scolaire. Il cherche à comprendre comment les enseignant.e.s comprennent et traduisent dans leurs pratiques professionnelles les prescriptions concernant la réalisation effective du droit à l'éducation aux droits humains. Cet éclairage tend à expliquer les obstacles qui conduisent parfois à la mise en marge de cette pratique dans le cadre scolaire, liés à la méconnaissance de la thématique, de son ancrage dans le Plan d'Étude Romand ou des doutes qui subsistent quant à la légitimité de cette pratique. Enfin, il propose quelques pistes de réflexions pour poursuivre la recherche dans ce domaine et favoriser une meilleure implémentation de cette éducation en soutenant les enseignant.e.s dans leur mission partagée de garant.e.s de la promotion des droits de l'enfant.

**Mots clefs :** éducation aux droits humains, éducation aux droits de l'enfant, droit à l'éducation, Plan d'Étude Romand, participation.

## 1. Introduction

**« L'éducation aux droits humains est essentielle à la lutte contre les causes sous-jacentes de l'injustice dans le monde. Plus les gens connaissent leurs droits, et les droits des autres au sein de la société, plus ils sont équipés pour les protéger. »**

Salil Shetty, ancien secrétaire général d'Amnesty International

Depuis plus de dix ans, les nouveaux programmes mondiaux – entre Objectifs du Développement Durable et programmes mondiaux des Nations Unies en matière d'éducation (voir cadre normatif) - ont insisté fortement sur l'importance des droits de l'enfant, du droit à l'éducation et de l'éducation aux droits humains. Au cours de ce travail, nous verrons que les grandes figures du paysage international des domaines de la pédagogie et de l'éducation, ainsi que de la défense des droits humains s'accordent à dire que pour revendiquer ses droits, il est primordial de les connaître et de partir des expériences concrètes des apprenant.e.s. René Cassin, un des auteurs de la Déclaration universelle des droits de l'homme, président de la Cour européenne des droits de l'homme, prix Nobel de la paix (1968) et ayant reçu le prix des droits de l'homme des Nations Unies la même année affirmait : « la méconnaissance et le mépris des droits de l'Homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité. » (Préambule de la DUDH, 1948)

De nombreux États ont formalisé ce devoir d'éducation aux droits humains en se calquant sur les recommandations des plans d'action des programmes mondiaux (depuis 2005). En Suisse, cela s'est concrétisé par la formulation d'objectifs spécifiques dans les plans d'études-cadres en vigueur dans l'enseignement obligatoire. Ainsi, le Plan d'Étude Romand (PER) prévoit pour le cycle 3 plusieurs objectifs concernant l'éducation aux droits de l'enfant et aux droits humains, tantôt concrets tantôt traduits dans l'acquisition de savoirs généraux (capacités transversales et formation générale).

Malgré l'opportunité que peut représenter ce temps destiné à l'enseignement de la citoyenneté mondiale dans les programmes scolaires, nous verrons au cours de ce travail que l'étude et la compréhension des droits fondamentaux et sociopolitiques requièrent, pour être efficace, une méthodologie interdisciplinaire et transversale. L'étude des droits humains ne peut que difficilement s'envisager comme une étude froide et conceptuelle des textes fondamentaux et semble bien plus complexe et étendue que ce que constitue l'éducation aux droits humains *explicite*. Ce travail s'intéresse ainsi à la perception et la compréhension que les enseignant.e.s ont de l'éducation aux droits humains, du droit à l'éducation ainsi que de la légitimité qu'ils/elles accordent à ces pratiques dans le cadre scolaire. Cet éclairage espère

constituer une piste de réflexion sur les obstacles et défis qui freinent encore l'implémentation concrète et systématique de l'éducation aux droits humains, dès l'enfance.

## **2. Problématique, question de recherche et hypothèses**

Il semble qu'au profit des savoirs et compétences formelles des disciplines fondamentales - telles que les disciplines scientifiques par exemple - l'éducation aux droits humains se retrouve fréquemment dans la catégorie des enseignements non prioritaires, en décalage des programmes et manuels d'éducation. Bien que prévu dans les plans d'études-cadres, l'accent mis sur ces apprentissages semble dépendre de la compréhension et de la sensibilité individuelle de chaque enseignant.e, des droits humains et de l'éducation aux droits humains.

Cela pose problème non seulement par le caractère non systématique qu'implique cet enseignement, mais également dans la mesure où les enseignant.e.s doivent alors se considérer *a priori* comme *capables* et *compétent.e.s* dans le domaine.

Or, si l'on constate de la part du corps professoral une reconnaissance visiblement généralisée de la légitimité des droits humains / droits de l'enfant et de leur rôle dans le développement et l'épanouissement des individus, il ne reste pas moins que de nombreux enseignant.e.s semblent ne pas se sentir compétent.e.s lorsqu'il s'agit d'aborder ces droits, ou légitimes à les aborder dans le cadre de leur enseignement. Il semble ainsi que les droits de l'enfant et les droits humains, de par leur histoire, sont rattachés à une image formelle et passablement conceptuelle, voire politisée. Ils sont l'héritage de l'évolution des réflexions substantielles des plus grands penseurs et philosophes des Lumières, croisé au travail fourni des figures diplomatiques de l'après-guerre. Ils sont le résultat des plus nobles espoirs de construction d'une conscience collective supra étatique et le meilleur outil des Nations Unies. Ces droits portent ainsi une histoire impressionnante qui invite au respect. Par ailleurs, le caractère universel de ces droits semble remis en question dans le sens où il semblerait qu'il y ait une perception de ces droits comme appartenant à une certaine latitude politique (politique de gauche). Les enseignant.e.s sont alors confronté.e.s au doute de ne pas disposer des connaissances nécessaires pour mener des discussions avec leurs classes ou craigne d'imposer leur vision du monde et de nombreuses questions subsistent.



Ce travail utilise au travers d'entretiens semi-directifs d'un échantillon d'enseignant.e.s, le système de l'acteur<sup>1</sup> pour tenter de comprendre et d'analyser les représentations que les enseignant.e.s ont des droits humains et de l'éducation aux droits humains, afin d'analyser s'ils/elles sont - *a priori* – outillés pour mener une telle éducation et les perceptions qu'eux-mêmes ont de leurs compétences et aptitudes en la matière. La question que nous abordons au travers de ce travail est donc : **« Les enseignant.e.s se sentent-ils/elles légitimes et capables de faire de l'éducation aux droits humains dans leurs pratiques professionnelles et quels sont les facteurs qui influent leurs représentations ? »**

Nos hypothèses sont que, premièrement (H1), les enseignant.e.s n'ont pas une représentation concrète de ces droits, de l'éducation aux droits humains et de leur légitimité à être enseigné dans le cadre scolaire. Deuxièmement (H2), nous supposons qu'ils doutent de leurs compétences en la matière, ce qui conduit à la mise en marge de ces pratiques. Enfin, nous faisons l'hypothèse (H3) que si les méthodologies participatives de l'EDH étaient mieux connues par les enseignant.e.s, cela leur permettrait d'aborder l'éducation aux droits humains plus sereinement, puisqu'ils seraient en mesure de troquer leur place de *détenteurs du savoir* au profit de celle de *médiateurs* garantissant un cadre d'échange, jouant ainsi le rôle de *traducteurs* entre concepts abstraits et expériences concrètes.

En croisant les données récoltées avec la méthode du système de l'acteur et avec le modèle des capacités, cela pourra nous donner plus d'informations sur les freins qui rendent l'éducation aux droits humains non systématique dans le processus d'apprentissage de l'école obligatoire ainsi que les facteurs de conventions et de choix entre les ressources formelles et la réalisation de l'éducation aux droits humains.

---

<sup>1</sup> Concept développé au chapitre 3.2 (p.12) et dans la partie empirique

## **PARTIE THÉORIQUE**

### **3. Cadre conceptuel**

#### **3.1 Participation, droits vivants et agency des enfants**

Le cadre normatif de ce travail (voir chapitre 4) présente la Convention relative aux Droits de l'Enfant comme révolutionnaire, dans le sens où elle admet l'enfant comme sujet de droit et le rétablit dans son besoin et ses compétences de participation sociale et légale.

L'article 12 de la CDE, un des quatre principes directeurs de la convention établit :

« Art. 12

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.

2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale » (CDE, 1989)

Il apparaît alors que ce droit à la participation est conditionné par la notion de capacité de discernement. Cela suppose que la limitation de ce droit ne peut être conditionnée que par « une limite insurmontable et propre à l'individu (ses compétences cognitives et discursives) » (Stoecklin, 2015, p.34). Il convient alors de questionner les représentations portées sur l'enfance et sur les enfants afin de mieux comprendre comment les capacités, compétences et vulnérabilités sont perçues, comprises et valorisées. En effet, si le droit à la participation semble pouvoir être limité par les capacités que l'on attribue à l'enfant, alors il devient primordial de questionner les représentations sous-jacentes vis-à-vis de l'enfance.

À ce propos, Karl Hanson a cherché à montrer les différents paradigmes de pensées au sujet de l'enfance. Pour ce faire, il a développé le concept « *les écoles de pensées en droits de l'enfant* », ayant pour but de mettre en lumière quatre grandes tendances et paradigmes au sujet des représentations de l'enfance. Il nomme alors quatre écoles de pensées, telles que celle du paternalisme, du bien-être, de l'émancipation et de la de libération. Il s'agit d'une gradation entre les représentations les plus *restrictives* - considérant l'enfant a priori comme incompetent, vulnérable (en opposition à

capable) et donc nécessitant une forte protection au travers de droits spéciaux - jusqu'aux représentations les plus *libérales*, considérant l'enfant a priori comme compétent, pouvant jouir des mêmes droits que l'adulte et dont le besoin de participation prime sur le besoin de protection.

Pour matérialiser cette classification, Hanson met en perspective les 3P (protection, prestation, participation), pilier de la CDE (voir chapitre 4.1.1.1.), avec l'image de l'enfant, la compétence et le dilemme de la différence entre l'adulte et l'enfant (en terme de droits).

	Paternalisme	Bien-être	Emancipation	Libération
Image de l'enfant	Adulte en devenir	Adulte en devenir et être à part entière	être à part entière et adulte en devenir	être à part entière
Compétence	Incompétent	Incompétent, mais...	Compétent, mais...	Compétent
Droits de l'enfant (3P)	Protection	Protection Prestation Participation	Participation Prestation Protection	Participation
Dilemme de la différence	Droits spéciaux	Droits spéciaux Mêmes droits	Mêmes droits Droits spéciaux	Mêmes droits

Reproduit à partir de : Hanson, Hanson K. (2008). *Schools of thought in children's rights*

La mise en lumière de ces différentes conceptions face à l'enfance permet de souligner que la « capacité de discernement est un construit social » (Stoecklin, 2015, p.34). Selon Stoecklin (2015), « les compétences requises pour être considéré comme un ayant-droit à l'expression d'une opinion, que ce soit comme adulte ou comme enfant, sont socialement évaluées et par conséquent il subsistera toujours une part d'arbitraire. » (p.34) L'auteur précise alors : « Dès lors, le degré de participation des enfants varie selon les contextes culturels et les « objets » à propos desquels l'opinion de l'enfant est intégrée aux décisions à prendre, en principe dans son intérêt (art. 3 CDE). » (idem). Cette mise en contexte permet de comprendre que la participation de l'enfant ne dépend pas tellement de ses propres capacités ou compétences, mais avant tout de la représentation que les acteurs sociaux attribuent à l'enfant, en contexte.

Si nous transposons cette réalité à une autre catégorie sociale que l'enfance, celle du handicap, nous pouvons établir des liens pertinents élaborant cette perspective. En effet, la nouvelle convention internationale sur la terminologie de l'Organisation mondiale de la Santé concernant le handicap, a adopté en 2004 une nouvelle classification (CIF) des composantes de la santé. Cette nouvelle classification « ne définit plus le handicap comme un attribut de la personne, mais différencie l'interaction positive (facilitateurs) de l'interaction négative (obstacles) entre la personne concernée et son environnement » (insieme, 2019). Dès lors, il n'est plus question de percevoir la personne comme déficiente, mais de la considérer comme étant « en situation de handicap ». Cette nouvelle perception s'appuie sur le modèle de Processus Producteur de Handicap (PPH). Dans cette perspective, il s'agit de comprendre la réalisation des habitudes de vie comme l'interaction entre les facteurs personnels (capacités et aptitudes) avec les facteurs environnementaux (facilitateurs et obstacles). En d'autres termes, le modèle PPH met en lumière le lien entre le renforcement des capacités par la réadaptation de l'environnement via les aides techniques ou la réduction des obstacles de l'environnement (par exemple l'installation de rampe en lieu et place d'escalier, pour garantir l'accès de personnes à mobilité réduite). Le modèle PPH entend rétablir la responsabilité de la participation sociale des personnes en situation de handicap à un niveau supra-individuel : l'environnement doit être construit de manière inclusive, pour permettre à tous les individus de participer.

Nous pourrions transposer cette perception à l'enfance. Nous serions alors invités à penser l'enfance non pas au travers du prisme des capacités que les enfants n'ont pas en comparaison aux adultes, mais au travers d'un paradigme de l'interactionnisme symbolique. C'est-à-dire, en définissant les capacités de l'enfant en fonction de l'interaction entre ces capacités propres avec les dimensions des contraintes de la structure sociale et culturelle.

Selon cette perspective, nous pouvons alors questionner : les structures de participation effectives (du monde social, politique ou légal) sont-elles adaptées à la participation des différentes catégories sociales ?

Partant du principe que l'enfance est une construction sociale relative dont les représentations diffèrent selon le contexte, le nouveau paradigme socioconstructivisme des childhoods studies, adopté par James et Prout (1990), permet de considérer la socialisation de l'enfant comme une négociation entre composantes culturelles et structurelles, au sein de laquelle l'enfant lui-même joue un rôle.

Ce nouveau paradigme met alors en lumière le rôle que l'enfant joue dans sa propre socialisation, le rétablissant comme « acteur » de sa propre vie, au travers de la dimension de domination structurelle auquel il est confronté. Cette nouvelle grille de lecture propose de se distancier d'une compréhension déterministe de ces rapports de pouvoir. Dans cette perspective, l'enfant est alors perçu comme un acteur social dont l'agency<sup>2</sup> est freinée par la conceptualisation adultocentrique des processus de participation.

Face à ce constat, les chercheurs Karl Hanson et Olga Nieuwenhuys (2013) ont développé un cadre théorique permettant de mettre en perspective les droits de l'enfant, sous l'angle de droits vivants. Selon Hanson, les droits vivants sont : « tout ce que les enfants et/ou leurs représentants légitimes identifient ou traitent – à travers des ensembles complexes de significations et comportements – comme 'droit de l'enfant' » (Hanson, 2013).

Dans cette perspective, il s'agit de concevoir la participation non pas comme la participation unique aux procédures ou processus qui contribuent aux débats sociétaux, mais bien comme la traduction que les enfants font des prescriptions légales internationales (en termes de droits) en des réalités concrètes, quotidiennes et vécues.

### **3.2 Système de l'acteur et kaléidoscope de l'expérience**

Dans cette conception, nous percevons alors l'enfant comme un acteur, c'est-à-dire un « agent capable de transformer sa situation au lieu de la reproduire par ses comportements » (Tourraine, 1996). Le nouveau paradigme des childhoods studies s'appuie donc sur le paradigme de l'interactionnisme symbolique pour comprendre l'acteur social. Il s'agit alors de percevoir la réalité comme une construction symbolique, dans laquelle la structure sociale, la culture et la personnalité sociale interagissent de manière récursive. Selon Giddens (1984), la personne sociale bénéficie alors d'une capacité d'agir sur sa réalité sociale : il est ainsi perçu comme un acteur, dont la capacité réflexive et de choix constitue l'agentivité. L'agentivité est définie comme « la capacité de prendre des décisions, d'agir, et d'interagir avec d'autres personnes de manière socialement compétente. » (Nybell et al., 2009).

Pour Stoecklin (2015), l'enfant est alors « un acteur social capable d'utiliser un répertoire symbolique (comprenant les droits de l'enfant dont il est sujet) d'une manière qui

---

<sup>2</sup> « capacité d'un individu ou d'un groupe de prendre des décisions, d'agir et d'interagir avec d'autres personnes de manière socialement compétente. (Nybell et al. (2009 : 264) » (Stoecklin, 2015)

est progressive, en fonction de l'interdépendance entre sa cognition et le contexte social. » (Stoecklin, 2015)

L'auteur parle également d'équilibrage entre la négociation que l'acteur fait entre les normes sociales induites par la structure sociale et son propre rôle social. Pour comprendre cet équilibrage, Stoecklin développe le modèle dynamique du « système de l'acteur ». Ce modèle propose de mettre en évidence la manière dont « fonctionne » l'acteur social. Pour l'auteur, ce système « pose que toute action mobilise des éléments essentiels de la vie sociale, reliés entre eux de manière systémique : des activités, des relations, des valeurs, des images de soi et des motivations. » (idem)

Lorsque nous appliquons ce système de l'acteur à une situation/expérience concrète vécue par l'acteur (au travers du kaléidoscope de l'expérience développé par l'auteur dans ce but), nous sommes alors en mesure d'observer les liens entre les différentes dimensions constitutives de l'expérience, au travers des dynamiques entre « les intentions personnelles de l'individu et les effets sociaux de ses actions. » (idem). Cette observation permet de mieux saisir comment la réalité résulte de l'interaction entre ces différents éléments.

### **3.3 Le concept de l'éducation aux droits humains (EDH)**

#### **3.3.1 L'effort de définition**

L'éducation aux droits humains est un concept tant large et complexe qu'il semble difficile de trouver un consensus pour sa définition. En effet, de nombreux acteurs de la communauté internationale, de la société civile et de la recherche échangent à ce sujet depuis plusieurs décennies. Au travers des différents textes normatifs et cadres légaux déjà présentés dans ce cadre théorique, il est néanmoins possible de percevoir que ces différentes définitions se cristallisent autour de trois éléments fondamentaux de la définition, à savoir *ce que recouvre* l'éducation aux droits humains, *ce que vise* l'éducation aux droits humains et *la méthodologie* spécifique qui lui est intrinsèquement liée.

Pour ce travail, il n'est pas question de discuter ici des différences entre chaque définition. Nous admettrons pour définition celle proposée par la Déclaration des Nations Unies pour l'éducation et la formation aux droits de l'homme, tout en commentant les aspects importants pour mettre en évidence les théories sous-jacentes constitutives de cette même définition.

Ainsi, l'article 2 de la Déclaration énonce :

« 1. L'éducation et la formation aux droits de l'homme englobent l'ensemble des activités d'éducation, de formation, d'information, de sensibilisation et d'apprentissage visant à promouvoir le respect universel et effectif de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales et à contribuer ainsi, entre autres, à prévenir les atteintes aux droits de l'homme en permettant aux personnes de développer leurs connaissances, leurs compétences et leur compréhension de ces droits et en faisant évoluer leurs attitudes et comportements, en vue de leur donner les moyens de contribuer à l'édification et à la promotion d'une culture universelle des droits de l'homme.

2. L'éducation et la formation aux droits de l'homme englobent :

a) L'éducation sur les droits de l'homme, qui consiste à faire connaître et comprendre les normes et les principes relatifs aux droits de l'homme, les valeurs qui les sous-tendent et les mécanismes qui les protègent ;

b) L'éducation par les droits de l'homme, notamment l'apprentissage et l'enseignement dans le respect des droits de ceux qui enseignent comme de ceux qui apprennent ;

c) L'éducation pour les droits de l'homme, qui consiste à donner aux personnes les moyens de jouir de leurs droits et de les exercer et de respecter et de défendre les droits d'autrui. » (Nations Unies, 2011)

Ainsi, cette définition retrace élégamment le *quoi*, le *pourquoi* et le *comment* de l'EDH. Nous percevons alors que la définition s'acte premièrement sur les activités et types d'activités qui peuvent être entendus par l'éducation aux droits de l'homme. La mission générale de l'EDH est également formulée : il s'agit de promouvoir une culture des droits de l'homme. Par ailleurs, les objectifs sont nommés *tels que* visant la promotion du respect universel pour garantir la jouissance des droits. Les objectifs sont par ailleurs définis au travers de l'acquisition de compétences et de connaissances liées aux droits humains.

La mise en lumière de ces différents axes ou aspects distincts est importante lorsque nous abordons la question de l'EDH, car elle permet d'introduire la deuxième partie de la définition de l'éducation aux droits de l'homme portant sur les trois dimensions inextricables de l'EDH : l'éducation *sur*, *par* et *pour* les droits de l'homme.

Il convient d'expliciter ici ce concept, tant il est fondamental à la compréhension et à la pratique de l'éducation aux droits humains.

Ce concept a été introduit par Müller (2001) qui a distingué trois catégories dans l'éducation aux droits humains. En effet, Müller distingue l'éducation *explicite*, *implicite* et *dans l'esprit* des droits humains.

Selon l'auteur, l'éducation *explicite* aux droits humains englobe toutes les activités pédagogiques et la transmission de connaissances rattachées aux références explicites à la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1948. Cela englobe par ailleurs tous les éléments historiques et factuels liés au contexte de rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme, à son histoire et aux questions éthiques et théoriques qui y sont reliées. Ce type d'éducation recouvre également l'explication des textes, conventions, pactes, résolutions et recommandations qui en découlent. L'éducation explicite aux droits humains permet donc d'étudier et de comprendre les bases théoriques qui fondent l'histoire des droits humains, de se questionner sur leurs fondements, sur le processus de rédaction et d'aborder les questions liées aux caractéristiques de ces droits, telles que l'universalité, l'inaliénabilité, leur indivisibilité et interdépendance.

Müller décrit l'éducation *implicite* aux droits humains comme le travail pédagogique lié à la compréhension des notions et valeurs fondamentalement liées aux droits humains, telles que celles de la dignité humaine ou de la citoyenneté mondiale. Cette éducation implicite recouvre donc l'approche théorique et pratique des principes fondateurs des droits humains, par l'exercice et l'apprentissage de savoir et de savoir-être, de compréhension de connaissances des moyens existants pour faire valoir et faire vivre ces droits. L'éducation implicite aux droits humains s'attachera donc, pour donner un exemple, de traiter avec les apprenant.e.s de la question de la discrimination. Dans ce cas, il s'agira de faire saisir aux apprenant.e.s les concepts de stéréotypes et de préjugés ainsi que leurs liens avec la discrimination et de proposer une réflexion autour du caractère arbitraire et injuste de la discrimination.

L'éducation *dans l'esprit* des droits humains recouvre, selon l'auteur, les processus dans lesquels les apprentissages doivent être menés : l'éducation aux droits humains doit se vivre et ne pas rester un concept théorique. Pour cette raison, il est fondamental, lorsqu'il s'agit d'entrer dans des démarches pédagogiques d'EDH, de respecter les préceptes de cette éducation et de mener des activités respectant la dignité, les droits et les besoins des apprenant.e.s.



Ce qui est défini par Müller comme une EDH dans l'esprit des droits humains peut et devrait être rattaché au concept des droits vivants tels qu'explicités par les chercheurs et spécialistes en droits de l'enfant Karl Hanson et Olga Nieuwenhuys (2013). En effet, ces derniers se sont appuyés sur les acquis de la Convention Relative des droits de l'enfant qui troquent une vision très paternaliste de l'enfance pour percevoir l'enfant comme un acteur sujet de droits, capable d'agentivité et s'intéressent à l'appropriation de ces droits par les enfants. Cette conceptualisation nouvelle de droits formels permet de s'intéresser à la réalité vécue, concrète et quotidienne des individus possédant ces droits (ici les enfants). Ainsi, le concept des « droits vivants » invite à penser les droits de l'enfant non plus comme l'ensemble des normes, lois et codifications formelles intégrées dans les lois nationales ou internationales, mais bien comme l'appropriation et la traduction de ces lois exercées par les enfants eux-mêmes ainsi que l'identification et la compréhension de cette traduction de la part des adultes et de leur environnement social.

Appliqué au domaine de l'éducation aux droits humains et plus particulièrement à l'éducation dans l'esprit des droits humains, cela revient à se pencher sur les méthodologies utilisées (le prochain chapitre 3.4 de ce travail est consacré aux méthodologies) afin de garantir « des processus d'enseignement et de formation qui respectent les droits de ceux qui enseignent comme de ceux qui apprennent » (Amnesty International, 2011, p.6). Concrètement, cela signifie l'adoption d'une posture professionnelle respectueuse, qui permette aux apprenant.e.s d'évoluer et d'échanger dans un cadre sécurisant afin qu'ils/elles puissent jouir pleinement de leur droit à l'éducation et à la participation.

Bien que Müller ait matérialisé une distinction entre ces différentes dimensions (*implicite, explicite et dans l'esprit*), il est opportun de garder à l'esprit que par ailleurs, ces trois dimensions sont interreliées et interdépendantes. En effet, si dans la théorie il est possible de les distinguer de cette manière, la pratique quant à elle tend davantage à montrer que ces différentes dimensions s'entremêlent presque systématiquement.

Si nous nous attachons à l'exemple utilisé précédemment, cela pourrait se traduire ainsi : imaginons qu'une enseignante rencontre des problématiques de discriminations au sein de sa classe. Elle décide alors de mener des activités d'EDH avec ses élèves pour traiter de la problématique de la discrimination. Elle va travailler avec sa classe la notion de stéréotypes, préjugés et des comportements discriminatoires y résultants, au travers d'activités concrètes que les élèves sont en mesure de rattacher à leur quotidien. Elle travaillera avec eux/elles les dynamiques de classes ainsi que les

savoirs-être nécessaires à la vie de groupe, le développement de l'empathie, l'identification des comportements de rejets et de mise à l'écart (*éducation implicite*). Ensuite, elle pourrait rattacher ces apprentissages à des normes et règles en vigueur dans l'environnement immédiat de l'élève, tel que le règlement de l'école par exemple. Elle pourrait alors expliquer d'où résulte ce règlement, les conséquences que la discrimination peut avoir sur les individus et faire le lien avec l'histoire. Dans cette idée, elle pourrait aborder l'article 2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (ainsi que de la Convention relative aux droits de l'enfant) en expliquant les raisons de la rédaction de ces textes et des tragédies qui y ont conduit (*éducation explicite*). Enfin, elle veillerait, tout au long du processus d'inclure tous les élèves en fonction de leurs possibilités et de leurs besoins d'apprentissage en étant attentive au fait qu'aucun.e d'eux/elles ne se sentent incriminé.e ou stigmatisé.e. Elle proposerait une réflexion sur les moyens d'agir et de lutter contre la discrimination, permettant aux élèves d'être acteurs de ce changement, de jouir de leurs droits et de savoir comment les protéger (*éducations dans l'esprit*).

Pour compléter cette définition et poursuivre la compréhension de l'objet « éducation aux droits humains », il est intéressant d'observer comment Amnesty International définit l'EDH.

En effet, Amnesty International, par son statut d'ONG visant à la défense et la promotion des droits humains aborde cette question avec une visée plus pragmatique. Il est intéressant de confronter ainsi le cadre théorique fourni par la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation aux droits de l'homme avec l'appropriation pratique d'un acteur de terrain dans ce domaine.

Amnesty International définit ainsi l'EDH comme « une activité volontaire et participative visant à donner aux personnes, groupes et associations les moyens d'agir, grâce à l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes conformes aux principes relatifs aux droits humains universellement reconnus ». (Amnesty International, 2011, p.6). Cette vision tend davantage à œuvrer pour donner des outils, des moyens et du pouvoir d'agir aux publics cibles. Il s'agit ainsi d'une vision dans laquelle l'EDH est perçu comme un processus ayant pour but d'aboutir au partage d'informations et l'acquisition d'outils afin que les individus « comprennent mieux leurs droits, mais aussi qu'ils prennent activement part aux décisions qui les touchent, par exemple en menant des actions individuelles et collectives concrètes pour réaliser, promouvoir et défendre les droits fondamentaux. » (Amnesty International, 2011, p.6).

Ce processus passe ainsi par différentes étapes. Il s'agirait premièrement de viser une sensibilisation qui permette de faire connaître, comprendre et accepter les normes et principes relatifs aux droits humains. Cela devrait permettre de tendre vers la réalisation effective de tous les droits humains, en visant une égalité des chances via la lutte contre les stéréotypes, les discriminations et les incitations à la haine, aboutissant à la prévention des violations des droits humains et à une culture des droits de l'homme.

La notion de « culture des droits de l'homme » introduite dans l'article 2 de la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (2011) est par ailleurs un concept vague qu'il convient de décortiquer dans ce travail. Afin de mieux saisir ce que cela sous-tend et sous-entend lorsque cette notion est appliquée au domaine de l'enfance, il convient de se pencher sur ce que le Programme jeunesse du Conseil de l'Europe sur l'éducation aux droits de l'homme propose comme grille de lecture. Dans son manuel à pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants, intitulé Repères Juniors, le conseil de l'Europe liste les « composantes essentielles d'une telle culture » (Conseil de l'Europe, 2008, p. 25) en comprenant ces composantes comme une traduction « des objectifs généraux d'une éducation aux droits de l'homme. » (ibidem). Le conseil de l'Europe présente ainsi huit composantes essentielles de cette culture des droits humains que sont :

« [le] renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ; [l'] attachement à la dignité humaine, ; (le) développement du respect de soi et des autres; [l'] adoption de points de vue et d'attitudes porteurs de respect des droits de l'autre ; [la] garantie d'une authentique égalité entre les sexes et de l'égalité des chances pour les femmes, dans tous les secteurs ; [la] promotion du respect, de la compréhension et de l'appréciation de la diversité culturelle, notamment celles des différentes minorités ou communautés nationales, ethniques, religieuses et linguistiques ; [la] responsabilisation de chacun dans le sens d'une citoyenneté plus active ; [la] promotion de la démocratie, du développement, de la justice sociale, de l'harmonie collective, de la solidarité et de l'amitié des peuples et des nations ; [le] développement des activités des institutions internationales visant à l'instauration d'une culture de paix fondée sur les valeurs de portée universelle que sont les droits de l'homme, la compréhension au niveau international, la tolérance et la non-violence. » (Conseil de l'Europe, 2008, p. 25).

Ainsi, le Conseil (2008) traduit ces composantes comme les mesures permettant à l'enfant de développer sa confiance en soi et la tolérance sociale, identifiées comme « le socle de la culture des droits de l'homme ». (p.26). Concrètement, le Conseil (2008)

met l'accent sur le fait que l'objectif général d'une telle éducation est celui de « donner sa place au monde du jeune enfant, en lui offrant la possibilité d'expériences concrètes, dans la communauté et la famille et dans les relations personnelles qu'il entretient avec les adultes et ses pairs » (p.26). Pour reformuler, il est ici question de promouvoir, par l'acquisition de compétences et de connaissances, la confiance en soi de l'enfant afin de lui permettre de prendre conscience de son pouvoir d'action et de son rôle de citoyen dans la société, à son échelle et de manière concrète. Il s'agit de réussir à faire saisir à l'enfant le sens du respect de l'autre et de soi-même conduisant à la compréhension de ses droits et de leurs interdépendances avec les droits des autres et donc des devoirs de chacun. Ces apprentissages passent par la reconnaissance du soi, de l'altérité et du développement de l'empathie, formulés par le Conseil de l'Europe (2008) comme le fait « d'apprécier et de respecter les différences, [d']acquérir la capacité d'aborder les conflits de façon non violente et dans le respect des droits des autres, [et de] développer chez l'enfant la confiance en sa capacité à agir, et à défendre et promouvoir les droits de l'homme. » (p.26)

Ainsi, il s'agit de rattacher les situations concrètes vécues dans le quotidien des enfants, avec les droits de l'homme afin de permettre aux plus jeunes de saisir l'implication concrète de ces droits dans leurs vies individuelles. Cela passe par le fait de saisir les opportunités (tels qu'un conflit en classe ou dans la cour de récréation par exemple) pour apporter aux enfants une compréhension et les outils nécessaires pour les encourager et améliorer leurs capacités à « conduire des actions appropriées et significatives en réponse aux problèmes identifiés. » (p.29)

L'éducation aux droits humains doit alors être comprise comme étant un processus d'acquisition de connaissances, compétences et de transformations des attitudes, qui s'inscrit dans une approche holistique englobant différentes dimensions entre savoirs théoriques et expériences concrètes.

Ces processus, ainsi que les différentes activités d'éducation aux droits humains, visent non seulement à faire comprendre, accepter et connaître l'idéal des droits humains et d'une culture universelle des droits de l'homme, mais également à « tendre vers la réalisation effective de tous les droits », pour toutes et tous, en assurant un accès égal à ces droits. Cela dans le but de « contribuer à la prévention des violations des droits humains et à la lutte contre la discrimination, le racisme, les stéréotypes, et l'incitation à la haine sous toutes ses formes » (Amnesty International, 2011, p.7)

### **3.4 Méthodologies et approches de l'EDH**

#### **3.4.1 Les méthodologies participatives et le contexte formel**

Présenter les méthodologies éducatives paraît nécessaire pour parler de l'éducation aux droits humains, car cela permet de mettre en lumière la variété des approches, pratiques et procédures utilisées pour garantir des processus pédagogiques adaptés au public des apprenant.e.s. Amnesty International, dans son guide destiné à la formation des éducateurs/trices, enseignant.e.s et animateurs/trices en éducation aux droits humains retranscrit son intérêt à se pencher sur les méthodologies, en traduisant la méthodologie comme « une pratique organisée et réfléchie visant à autonomiser les gens » dont l'enjeu est d'être en adéquation avec les « normes, (des) valeurs et (des) structures propres à chaque environnement éducatif. » (Amnesty International, 2011, p.10)

Selon l'organisation, cette éducation peut avoir lieu dans tous les contextes éducatifs « à condition qu'il existe des processus structurés et planifiés dont le but est de transmettre des connaissances, de développer des aptitudes, de transformer des attitudes, des valeurs et des comportements, de donner les moyens d'agir et d'encourager l'action. » (idem)

Les différents environnements éducatifs qu'il est nécessaire de distinguer, dans le domaine de l'éducation des mineurs, sont ceux de l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. L'UNESCO (2004) a défini ces notions, que nous présentons ici :

*L'éducation formelle* désigne l'enseignement tel qu'il est dispensé dans un cadre scolaire classique. Il s'agit d'un apprentissage conscient de la part de l'apprenant, reposant sur la formalisation d'objectifs, de ressources ou de temps alloué à ces apprentissages. L'acquisition de connaissances et de compétences dans ce cadre-là est souvent formalisée par des processus d'évaluation et de validation.

*L'éducation non formelle*, quant à elle, comprend tous les apprentissages réalisés dans le cadre d'activités planifiées dont les buts explicites n'étaient pas forcément ceux liés à l'acquisition de connaissances. Ces apprentissages sont donc liés aux activités qui peuvent avoir lieu dans le cadre scolaire ou non. Selon l'UNESCO, cet apprentissage revêt un caractère inintentionnel de la part de l'apprenant.

L'éducation informelle désigne les apprentissages réalisés dans un cadre tout autre que celui scolaire : il s'agit d'apprentissages découlant des expériences de la vie quotidienne, vécues dans le cadre familial ou des activités des loisirs, dont les apprentissages ne sont ni planifiés, ni organisés ou structurés. Comme dans le domaine de l'éducation non formelle, l'apprenant se forme donc de manière inintentionnelle.

Dans le cadre de ce travail, nous réduisons notre champ d'étude au domaine de l'éducation formelle, dispensée dans le cadre scolaire. Cependant, il semble pertinent, lorsque nous abordons les méthodes et approches pédagogiques, de différencier les différentes dimensions que peut recouvrir l'éducation afin d'identifier l'importance de sélectionner les bons outils pour chaque type de pratique.

Si nous nous référons aux différents axes de l'EDH précédemment abordés dans ce travail (*explicite, implicite, dans l'esprit des droits humains*), il est intéressant de concevoir l'éducation aux droits humains au travers des différents environnements éducatifs (formels, informels, non formels) comme l'opportunité de repenser le rapport entre l'enseignant.e et l'apprenant.e. En effet, s'il est primordial pour l'éducation aux droits humains de dispenser cette éducation dans l'esprit des droits humains, cela implique de questionner les rapports conventionnellement hiérarchiques entre celui qui est sensé détenir le savoir versus celui qui est sensé l'acquérir.

Le pédagogue et philosophe brésilien Paulo Freire a beaucoup travaillé sur la question de la pédagogie. Partant du même constat que celui de l'éducation nouvelle, qui réfute l'idée que les apprenant.e.s seraient une sorte de récipient vide au sein duquel il conviendrait de déposer du savoir, il invite à repenser la pédagogie et le lien avec le savoir en mettant en perspective le fait que le savoir n'appartient pas à l'une ou l'autre des parties, mais qu'il est la résultante d'échanges entre les parties. Ainsi, il affirme que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1975).

### **3.4.2 Pédagogie nouvelle : l'apprenant.e au centre de son apprentissage**

L'éducation nouvelle prône la participation active des individus à leur propre formation, en identifiant l'apprenant.e comme étant au centre de l'apprentissage tant par les méthodes et principes sous-tendus dans le processus d'apprentissage que par les objectifs visés par l'éducation : ceux du progrès global de la personne et de son environnement. Selon Raynaud (1985), le succès de cette nouvelle pédagogie s'explique dans l'intention démocratique sous-tendue de cette éducation, qui place l'apprenant.e au centre de son apprentissage et dans « la volonté de renvoyer l'enfant

non plus à un processus d'imposition et d'intégration de valeurs établies, mais à une modalité de socialisation – ou d'équilibration pour parler le langage de Piaget – dans laquelle les acquisitions sont censées dépendre d'abord des besoins des individus. » Cette approche et vision de la pédagogie, qui a conduit à l'avènement de l'école nouvelle, est sans doute la résultante des travaux croisés et enrichis de nombreux précurseurs (médecins, psychologues, philosophes, pédagogues) depuis Rousseau jusqu'à Decroly, en passant par Ferrer, Dewey, Steiner ou encore Montessori.

S'il n'est pas l'espace dans ce travail de restituer à chacun.e.s les riches apports au cours de l'évolution de la pédagogie et des sciences de l'éducation, il faut cependant expliquer que ces différentes figures de la pédagogie ou de la psychologie se sont inspirées les unes des autres pour construire une vision de l'enseignement plus centré sur l'enfant et l'évolution progressive de ses capacités. Au travers des différentes méthodologies et outils pensés par chacun.e, l'intention de base se retrouve : rattacher les apprentissages aux expériences réelles et concrètes des élèves.

Le couple Freinet se retrouve lui aussi héritier de l'accumulation de ces savoirs pédagogiques et développe des techniques, s'appuyant sur leur propre théorisation d'« invariants pédagogiques ». Les Freinet donnent l'impression de synthétiser, au travers de ce qu'ils appellent les « invariants pédagogiques », de manière concrète et exemplifiée nombre de concepts résultants de cette éducation nouvelle. Ils entendent avec ces « invariants pédagogiques » créer un « code pédagogique » (Freinet, 1964). Les différents éléments abordés par ces invariants portent ainsi sur : la conception de l'enfant, les besoins singuliers et la singularité des apprentissages, les motivations, les rapports de pouvoirs et la contrainte, le besoin d'expérimentation et de sens, la notion de choix et de responsabilisation dans le processus d'apprentissage.

S'il convient ici d'aborder ces « invariants pédagogiques », c'est qu'ils regroupent les différents éléments soulignés dans la théorisation des méthodologies d'éducation aux droits humains comme définie précédemment. En effet, les Freinet présentent, en d'autres termes, l'importance d'éduquer *dans l'esprit* des droits humains. Ils énoncent (invariant n°27) : « on prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates. » (Freinet, 1964 p.25) Ainsi, les Freinet entendent que l'apprentissage de savoir-faire citoyens passe non seulement par l'expérimentation et l'exemple, mais que cela sous-entend également le fait de laisser la place à l'enfant pour s'épanouir dans son rôle démocratique, car il en est a priori capable (pour autant qu'il soit accompagné).

Par ailleurs, un autre invariant (n°10) particulièrement intéressant et en lien avec les méthodologies intrinsèquement liées à l'éducation aux droits humains est celui par lequel les Freinet enjoignent d'abandonner les modes de fonctionnement et d'instruction scolastique. Avec cela, les Freinet tendent à dénoncer une certaine méthodologie particulière de penser et d'enseigner que Célestin Freinet définit comme : « toutes techniques, tous comportements, tous travaux qui sont spécifiquement scolaires, qu'on fait à l'Ecole, parce que l'Ecole a cru parfois avoir des fins propres, isolées de la vie, et qui nécessitaient donc des formes particulières d'étude et de travail. » (Freinet, 1948). Il met en exergue le besoin de rattacher les apprentissages à la réalité des enfants et du monde, considérant qu'il n'y a pas de différence de *nature* entre l'enfant et l'adulte et qu'ainsi les règles de motivation à la base des processus d'apprentissages ne peuvent être fondamentalement différentes. Freinet définit également le mode de fonctionnement scolastique comme englobant un certain positionnement de l'enseignant.e, avec « le comportement de l'éducateur qui devient le grand prêtre, et qui prend parfois au sérieux son rôle de demiurge qui voudrait bien régenter, selon les mêmes principes, le monde capricieux. » (idem). Il faut ainsi comprendre, sous le terme scolastique, « ce qui tend à une attitude d'esprit formelle, abstraite, dogmatique » (Freinet, 1948).

Les Freinet proposent alors un changement de perspective et de paradigme dans la vision du cadre d'apprentissage, de l'apprenant.e, de l'enseignant.e et de leurs rapports (notamment des tensions résultantes de la position hiérarchique et du jeu de pouvoir entre les parties). Ils tendent à expliquer que l'apprentissage ne doit pas être la résultante d'une imposition violente ou forcer, car « personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public. » (Freinet, 1964, invariant n°18). Ils invitent les pédagogues à individualiser les enseignements, afin de partir des envies, intérêts et motivations des apprenant.e.s, seule manière d'amorcer un réel apprentissage. Ainsi, ils commandent à l'enseignant.e de « parle(r) le moins possible » (Freinet, 1964, invariant n°20).

Cette injonction proposée par le couple Freinet, de « parler le moins possible », permet justement de penser le lien entre apprenant.e et enseignant.e de manière plus horizontale. L'apprenant.e est perçu dans une perspective où il peut lui-même être au centre et aux commandes de l'apprentissage, tandis que l'enseignant.e devient une sorte de médiateur, facilitant cette acquisition, sans en être la clef.



Ce nouveau paradigme de l'enseignement correspond totalement au dessein de l'éducation aux droits humains. En effet, les méthodologies participatives et participantes sont au centre de cette éducation.

L'éducation aux droits humains ne revêt, pour ainsi dire, d'aucun intérêt si elle n'est pas en lien profond avec les expériences et réalités des apprenant.e.s. L'enjeu central de l'éducation aux droits humains est de permettre aux apprenant.e.s à faire des liens directs entre leurs expériences vécues au quotidien avec les droits tels que formellement énoncés dans les textes normatifs (Déclaration des droits de l'homme, Convention relative aux droits de l'enfant, Charte du Conseil de l'Europe, lois nationales, règlements institutionnels, etc).

La volonté de l'EDH de rattacher les situations réelles vécues aux concepts de droits humains sert justement l'objectif général de l'éducation aux droits humains : celui de faire de l'éducation *pour* les droits humains. Il est effectivement nécessaire de rattacher les concepts clefs de l'EDH, afin que les droits de chacun.e puissent et soient défendus par toutes et tous.

### **3.4.3 Choisir et appliquer les méthodologies participatives à l'EDH**

Les méthodologies participatives prennent un sens concret dans l'éducation aux droits humains auprès des enfants, non seulement parce qu'elles correspondent davantage aux visées éducatives de démocratie, de partage du pouvoir et d'horizontalité (avec un partage équitable et moins hiérarchique des savoirs entre le médiateur et l'apprenant.e) qui correspondent à un apprentissage *dans l'esprit* des droits humains, mais également parce que ces méthodologies présupposent que l'échange entre les participant.e.s (apprenant.e.s entre eux et apprenant.e.s – enseignant.e) permet une meilleure compréhension de ces concepts par tous. Il est alors possible de considérer l'enseignement comme doublement structuré, « autour des savoirs en jeu d'une part (logique didactique) et des conditions d'arrière-plan spécifiques de la forme scolaire d'autre part (logique socioanthropologique) » (Rayou & van Zanten, 2011, p.117).

Ces méthodes participatives impliquent ainsi « une plus grande interaction entre les étudiants et les enseignants, le but étant de développer les capacités d'analyse et la réflexion critique » (Amnesty International, 2011, p. 11). Il est donc possible de rattacher ce mode de travail comme correspondant davantage au cadre traditionnel du modèle de l'andragogie. En effet, cette science de l'enseignement destinée à l'ensei-

gnement des adultes est basée, selon la synthétisation de Mucchielli, Knowles, Cardinet et Chalvin faite par Legris (1977), d'une part sur l'hypothèse que l'expérience et les connaissances préalables des adultes favorisent les méthodes d'apprentissages expérimentales et les activités réalisées autour de l'échange des participant.e.s, et d'autre part sur le constat que les adultes « sont prêts à apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles [et que] l'apprentissage ne peut pas être dissocié du besoin de développement. » (Legris, 1997). Pourtant, nous pouvons tout à fait nous questionner sur la conceptualisation sous-tendue dans le modèle traditionnel de la pédagogie. Pourquoi les expériences vécues par l'enfant ne sont-elles pas valorisées au même titre que celles de l'adulte et comment se fait-il que les moteurs motivationnels identifiés chez les adultes dans le modèle de l'andragogie (sens et visée pratique) soient différents chez l'enfant ?

Au niveau de la logique didactique pure, rattacher les enseignements aux expériences vécues par l'enfant tend à se rapprocher d'une nécessité épistémologique : les théories du développement et la psychologie de l'enfant de Piaget ainsi que son analyse du développement de la connaissance chez les êtres humains mettent en lumière les différents stades de développement cognitifs de l'enfant.

En effet, selon Piaget, les enfants passent par différents stades de développement cognitif (au travers de processus complexes de réactions circulaires entre adaptation, assimilation et accommodation) et acquièrent progressivement leurs capacités cognitives. Piaget identifie ainsi différentes principales périodes dans le développement : celle de l'intelligence sensorimotrice (divisée en six stades), celle de l'intelligence pré-opératoire (divisée en deux stades), celle des opérations concrètes (ou de l'intelligence opératoire) et celle des opérations formelles.

Or, selon Piaget, le passage du concret à l'abstrait, la prévision des conséquences sur le long terme et la logique déductive appartiennent justement au dernier stade du développement cognitif de l'enfant, tardif chez l'enfant et correspondant au moment de l'adolescence (11-16 ans). Concrètement, cela signifie que c'est seulement à l'adolescence que l'enfant est en mesure de raisonner non seulement sur du concret, mais transposer ces apprentissages pour construire des hypothèses plus détachées de son monde sensible.

Sur la base de cet éclairage de la psychologie et du développement de l'enfant, il devient ainsi fondamental de choisir, lorsque nous désirons travailler sur les notions par-

ticulièrement complexes et conceptuelles intrinsèques à l'éducation aux droits humains (telles que l'empathie, la responsabilité individuelle et collective, la citoyenneté, etc.) de partir des expériences concrètes et connues des jeunes.

Piaget apporte ainsi une dimension intéressante à la compréhension des phénomènes d'apprentissages. Pourtant, le rapport à l'éducation que l'auteur entretient semble découler d'un postulat naturaliste assumé. En effet, les apprentissages, l'éducation et la pédagogie tendent, dans cette vision, à s'intéresser aux conditions cognitives de l'enfant, comme si l'interaction de l'enfant avec son milieu n'avait de conséquence que sur son propre développement. À ce sujet, Vygotsky amène un éclairage différent : « les rapports de Piaget à l'éducation illustrent la difficulté de la psychologie à délaissier cette posture [ndlr : naturaliste] épistémologique. Le débat qui l'a opposé à Vygotsky en ce qui concerne les rapports entre développement et apprentissage ne peut se comprendre en profondeur qu'en prenant en compte le positionnement radicalement différent de ces deux auteurs en ce qui concerne le statut épistémologique des lois psychologiques ainsi que de la place des déterminations socioculturelles dans le développement des individus. » (Rayou & Van Zanten, 2017, p.704-5).

Autrement dit, Vygotsky adopte un paradigme socioconstructiviste qui permet de penser différemment les rapports enfant-adulte, individu-société dans le cadre de l'apprentissage. Ainsi, s'il est pertinent de se questionner sur le rythme du développement des capacités cognitives de l'enfant dans le cadre de la pédagogie pour chercher les meilleurs méthodes et outils didactiques, Vygotsky nous invite à ne pas focaliser notre attention sur « ce que l'enfant n'a pas ou ce qui manque à l'enfant en comparaison avec l'adulte » (Vygotsky, 1930, p.102). L'auteur met en lumière la manière dont les apprentissages scolaires contribuent structurellement au développement cognitif de l'enfant et s'intéresse « aux effets des apprentissages scolaires, donc des disciplines constituées, sur l'organisation et le fonctionnement du psychisme de l'enfant. » (Vygotsky, p.136) Sa manière de penser la pédagogie invite à percevoir que « lorsque l'enfant entre dans la culture, il ne prend pas seulement quelque chose d'elle, n'assimile pas quelque chose de l'extérieur, mais que la culture réorganise profondément le contenu naturel du comportement de l'enfant et remanie d'une manière totalement nouvelle tout le cours de son développement.» (Vygotsky, p.107)

Ces différentes perspectives sur le développement de l'enfant, nous poussent à repenser l'enfance dans la perspective d'un paradigme socioconstructiviste (James & Prout, 1990) développé par les Childhoods studies allant, d'une part, au-delà du pa-

radigme interactionniste (au sein duquel la socialisation de l'enfant est perçue uniquement comme la négociation entre les normes de l'adulte et l'enfant) et, d'autre part, du paradigme structuraliste, qui identifie les processus de socialisation de l'enfant dans lesquels l'enfant appartient à une catégorie sociale dominée. Ce nouveau paradigme permet alors de penser l'enfance comme une construction sociale. Il ne s'agit donc pas de se focaliser sur l'immatunité biologique, mais de penser la socialisation de l'enfance comme composante culturelle et structurelle spécifique, au sein de laquelle l'enfant est un acteur social, participant à la construction de sa vie sociale. Dans le cadre de notre réflexion sur les fondements des méthodologies participatives et de la nécessité de partir des expériences concrètes des enfants pour les transposer aux concepts plus abstraits des droits humains, les éclairages de Piaget, de Vygotsky et des Childhoods studies sont fondamentaux : ils permettent d'apporter un éclairage scientifique au choix de la méthode.

Premièrement, Piaget nous rend attentifs au fait que la capacité d'abstraction se construit relativement tard dans le développement humain. L'apport de Vygotsky nous permet quant à lui de déduire que l'enseignement permet non seulement d'acquérir des connaissances, mais que ces connaissances structurent également le développement de l'enfant. Les childhoods studies nous amènent à penser l'enfance comme une construction sociale, au sein de laquelle nous pouvons observer des relations et cultures propres à l'enfance, en dehors d'une perspective adultocentrée.

Appliquées à l'éducation aux droits humains et aux méthodologies participatives, ces nouvelles perspectives signifient que dialoguer avec les élèves à partir de leurs expériences concrètes pour en tirer des conclusions conceptuelles permet non seulement aux enfants de saisir substantiellement les droits humains, mais contribue à leur construction psychique et culturelle. Cela est particulièrement pertinent lorsque nous travaillons sur les concepts liés à l'éducation aux droits humains, puisque, comme abordé dans la définition de l'éducation aux droits humains, il s'agit d'acquérir des connaissances théoriques (éducation explicite), mais également de viser des changements d'attitudes (éducation implicite).

Dans le cadre de l'EDH, l'importance d'informer les jeunes de leurs droits est totalement indissociable de la sensibilisation aux devoirs qui leur sont rattachés. Si nous le transposons à l'exemple utilisé précédemment, qui était celui de la sensibilisation autour de la discrimination, il paraît nécessaire de partir des expériences et ressentis vécus par les élèves non seulement pour qu'ils soient en mesure de saisir le concept, mais également pour qu'ils puissent développer le sentiment d'empathie afin de saisir les

implications de la discrimination. Le développement de ces capacités chez l'enfant lui permettrait donc de se développer, mais implique également une double dialectique entre l'enfant et son milieu, dans la mesure où ce dernier se construit en lien avec sa culture et par extension, contribuera à faire évoluer cette dernière.

À ce sujet, le Conseil de l'Europe décrit, dans un manuel d'EDH intitulé « Repères », les méthodologies de l'éducation aux droits humains et leurs contenus comme étant « interconnectés et interdépendants ». (Conseil de l'Europe, 2011, p. 5). Ces méthodologies sont décrites comme concernant l'individu dans sa globalité, ce qui implique la nécessité d'orienter l'enseignement dans le sens d'un apprentissage global et ouvert. Avec cela, il faut comprendre que cet enseignement requiert « une approche pédagogique globale qui favorise le développement global du potentiel intellectuel, émotionnel, social, physique, artistique, créatif et spirituel de la personne » (idem). Par ailleurs, le Conseil insiste sur le fait que « cet apprentissage doit aussi être transversal et interdisciplinaire : il doit être intégré dans toutes les matières traditionnellement enseignées à l'école et intervenir dans un contexte social qui englobe toutes les expériences du quotidien » (idem). Par apprentissage ouvert, le Conseil de l'Europe entend également qu'il s'agit de le structurer de « manière à favoriser des réponses multiples ou complexes aux problèmes posés. Les participants ne sont pas dirigés vers « la » bonne réponse » (p.6). Ceci ne peut être possible qu'à partir du moment où l'enseignant.e est en mesure d'admettre que le vécu de l'élève et ses questionnements sont légitimes et qu'il/elle n'est, pour ainsi dire, pas l'expert face à ceux qui ne savent pas. Dans ce cadre, il joue un rôle « d'animateur, de guide, d'ami ou de mentor, mais pas celui d'un instructeur qui transmet un savoir ou impose ce qui doit être appris et comment » (idem). Cette posture est certainement la condition sine qua non pour permettre un enseignement participatif et coopératif. L'enseignant.e peut abandonner son rôle d'expert.e au profit du rôle de celui/celle qui garantit un cadre d'échange serein et sécurisant.

L'apprentissage de l'éducation aux droits humains devient alors un cycle d'apprentissage, un processus dans lequel l'apprenant.e est au centre. Dans ce cadre, les méthodologies participatives considèrent les participant.e.s comme les « véritables protagonistes des processus qui les amènent à analyser des problèmes, à assumer des responsabilités, à prendre des décisions et à formuler des propositions d'action et de changement. Ils prennent donc activement part à ces processus, en faisant preuve

de créativité, ce qui leur permet de devenir à leur tour des agents actifs du changement. Les nouvelles compétences et connaissances qu'ils ont acquises leur donnent les moyens d'agir pour transformer la réalité. » (Amnesty International, 2011, p. 14)

David Kolb a théorisé l'apprentissage par les méthodologies participatives orientées vers les changements individuels et sociaux. Ses écrits et notamment son ouvrage intitulé « *Experiential learning : experience as the source of learning and development* » ont grandement contribué à développer les méthodologies participatives utilisées pour l'éducation aux droits humains. Il a élaboré une théorie qui divise l'apprentissage participatif en quatre phases :

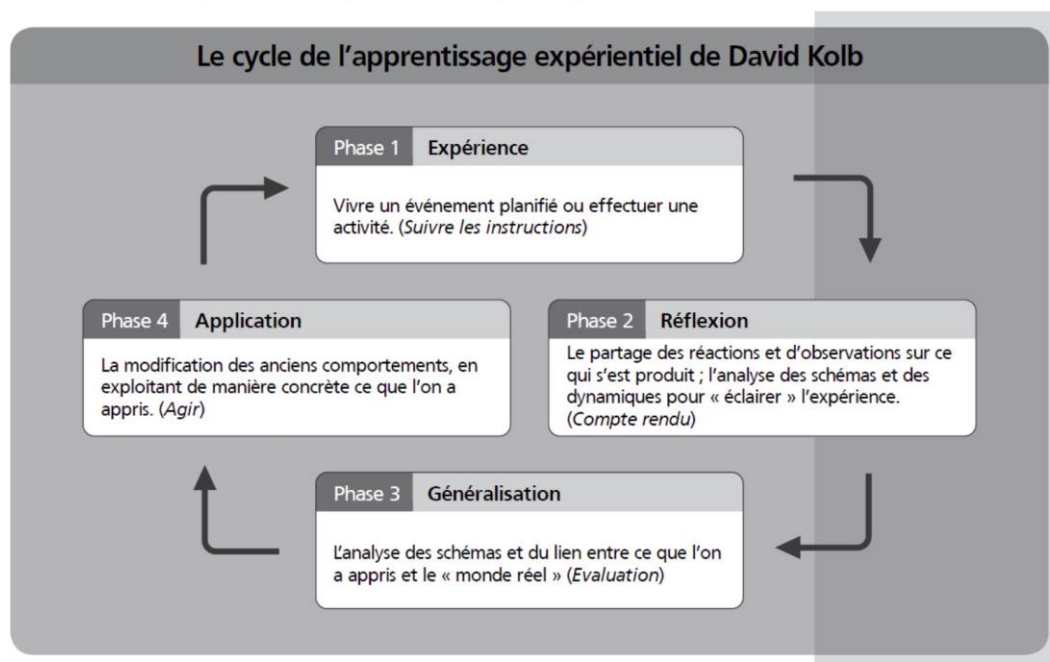
La première phase constitue celle de l'expérience : les apprenant.e.s sont invités à vivre une expérience (activité, jeu de rôle...). Ainsi, « L'apprentissage repose sur l'expérience et les connaissances des participants, et non sur une théorie ou un catalogue de connaissances établi. » (Amnesty International, 2011, p. 13).

Ensuite, la deuxième phase consiste en un débriefing dans lequel les participant.e.s partagent leurs observations, réflexions, réactions et questionnements.

La troisième phase est celle de l'évaluation et de la généralisation : les participant.e.s réfléchissent ensemble à l'expérience et « au lien entre cette dernière et ce qu'ils savent déjà/le monde au sens plus large. » (Conseil de l'Europe, 2011, p. 8). Autrement dit, « après avoir partagé et analysé d'un œil critique leurs propres expériences, les participants cherchent à dégager des points communs et des caractéristiques générales. » (Amnesty International, 2011, p. 13).

Finalement, la dernière phase est celle de l'application, de la mise en pratique de l'apprentissage, afin de permettre aux élèves de transposer les apprentissages en « les outils pour agir lorsqu'ils le jugent nécessaire » (Conseil de l'Europe, 2011, p. 8) dans le but d'opérer un changement bénéfique pour leur cadre de vie immédiat. Les participant.e.s mettent en pratique « de nouvelles compétences, élaborent des stratégies et des plans d'action pour transformer les facettes de leur vie qui, selon eux, sont injustes et font obstacle la réalisation de leurs droits élémentaires. » (Amnesty International, 2011, p. 13).

## Le cycle de l'apprentissage expérientiel de David Kolb



tiré de : <https://www.coe.int/fr/web/compass/approaches-to-human-rights-education-in-compass#The%20pedagogical%20basis>

Cette méthodologie élaborée par Kolb fait écho à la fameuse triade du philosophe suisse Pestalozzi. En effet, Pestalozzi perçoit l'enseignement comme visant à développer les capacités de l'enfant en se référant « à la classification de la vie spirituelle existante dans l'Antiquité : la pensée, la sensibilité et la volonté (action). Symboliquement, cette triade peut se représenter par : la tête, le cœur et la main. » (cité dans Brühlmeier, 2008, p. 58).

Ainsi, Pestalozzi identifie trois axes de l'enseignement, repris dans les théories de l'enseignement de l'EDH, par Amnesty International.

La composante appelée « cœur » se rattache donc au concept de la phase expérimentale décrite par Kolb : cette partie de l'apprentissage se réfère « aux divers sentiments qui accompagnent nos perceptions et nos pensées, mais surtout aux sentiments fondamentaux et éthiques (...) [et à] l'orientation personnelle selon des valeurs morales. » (Brühlmeier, 2008, p. 58). Il s'agit donc de mettre en situation les apprenant.e.s afin que ces derniers puissent expérimenter, ressentir et percevoir les composantes éthiques en lien avec les questions abordées par l'EDH. C'est sur cette base que les élèves pourront ensemble amorcer une discussion ou un débat, dans la mesure où ils auront auparavant vécu une expérience commune. La partie « cœur » de l'EDH permet de questionner le positionnement personnel selon les valeurs de chacun.e. Pestalozzi parle alors du développement des « capacités éthiques ».

La composante appelée « tête » est celle regroupant tous les apprentissages et savoirs théoriques, antérieurs ou découlant de l'expérience. Dans le cadre des activités d'éducation aux droits humains, Amnesty International intègre dans cette partie la présentation « des informations issues de différentes sources (experts extérieurs, textes, documentaires/films spécialisés, etc.) (...) pour approfondir l'analyse et stimuler la génération collective de nouvelles idées et la réinterprétation des connaissances existantes. » (Amnesty International, 2011, p. 13).

Enfin, la partie « main » serait rattachée à l'acquisition de compétences d'action et à la volonté d'accomplir un changement. Dans le cadre de l'EDH, cette dimension est fondamentale, car elle permet, après avoir exposé les élèves à des questionnements profonds et des constats pas toujours réjouissants (tel que le constat de violations de droits humains par exemple), de rétablir les jeunes dans leur pouvoir d'action. En effet, selon Amnesty International « l'EDH peut inspirer les jeunes et leur donner les moyens de jouer un rôle actif pour faire évoluer leur propre vie et faire face à des réalités injustes entraînées par des violations des droits humains. Se mobiliser pour défendre et revendiquer des droits est une composante importante du processus d'apprentissage transformateur et de l'autonomisation des jeunes. L'animateur doit donc encourager et aider les participants à élaborer et entreprendre des actions liées aux activités suivies pour approfondir l'apprentissage. » (Amnesty International, 2011, p. 34).

Sans cela, le risque pourrait être de créer un sentiment d'impuissance décourageant, entraînant une posture stoïque et résignée face aux violations de droits humains. Il semble ainsi fondamental d'offrir un espace de réflexion sur ce qu'il est possible de faire pour contribuer à la défense des droits humains. De plus, des propositions d'actions concrètes et palpables sont certainement un élément plus que bienvenu dans cette partie « main ». En bref, il s'agit de la mise en pratique des connaissances acquises, de l'action engendrée par les participant.e.s ou simplement de l'évolution de l'attitude des participant.e.s.

Ainsi, les méthodologies participatives prônées dans l'éducation aux droits humains et utilisées par certaines organisations internationales ou non gouvernementales (Conseil de l'Europe, Amnesty International, ...) qui détiennent l'expertise dans le domaine, se rapprochent de ces modèles andragogiques et de la pédagogie nouvelle (Freinet, Pestalozzi, Montessori).

Le conseil de l'Europe explique, au sujet de la participation dans le cadre de l'éducation aux droits humains que « l'environnement doit encourager les apprenants/participants à assumer une part de responsabilité dans les activités et processus auxquels



ils participent. Il faudra toutefois faire preuve de transparence et être honnête avec eux : ainsi, il vaut mieux annoncer les limites à la participation que de chercher à la manipuler ou à la simuler. » (Conseil de l'Europe, 2011, p.6). Il s'agit en effet de permettre aux apprenant.e.s de prendre part à l'enseignement de manière participante (dans la place laissée à la parole, à la décision, à l'engagement, à la prise de conscience de la responsabilité individuelle et collective, dans l'échange, etc.). Par ailleurs, cette participation implique une notion de participation active, liée à l'action : il s'agit de prendre part aux activités, de s'y engager, de prendre position dans les échanges ou débats. Cette participation active donne une dimension interactive indispensable pour intéresser les élèves et dynamiser le groupe. Cependant, elle est une des composantes de la participation et des méthodologies participatives qui ne sauraient se rapporter uniquement à cette composante dynamique. En d'autres termes, lorsque nous abordons la question de la participation, il est nécessaire de comprendre la notion de participation dans sa globalité et non de la réduire tel un pauvre synonyme d'«interactivité ».

#### **4. CADRE NORMATIF relatif à l'éducation aux droits humains**

##### **4.1. Au niveau international**

L'éducation aux droits humains est un concept intrinsèquement lié aux droits humains. En effet, pour rester relativement concis, considérerons la rédaction de la déclaration universelle des droits de l'homme comme l'origine de l'intérêt pour l'éducation aux droits humains, bien qu'il soit possible de retrouver d'autres sources plus anciennes de ce même concept.

Ainsi, dans le document même de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) de 1948, nous retrouvons mention de l'éducation aux droits humains dès le préambule. Premièrement indirectement, lorsque dans le préambule le constat que les catastrophes de la Deuxième Guerre mondiale et la négation de la dignité humaine ayant conduit à la rédaction de cette déclaration découlent directement « de la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme » (Assemblée générale des Nations unies, Préambule,1948). Dans le préambule toujours, l'Assemblée générale (1948) déclare par ailleurs la « Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés (...) ».

Cependant, bien que la Déclaration universelle des droits de l'homme constitue une norme importante, son statut reste celui d'une déclaration non contraignante. Ainsi, afin de donner un réel poids aux idéaux qui la sous-tendent, des pactes et de nombreuses conventions à valeur juridique contraignante lui succèdent. Concernant le domaine de l'éducation et de l'éducation aux droits humains, il convient de relever ici les textes qui ont explicitement porté un intérêt à cette question.

#### **4.1.1 Les textes juridiquement contraignants**

La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'UNESCO de 1960 énonce les buts et missions de l'éducation par l'article 5, en reprenant les termes de l'article 26,2 de la DUDH portant sur le droit à l'éducation, en affirmant que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et qu'elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix ». Il est important de mentionner à cet égard que malgré un vif intérêt manifesté pour cette convention, les autorités suisses ne l'ont toujours pas ratifiée.

Le pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Pacte 1) constitue ainsi la principale norme juridique contraignante pour la Suisse à non seulement définir les visées de l'éducation selon les termes proposés dans la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, mais également à aller plus loin. En effet, l'article 13 du Pacte 1 énonce que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (Nations Unies, 1966). Cet appel à penser l'éducation comme un moyen et un outil pour le renforcement des droits humains constitue une base théorique importante pour l'éducation aux droits humains.

Finalement, un document normatif international qui constitue une base légale et juridique solide en matière d'éducation aux droits humains n'est autre que la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) de 1989.

#### **4.1.1.1 La Convention relative aux droits de l'enfant**

La Convention relative aux droits de l'enfant est le document juridiquement contraignant qui constitue, depuis son adoption par l'Assemblée générale de l'ONU en 1989, le cadre de référence international en matière de droits de l'enfant. Cette convention revêt donc d'un caractère contraignant pour tous les États l'ayant ratifié. La Suisse l'a ratifiée en 1997 et à ce jour, sur les 197 pays signataires, seuls les États-Unis ne l'ont pas encore ratifiée.

S'il s'agit d'un réel cadre de référence au sujet de l'enfance, c'est d'une part parce qu'elle normalise et formalise les droits de l'enfant de manière holistique, mais surtout et avant tout parce que cette convention marque un changement de paradigme dans les représentations et la compréhension de ce qu'est l'enfance et des besoins et capacités spécifiques des enfants. L'enfant devient alors sujet de droits.

Composée de 54 articles et enrichie de trois protocoles additionnels (l'OPAC, l'OPSC et l'OPIIC) cette convention reconnaît à tout individu dès sa naissance et jusqu'à ses dix-huit ans, l'existence de besoins spécifiques. Cette dernière s'articule autour de quatre principes généraux et transversaux : le droit à la non-discrimination (article 2), l'intérêt supérieur de l'enfant (article 3), le droit à la vie, à la survie et au développement (article 6) et le droit à la participation (article 12). Pour comprendre l'articulation de ces principes généraux, il convient de lire cette convention comme s'articulant autour de trois piliers, communément nommée les 3P. Il s'agit des notions articulant les besoins spécifiques des enfants en termes de droits liés à la Protection, à des Prestations et à la Participation. L'importance accordée à ces trois aspects (3P) selon les États peuvent servir de marqueurs quant à la représentation que ces derniers portent sur l'enfance, les besoins et capacités des enfants. L'innovation de la CDE réside dans le fait qu'elle invite à un changement de perspective sur l'enfance, adoptant le pilier de la Participation, comme un des piliers centraux des besoins/droits de l'enfant. Dès lors, il s'agit de percevoir l'enfant non plus uniquement comme l'être vulnérable ayant besoin de protection et de prestations, mais également de le considérer dans sa dimension d'acteur, capable et sujets de droits. Selon Zermatten et Stoecklin (2009), ce troisième pilier constitue alors la véritable innovation de la CDE et lui confère, en ce sens, un caractère révolutionnaire.

Au sujet du droit à l'éducation, la CDE consacre deux articles pour normaliser le droit à l'éducation. Ainsi, l'article 28 assied le droit de l'enfant à jouir de l'éducation en terme de prestation, « en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances » (CDE, 1989). Cet article définit ainsi les caractéristiques

structurelles liées à ce droit en terme d'accès, afin d'offrir le cadre de référence des modalités liées à la prestation que les États doivent fournir.

L'article 29 de la CDE, quant à lui, définit clairement les buts et missions de l'éducation :

« **Article 29**

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

a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;

b) inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;

c) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;

d) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;

e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel. » (CDE, 1989)

Ainsi, les buts de l'éducation sont définis en terme d'épanouissement de la personne humaine, du respect de sa dignité et du respect des principes et valeurs des droits humains.

L'alinéa b) fait directement référence à l'apprentissage des droits humains de manière explicite, octroyant la responsabilité à l'école de faire connaître les textes fondamentaux relatifs aux droits humains. Les autres alinéas, eux, présentent de manière détaillée et transversale l'acquisition d'aptitudes et d'attitudes favorisant le respect de ces droits.

#### **4.1.2 Les textes internationaux non contraignants**

Par ailleurs, il paraît essentiel de faire un tour d'horizon des différents textes internationaux non contraignants qui établissent également les bases normatives liées à l'éducation aux droits humains. Ces différents textes font l'objet des chapitres qui suivent.

#### 4.1.2.1 La conférence mondiale sur les droits de l'homme de Vienne de 1993

La conférence mondiale sur les droits de l'homme de Vienne de 1993, constitue par de nombreux aspects une véritable avancée pour la défense et la promotion des droits humains, tant au niveau des politiques institutionnelles, de la nouvelle force du travail de réseau international que des décisions et mesures d'actions qui en ont résulté. Concernant l'éducation aux droits humains, cette conférence a revêtu une importance toute particulière. Tout d'abord, l'Assemblée a réaffirmé l'importance capitale de l'éducation aux droits humains et l'a formalisée dans la *Déclaration et programme d'action de Vienne*.

Cette déclaration, adoptée le 25 juin 1993 par la Conférence mondiale sur les droits de l'homme, « réaffirme que les États sont tenus (...), de veiller à ce que l'éducation vise au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle souligne à quel point il importe que la question des droits de l'homme ait sa place dans les programmes d'enseignement et invite les États à y veiller. » (Conférence mondiale sur l'éducation aux droits de l'homme, 1993, p.12).

Ainsi, la conférence souligne l'obligation des états en matière d'implémentation de l'EDH, mais établit par ailleurs un lien concret entre le fait de dispenser une éducation sur les droits humains et le fait voir ces mêmes droits respectés : « L'éducation en matière de droits de l'homme et la diffusion d'une information appropriée, à la fois théorique et pratique, jouent donc un rôle important dans la promotion et en faveur du respect des droits de tous les individus (...), et cela devrait être pris en considération dans les politiques d'éducation aux niveaux aussi bien national qu'international. » (Ibidem)

Par ailleurs, cette déclaration consacre un chapitre entier à l'éducation en matière de droits de l'homme dans lequel il est clairement énoncé que « l'éducation, la formation et l'information en la matière sont indispensables à l'instauration et à la promotion de relations intercommunautaires stables et harmonieuses, ainsi qu'à la promotion de la compréhension mutuelle, de la tolérance et de la paix. » (p.27)

Ainsi, les buts et visées de l'éducation et de l'éducation aux droits de l'homme sont énoncés : l'EDH « devrait porter sur la paix, la démocratie, le développement et la justice sociale, comme prévu dans les instruments internationaux et régionaux relatifs aux droits de l'homme, afin de susciter une compréhension et une prise de conscience qui renforcent l'engagement universel en leur faveur. » (p.27).

Par ailleurs, cette déclaration constitue l'officialisation d'une demande formulée par l'Assemblée envers les États pour la mise en place d'une politique éducative incluant

l'éducation aux droits humains. La Conférence leur recommande « d'élaborer des programmes et des stratégies spécifiques pour assurer le plus largement possible une éducation en la matière (...). » (p.27)

Au-delà de cela, cette conférence a débouché sur deux outils concrets et essentiels au développement de ces politiques éducatives. Premièrement, suite à la Conférence, la Décennie de l'éducation aux droits humains a été prononcée. Cela a eu pour conséquence d'attirer inmanquablement l'attention de la communauté internationale sur cette question et encouragé les États à y allouer des ressources. Deuxièmement, et pour aider les États dans leurs démarches, le *Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme* et les *Plans d'actions* ont été lancés.

#### **4.1.2.2 Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme et les Plans d'actions**

Suite à la conférence mondiale sur les droits de l'homme de Vienne de 1993, l'Assemblée générale des Nations Unies et la Commission des droits de l'homme adoptent une série de résolutions axées sur l'éducation aux droits de l'homme. Ainsi, la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004) a été proclamée. L'objectif de cette décennie était de porter l'attention des États sur cette thématique et de les inviter à faire l'analyse de la situation de l'EDH sur leur territoire, d'identifier leurs besoins en la matière et d'intégrer la stratégie internationale d'implémentation de l'EDH à leur propre stratégie nationale.

En 2004, l'Assemblée générale tient une séance plénière pour faire le bilan de la Décennie, lors de laquelle la Haute Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme (Arbor) présente son rapport sur les succès et les échecs de la Décennie. Ce rapport concluait que malgré les efforts fournis par les États, les progrès en la matière devaient être renforcés et les mesures de mise en œuvre devaient être appliquées de manière plus systématique et opérante. L'Assemblée décide ainsi que les efforts en la matière doivent être reconduits au-delà de la Décennie et qu'il est nécessaire de poser un « cadre global pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme de sorte que cette question soit prioritaire dans les programmes internationaux » (ONU, 2004, résolution 59/113 p.1). Ainsi, elle déclare, dans la résolution 59/113 adoptée le 10 décembre 2004, le *Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme*, « organisé en plusieurs phases (...), afin de faire avancer l'exécution des programmes d'éducation en matière de droits de l'homme dans tous les secteurs » (ONU, 2004, résolution 59/113 p.2).

Selon le document *Plan d'action du programme mondial d'EDH*, il est écrit dans l'avant-propos que ce programme a pour but « de favoriser l'élaboration de stratégies et de programmes nationaux durables d'éducation dans le domaine des droits de l'homme » (ONU, 2004, avant-propos) et « s'efforce de promouvoir une conception commune des principes fondamentaux et des méthodes d'éducation aux droits de l'homme, à mettre en place un cadre concret d'intervention et à renforcer les partenariats et la coopération sur tous les niveaux, depuis le niveau international jusqu'à l'échelon communautaire. » (idem).

Le Programme s'articule en trois phases successives, déterminées par trois plans d'action distincts. La première phase (2005-2009) s'est « axée sur l'intégration de cette éducation dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire. » (idem).

Ensuite, la deuxième phase (2010 - 2014) a été consacrée à l'EDH dans l'enseignement supérieur et la formation aux droits de l'homme des enseignants et des éducateurs, des fonctionnaires, des responsables de l'application des lois et du personnel militaire. Finalement, la troisième phase (2015-2019) est maintenant axée sur « le renforcement de la mise en œuvre des deux premières phases et la promotion de la formation aux droits de l'homme des professionnels des médias et des journalistes. Les résolutions, plans d'action, rapports et autres informations utiles en lien avec les deux phases sont disponibles à travers les liens suivants. » (OHCHR, 2005 )

#### **4.1.2.3 Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (2011) – résolution 66/137**

En 2011, l'Assemblée générale a adopté la *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme*. Pour différentes raisons, ce document revêt d'une importance capitale pour l'EDH et pour tous les acteurs liés à ce domaine.

Premièrement, la déclaration réaffirme dans son préambule l'« importance fondamentale de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme pour la promotion, la protection et la réalisation effective de tous les droits de l'homme » (ONU, 2011, résolution 66/137, p.2), mais rappelle également aux États leur devoir d'inscrire « les droits de l'homme, le droit humanitaire, la démocratie et l'état de droit au programme de tous les établissements d'enseignement (...) » (ibidem)

Puis, la force substantielle de cette déclaration réside dans son premier article, qui présente l'éducation aux droits humains comme étant d'une part un droit et d'autre part une nécessité absolue pour la jouissance des droits humains.

« Article 1

1. Chacun a le droit de détenir, de rechercher et de recevoir des informations sur l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales et doit avoir accès à l'éducation et à la formation aux droits de l'homme.

2. L'éducation et la formation aux droits de l'homme sont essentielles à la promotion du respect universel et effectif de l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, conformément aux principes de l'universalité, de l'indivisibilité et de l'interdépendance des droits de l'homme.» (ONU, 2011)

Cette déclaration pose par ailleurs une ligne claire à l'EDH en déterminant ses objectifs et missions, mais en formulant une définition de l'envergure et de ce que recouvre le concept d'*éducation et formation aux droits de l'homme*.

L'Assemblée générale entend donner une définition générale et complexe de l'éducation aux droits humains, en essayant d'une part de nommer les différentes formes que cette éducation peut recouvrir, mais également en énonçant ses visées et missions. Ainsi, cette perspective propose de saisir l'éducation aux droits de l'homme comme des *activités* menées pour viser un *changement d'attitude* et un *empowerment* du public cible afin de garantir une *culture des droits humains*. Avec cette déclaration, nous comprenons que le concept d'EDH est entendu par l'Assemblée au travers de ce même prisme d'analyse, celui-là même qui admet différentes dimensions à l'EDH, tant basé sur la transmission de connaissances que sur l'apprentissage de savoir-être et d'implication des acteurs.

#### **4.1.2.4 Le Programme de développement durable à l'horizon 2030**

Il paraît opportun d'aborder également, au niveau du cadre normatif international, l'Agenda 2030 de développement durable. Suite aux objectifs du Millénaire, et constatant que divers engagements pris en rapport à ces objectifs devaient être poursuivis ou renforcés, les États membres des Nations Unies ont reformulé de nouveaux objectifs pour 2030. L'Agenda 2030 est ainsi constitué de 17 objectifs généraux pour le développement durable (ODD). Ces 17 objectifs ciblent les avancées à atteindre en matière de développement durable à l'échelle mondiale, à l'horizon 2030.

L'objectif 4 concerne l'éducation et est visé à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».



Si cet objectif est formulé de manière générale, les sept sous-objectifs définissent plus clairement la ligne d'action qu'il convient de mener. Ainsi, l'objectif 4.7 précise ce qu'il est attendu au niveau de l'éducation au développement durable et aux droits de l'homme : « D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable » (Conférences des Nations Unies sur le développement durable, 2002).

#### **4.1.2.5 Normes du Conseil de l'Europe**

Au niveau européen, il est utile de mentionner le rôle et l'importance du Conseil de l'Europe et de ses textes normatifs. Afin de transcrire les normes de la Déclaration universelle des droits de l'homme, non contraignante, par des instruments juridiquement contraignants sur le sol de la Grande Europe, le Conseil de l'Europe a rédigé deux textes fondamentaux traduisant les droits humains de la déclaration en ordre normatifs. Il s'agit d'une part de la Charte sociale européenne et d'autre part de la Convention européenne des droits de l'homme. Cependant, au niveau du droit à l'éducation aux droits humains, ces textes ne sont pas d'une pertinence capitale. Il convient donc de s'intéresser plus particulièrement à la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.

#### **4.1.2.6 Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (Recommandation CM/Rec(2010)7)**

Au niveau européen, deux traités principaux réglementent le droit à l'éducation. Notons tout d'abord le premier Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme (Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (Paris, 20 mars 1952)). Ce protocole régit le droit à l'instruction. Cependant, la Suisse l'a signé, mais ne l'a pas ratifié.

Puis, en 2010, les 47 États membres du Conseil de l'Europe ont adopté la *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme*, « sous la présidence de la Suisse ». (Centre suisse de compétences sur les droits humains, 2011). La Charte définit le rôle et les objectifs de l'éducation aux droits humains en termes de vecteur devant permettre aux individus « de jouer un rôle

actif dans une société démocratique et de prendre conscience de leurs droits et obligations dans la société » (Humanrights.ch, 2001)

Cette charte permet d'établir un cadre d'action général au niveau des pratiques souhaitables au niveau européen et dans ce sens-là, enjoint les États membres à élaborer « leurs politiques, législation et pratiques [afin que] (...) chaque personne vivant sur leur territoire (devrait) [puisse] avoir accès à une éducation à la citoyenneté démocratique et une éducation aux droits de l'homme » (Conseil de l'Europe, 2010, p.10). Cependant, la Charte constitue réellement une recommandation adressée aux États et n'est donc pas contraignante.

## **4.2 Au niveau national : l'éducation aux droits humains dans le contexte Suisse**

### **4.2.1 Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)**

En 2003, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a rédigé une nouvelle déclaration relative aux finalités et objectifs de l'École publique. Cette déclaration s'inscrit dans le cadre de l'effort d'harmonisation lancé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ayant élaboré le concordat intercantonal suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses, appelé HarmoS.

Cette déclaration sert ainsi de base normative pour définir les finalités et les objectifs communément admis en matière d'enseignement scolaire en Suisse romande et au Tessin. Il est intéressant de noter à ce propos que le CIIP reconnaît, en préambule, une mission double à l'École en affirmant que « l'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction (...) » (CIIP, 2003).

Cette distinction entre éducation et instruction est fondamentale. Étymologiquement parlant, ces deux termes indiquent des visées très distinctes.

En effet, le terme *instruction* découle du latin *instruere*, qui signifie *mettre dans, munir, enseigner*. Le terme *éduquer*, quant à lui, est issu du latin *educare* du verbe *ducere* qui signifie *conduire, guider* (Étymologie et historique du français, Larousse, 2011).

Les termes proposent une approche différente dans leurs visées : l'instruction ambitionnerait davantage à outiller les élèves de compétences et savoirs pratiques, avec une finalité pragmatique d'intégration à l'univers professionnel, tandis que l'éduca-

tion tendrait davantage à guider les élèves vers l'acquisition de compétences sociales cristallisées autour des savoirs-être, destinés à leur intégration dans la société au sens large.

Ainsi, cette dernière notion, celle de *l'éducation* en temps qu'objectif scolaire peut directement être rattaché à l'éducation au développement durable, comprenant les notions d'éducation à l'environnement, à la citoyenneté mondiale, à l'interculturalité, aux droits humains et la paix.

Cette déclaration définit les finalités et objectifs de l'instruction publique en y intégrant l'objectif spécifique (1.1.g) « d'acquisition des aptitudes et attitudes d'action (...) de connaissances et de comportements citoyens et d'acteur social ».

Plus spécifiquement, des objectifs généraux de l'École publique, comme assumant « des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales (1.2) [telles que] le respect (a), la correction des inégalités (b), l'intégration (c), le développement de la personnalité de l'élève (d), le développement du sens de la responsabilité (...) » (CIIP, 2003, p.13). De plus, la Déclaration formule que « l'École publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignants et enseignantes et des établissements scolaires sur la base des principes suivants :

I. le respect de la personne ;

II. les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant ;

III. le principe de l'éducabilité, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent ;

IV. l'égalité et l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins. » (CIIP, 2003)

Or, s'il fallait reformuler les principes ainsi définis, nous pourrions sans aucun doute les rattacher aux objectifs et méthodologies de l'éducation aux droits humains, tels que définis dans le chapitre 3.

À la lumière de ce chapitre, nous pouvons déduire que la Déclaration de la CIIP admet comme principes directeurs ceux présentés et recommandés dans les textes internationaux et que cette dernière est encline à promouvoir l'éducation dans l'esprit des droits humains, en visant une « culture des droits humains ». Reste alors à analyser comment ces recommandations prescrites dans cette Déclaration sont retranscrites dans les plans d'études de référence.

Puisque ce travail se concentre sur l'enseignement secondaire de l'école obligatoire, nous allons nous pencher sur les éléments du Plan d'Étude Romand (PER) qui sont en lien, direct ou indirect avec les notions liées à l'EDH (éducation explicite et implicite).

### 4.3 Organisation scolaire et Plan d'Étude Romand (PER)

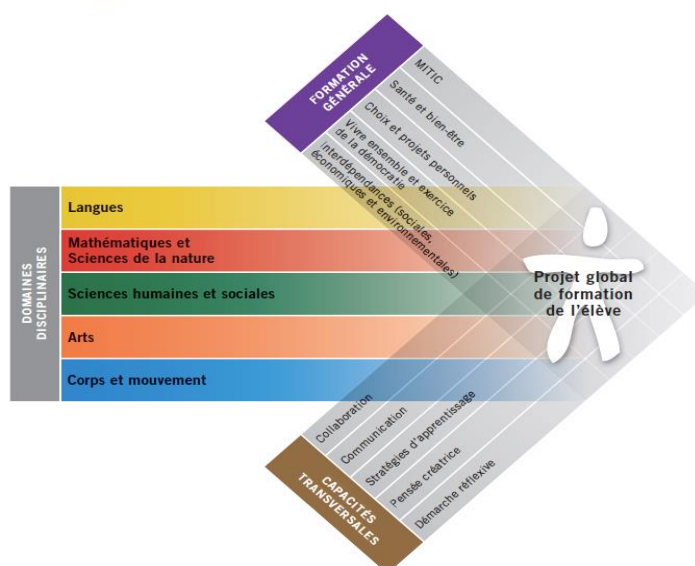
Le Plan d'Étude Romand (PER) est la résultante d'un besoin et d'une volonté politique d'organiser un système scolaire « harmonisé, solidaire et de qualité » (E.Baume Schneider, 2010) au niveau de la scolarité obligatoire, en Suisse romande.

Ce plan d'étude commun et harmonisé s'inscrit comme l'outil de référence de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) approuvé par la CDIP en 2007. En 2010, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) adopte le PER. Les sept cantons romands concernés (Genève, Vaud, Valais, Neuchâtel, Fribourg, Jura, Jura Bernois) travaillent depuis à la mise en œuvre du concordat et à l'implémentation du PER dans les pratiques professionnelles.

Inscrit dans la Constitution fédérale (art. 62, alinéa 4), le PER réglemente et définit les objectifs d'apprentissage par cycle scolaire, « dans une perspective globale et cohérente et en définissant en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle » (PER, 2010). Son rôle est donc celui d'un cadre de référence qui permet aux cantons d'assurer un cursus structuré autour de mêmes objectifs, dans tout l'espace romand.

Le PER réglemente les onze années de scolarité obligatoire, regroupées en 3 cycles ; le cycle 1 regroupant la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> HarmoS (4-8 ans), le cycle 2 regroupant la 5<sup>ème</sup> à la 8<sup>ème</sup> HarmoS (8-12 ans) et le cycle 3 regroupant la 9<sup>ème</sup> à la 11<sup>ème</sup> HarmoS (12-15 ans), parfois également désigné par le terme « secondaire I ».

Le PER est structuré selon trois « entrées » : les cinq *domaines disciplinaires* que sont ; les langues, les mathématiques et sciences de la nature, les sciences humaines et sociales, les Arts, le Corps et mouvement.



- la *formation générale* qui recouvre les axes ; MITIC (Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication), Santé et bien-être, Choix et projets personnels, Vivre ensemble et exercice de la démocratie, Interdépendances (sociales, économiques et environnementales).
- les *capacités transversales* que sont ; la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice, la démarche réflexive.

#### **4.3.1 La place de l'éducation en vue du développement durable et de l'éducation à la citoyenneté dans le PER**

L'éducation au développement durable (EDD) est perçue comme une composante essentielle et centrale de l'enseignement obligatoire. En effet, non seulement les problématiques abordées au travers de cette éducation sont reconnues comme les « enjeux majeurs du vingt-et-unième siècle » (PER, 2010), mais permettent également « d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques. » (idem). Cela explique la volonté de travailler au développement de l'esprit critique des nouvelles générations, dans une visée « citoyenne et intellectuelle » (idem). Selon la CIIP, « l'EDD incite et favorise les approches interdisciplinaires » (idem), permettant la mise en lien des compétences, connaissances et attitudes citoyennes acquises au sein des disciplines, de la formation générale et des capacités transversales.

Au sein de l'EDD, l'éducation à la citoyenneté prend une place privilégiée. Dans le PER, elle s'organise selon trois pôles interreliés : citoyenneté et institutions, pratiques citoyenne à l'école, citoyenneté et enjeux de société. Cette éducation doit viser à « préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société. » (idem)

#### **4.3.2 Les objectifs en lien dans le domaine disciplinaire : les Sciences humaines et sociales**

Les cinq domaines disciplinaires recouvrent toutes les branches scolaires (français, allemand, anglais, mathématiques, science de la nature, histoire, géographie, citoyenneté, activités créatrices et manuelles, arts visuels, musique, éducation physique, éducation nutritionnelle).

Dans le cadre de l'éducation aux droits humains, le domaine disciplinaire concerné est presque exclusivement celui des Sciences Humaines et Sociales (SHS).

Ce domaine disciplinaire s'organise autour de 4 axes ; relation homme-espace (géographie), relation homme-temps (histoire), relation homme-société (citoyenneté), outils et méthodes de recherche (géographie-histoire).

Ce domaine disciplinaire a pour visées prioritaires : « *Découvrir des cultures et des modes de pensée différents à travers l'espace et le temps; identifier et analyser le système de relations qui unit chaque individu et chaque groupe social au monde et aux autres.* »

*Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments. »* (PER, 2010, p.43)

Pour le cycle 3, les objectifs spécifiques qui peuvent directement être mis en lien avec l'EDH (implicite et explicite) dans le cadre des enjeux sociaux actuels sont :

Pour la géographie (relation homme-espace), l'objectif « *SHS 31 — Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci...(5)...en reconnaissant les effets de « localisation », de « polarisation » ou de « diffusion » dans la structuration de l'espace »* (PER, 2010, p.79) peut-être directement relié à l'EDH. En effet, au cours de la 10<sup>ème</sup> année HarmoS, les élèves étudient les migrations et leurs causes. Il s'agit dans ce cadre-là de parler notamment du droit d'asile, et de se pencher sur les changements climatiques qui entraînent (en entraîneront encore bien davantage) de déplacements massifs de population, notamment de personnes vulnérables.

Dans le cadre de la relation homme-temps (histoire), l'objectif « *SHS 32 — Analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps...(6)...en analysant les différentes conceptions des relations entre individus et groupes sociaux à différentes époques (4)...en examinant les manifestations de la mémoire et leurs interactions avec l'histoire (1)...en analysant et en comparant des problématiques historiques et leurs modes de résolution actuels et passés »* (PER, 2010, p.88) est en lien avec l'EDH. En effet, l'étude de la Seconde Guerre mondiale, des populismes et de la création des structures internationales (SDN, ONU) sont directement liés à la question des droits humains.

Enfin, dans le cadre de la relation homme-société (citoyenneté), l'objectif SHS 34 constitue un lien très concret à l'EDH, tant dans le cadre de l'éducation explicite

aux droits humains par « l'étude des textes fondamentaux » que sont la Déclaration universelle des droits de l'homme ou la convention relative aux droits de l'enfant, que par l'éducation *dans l'esprit* des droits humains, via l'expérimentation du débat ou d'échanges d'idées autour des valeurs :

« SHS 34 — Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique... (1)...en s'initiant au fonctionnement de la société civile et politique (2)...en s'interrogeant sur l'organisation sociale et politique d'autres communautés du passé ou du présent... (3)...en se sensibilisant à des problématiques liées aux rapports entre les hommes (minorités, déséquilibres Nord-Sud,...) et à l'environnement (naturel et social) (4)...en prenant connaissance des textes fondamentaux, en dégagant les fondements des droits et des devoirs liés à l'appartenance à une société démocratique et en se les appropriant (5)...en s'informant de l'actualité et en cherchant à la comprendre (6) ...en acquérant des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu d'un groupe ou en tant que collectivité (7)...en préparant et en réalisant des débats démocratiques au sein de l'école (8)...en portant un regard critique et autonome, et en se positionnant en fonction de connaissances et de valeurs » (PER, 2010, p.95-96).

#### **4.3.3 Les objectifs en lien dans la Formation générale**

La formation générale a pour but de viser les apprentissages interdisciplinaires autour du projet de formation de l'élève. Elle met en exergue « l'importance d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations et au débat. » (PER, 2010, p.36). L'organisation de cette formation se structure autour de 5 axes précédemment cités. Ici, les axes qui peuvent être mis en lien avec l'EDH sont avant tout celui du *vivre ensemble et exercice de la démocratie* ainsi que celui des *interdépendances*.

Ces deux axes sont le continuum de ce qui est traité au travers de l'éducation à la citoyenneté et permettent de mettre en relation des connaissances disciplinaires avec le développement d'attitudes participatives au sein de l'école ou de la société. Notons par ailleurs qu'il est également possible de faire un lien avec l'axe de *santé et bien-être*, dans le sens où ce dernier prend en compte les aspects liés à la prévention. Ainsi, travailler les notions fondamentales aux droits humains, tel que le concept de non-discrimination par exemple, permettent de travailler en amont les questions centrales et actuelles du milieu scolaire tel que le harcèlement scolaire.

Les objectifs travaillés dans le cadre de la formation générale sont donc d'une part en lien avec les enseignements disciplinaires, mais d'autre part, se matérialisent autour des capacités transversales.

#### **4.3.4 Les capacités transversales du PER et l'EDH**

Les capacités transversales « ne sont pas enseignées pour elles-mêmes » (PER, 2010, p.35), mais permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance personnelle, son positionnement face au groupe-classe, à la société et au monde.

Elles ne sont donc pas évaluables en tant que telles, mais constituent pourtant « une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle. » (idem)

Décrites au nombre de cinq, elles englobent ; *la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive.*

Certains des indicateurs décrits au sein de ces « capacités » sont étroitement liés aux objectifs de l'EDH.

##### **4.3.4.1 Collaboration**

Pour ce qui est de la *collaboration*, nous noterons par exemple, le fait de développer une « prise en compte de l'autre », au travers notamment de l'acquisition de compétences permettant à l'élève de « manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; reconnaître son appartenance à une collectivité ; accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; échanger des points de vue ; entendre et prendre en compte des divergences ». (PER, 2010)

Par ailleurs, la « connaissance de soi » met en évidence le développement de compétences visant à permettre à l'élève d'identifier ses propres valeurs, en se distinguant de l'influence du regard de l'autre, pour questionner ses sentiments, perceptions et actions. L'« action dans le groupe » est également travaillée dans ce sens afin de chercher à rendre l'élève capable d'élaborer ses propres opinions et choix éclairés tout en sachant identifier son interdépendance avec le groupe et les responsabilités qui en découlent. Les éléments visés sont ainsi la participation à « l'élaboration d'une décision commune » ou « l'adaptation de son comportement ».

##### **4.3.4.2 Pensée créatrice**

Le déploiement de la pensée créatrice peut lui aussi avoir un lien avec l'EDH, dans la mesure où il vise le « développement de la pensée divergente ». Nécessaires à tout fondement démocratique respectueux des droits humains, ces compétences doivent



notamment permettre de « se libérer des préjugés et stéréotypes » et ainsi de permettre aux jeunes de penser le monde différemment. Ces compétences sont souvent travaillées autour de la création artistique, mais révèlent des savoir-être particulièrement nécessaires pour parer, de manière constructive et innovante, les risques des discours préconçus populistes.

#### **4.3.4.3 Démarche réflexive**

La visée générale imaginée autour du développement des capacités de démarche réflexive est celle de « prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement du sens critique. » (PER)

Les indicateurs du développement des capacités de démarche réflexive se cristallisent particulièrement autour de la capacité à « l'élaboration d'une opinion personnelle » ou la « remise en question et décentration de soi ». Cela passe notamment par le fait d'être en mesure de « cerner les enjeux d'une réflexion, identifier les faits et en vérifier l'exactitude, mettre ces faits en perspective, explorer différentes opinions et points de vue, adopter un positionnement, reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres [ou encore] renoncer aux idées préconçues » (PER, 2010)

## PARTIE EMPIRIQUE

### 5. Méthodologie de la recherche

#### 5.1. Le choix de l'échantillon

L'échantillon choisit s'étend à huit enseignant.e.s du cycle 3, dont les élèves sont âgés entre 12 et 15 ans, sans considération particulière portée sur les branches d'enseignements et/ou le niveau scolaire d'enseignement (entre 9<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup> HarmoS).

Il est important de préciser que cet échantillon peut se subdiviser en deux groupes distincts. Quatre d'entre eux sont des enseignant.e.s qui ont, a priori, une prévalence et un intérêt pour l'éducation aux droits humains, car ils ont été contacté suite à l'organisation d'une activité d'éducation aux droits humains menée par Amnesty International dans leur(s) classe(s) et qui sont au bénéfice de plusieurs années d'expériences professionnelles (ils enseignaient avant l'introduction du concordat HarmoS). Les quatre autres n'ont pas mené de telles activités dans leur(s) classe(s), ne sont pas en lien avec l'organisation et sont fraîchement diplômés (n'enseignaient pas avant le concordat HarmoS). Ces deux groupes distincts ne seront pas traités de manière distincte dans l'analyse, si ce n'est dans l'analyse de la compréhension du Plan d'Étude Romand introduit suite au concordat HarmoS, puisqu'il s'agit avant tout d'observer la compréhension de l'EDH et l'identification des capacités propres de mener de telles activités en classe. Pourtant, il est important de souligner cette distinction en guise d'introduction. Par ailleurs, un biais éventuel existe également par le fait que six personnes interviewées sur huit sont des femmes. Il serait utile d'observer la question du genre dans le domaine des droits de l'enfant, afin de voir si ce domaine est effectivement davantage investi par les femmes et si oui pour quelles raisons, mais cela dépasse le cadre de ce travail.

Le tableau ci-dessous permet au lecteur une vue synthétique de l'échantillon. Les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt.

<b>Prénom</b>	Zoé	Sandy	Naomi	Greta	Sylvain	Taina	Basile	Diane
<b>N.</b>	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8
<b>Genre</b>	♀	♀	♀	♀	♂	♀	♂	♀

## **5.2. Le choix des outils et de la méthode**

### **5.2.1. Les entretiens semi-directifs**

La méthode qualitative au travers d'entretiens semi-directifs constitue, dans le cadre de ce travail, le moyen le plus efficace et pertinent d'obtenir des informations significatives sur les pratiques et perceptions des enseignant.e.s au sujet de l'éducation aux droits humains. Selon Poretti (2015), les méthodes qualitatives permettent de « comprendre en profondeur l'objet d'étude, ses enjeux, sa logique, ses règles, ses représentations et ses récits » (cité dans Menghetti, 2017, p.29). Pour mener ces entretiens, nous avons élaboré une grille d'entretien avec des questions ouvertes, tout en laissant l'opportunité à la chercheuse de rebondir sur des éléments pertinents pour la recherche, non-identifiés a priori et soulevés par les personnes interviewées.

Le guide d'entretien a été pensé et organisé en fonction du kaléidoscope de l'expérience, développé par le Professeur Daniel Stoecklin. Les questions ont été classées selon la transposition du système de l'acteur en fonction des hypothèses de recherche et des points d'intérêts de la recherche. Les premières questions relevaient alors d'un niveau introductif, visant à définir quelles compréhensions les enseignant.e.s avaient du terme « éducation aux droits humains » et quelles visions ces derniers portent sur leurs propres pratiques. Ensuite, les questions étaient regroupées selon les cinq pôles du kaléidoscope, visant l'observation des attitudes et croyances associées à l'EDH par les enseignant.e.s. Le premier pôle de questions (correspondant aux questions A1,A2 – voir annexe p.186-190) portait sur les *activités*, le deuxième pôle de questions (R1-R4) portait sur les *relations*, le troisième pôle sur les *valeurs* (V1-V3), le quatrième pôle sur *l'image de soi* (I1-I3) et le cinquième pôle sur les *motivations* (M1-M4).

Nous développerons de quelle manière nous avons compilé ces pôles pour les transposer dans l'approche des capacités dans les chapitres 6 et 7 (analyse).

### **5.2.2. Le Kaléidoscope de l'expérience et le système de l'acteur**

Le Kaléidoscope de l'expérience est un concept-outils développé par le Professeur Daniel Stoecklin, dans le but d'éclairer et de mieux comprendre les expériences vécues par les individus. Cet outil met en perspective cinq dimensions de l'expérience (les activités, les relations, les valeurs, l'image de soi et les motivations), dans leurs interdépendances et interrelations. L'utilisation de ce kaléidoscope permet de mieux saisir comment les individus construisent leurs expériences et leurs choix d'actions et de vie.

Afin de saisir les représentations que les enseignant.e.s ont de leur pratique dans le domaine de l'EDH, sous l'angle des capacités, il paraissait nécessaire d'observer la manière dont s'organisent les multiples facettes constitutives de leurs expériences professionnelles en lien avec l'EDH. Le kaléidoscope de l'expérience permet d'aborder la question de la pratique de l'EDH en milieu scolaire en se concentrant sur l'expérience vécue par les enseignant.e.s, mais sans isoler cette expérience des différentes dimensions qui la compose. Ainsi, le kaléidoscope de l'expérience permet d'aborder l'expérience dans une logique systémique d'analyse des multiples ramifications et interdépendances entre les différentes facettes de l'expérience. Selon l'auteur, « cet outil favorise la réflexivité, il suscite une organisation de la pensée propre à surmonter un dilemme ou à trouver le chemin qui mène vers le but poursuivi ». (Stoecklin, 2010)

### **5.3. Méthodes d'analyse : l'approche par les capacités**

La méthodologie d'analyse des données choisie dans le cadre de ce travail est celle de l'approche par les capacités. Développée par Amartya Sen, Prix Nobel d'économie (1998) et philosophe, sa théorie entend mettre en balance « ce que possèdent les individus, mais aussi leur capacité, leur liberté à utiliser leurs biens pour choisir leur propre mode de vie. » (Monnet, p.103, 2007)

Dans le cadre de ce travail, cette approche innovante est particulièrement pertinente puisqu'elle permet d'appréhender l'accessibilité du droit à l'éducation aux droits humains des élèves en partant de l'approche compréhensive du système de l'acteur transposé aux enseignant.e.s.

Ainsi, cette approche permet de saisir les opportunités réelles des élèves d'avoir accès à une éducation aux droits humains, qui est entendu dans ce travail comme un vecteur capacitant, permettant le développement de l'agency des élèves et la pleine jouissance de leurs droits fondamentaux.

L'apport de l'analyse par l'approche des capacités permet ainsi d'ouvrir une perspective nouvelle, en adoptant la grille de lecture de l'interactionnisme symbolique : il s'agit d'observer la réalité des pratiques comme une construction symbolique et ainsi d'analyser les interactions récursives entre les pratiques sociales, la culture et la structure sociale.

Cette grille de lecture permet ainsi d'intégrer le rôle d'acteur que la personnalité sociale joue dans son environnement et ses pratiques, afin de s'éloigner d'une vision déterministe. Il paraît opportun d'adopter un tel paradigme, car cela permettra à l'analyse de ce présent travail d'aller au-delà de l'explication pragmatique du cadre

culturel ou structurel dans lesquels s'inscrivent les acteurs en introduisant les notions de réflexivités et de capacités. Cela semble particulièrement pertinent dans le cadre de la présente analyse, puisque s'il est nécessaire d'identifier les ressources, opportunités et défis à la pratique de l'éducation aux droits humains dans le cadre scolaire, cela ne semble pas suffisant pour expliquer la non-systématisation de cette pratique.

Il est donc nécessaire d'analyser la manière avec laquelle les acteurs interagissent avec les dynamiques entre les normes culturelles et structurelles, pour mettre en lumière les raisons qui expliquent que dans le même cadre de référence, les enseignant.e.s réalisent - ou non - le droit des élèves à recevoir une éducation aux droits de l'enfant et aux droits humains.

Nous utiliserons donc le modèle de la capacité comme une grille d'analyse, un outil permettant de porter un éclairage sur le pouvoir d'agir réel des individus pour la réalisation de l'éducation aux droits humains dans le cadre scolaire, en mettant en balance les ressources et les contraintes dont ils disposent ou auxquelles ils sont confrontés avec la réalisation effective de l'action, en incluant la notion du choix ou de la perception des choix.

Cette approche permet ainsi d'introduire une dimension compréhensive, visant à expliquer de manière plus intégrative la réalisation ou la non-réalisation de la tâche en sortant de l'écueil binaire d'une analyse reposant uniquement sur les compétences ou contraintes structurelles.

Dans cette analyse, l'objet « EDH » a été délibérément placé dans le cadre du modèle de la capacité comme l'objet à atteindre, la réalisation. En effet, il s'agit ici de comprendre l'ensemble des capacités, des facteurs de conversion et des vecteurs de fonctionnement effectifs menant à la réalisation ou à la non-réalisation de l'EDH. Pourtant, il est entendu que l'EDH ne saurait être un but en soi, mais bien un moyen pour la réalisation des droits de l'élève. Cependant, bien qu'il semble plus pertinent de poser comme objet du cadre l'analyse la réalisation objective de ces droits, cette perspective sort clairement du domaine de recherche de ce présent travail.

#### **5.4. Déroulement**

Chaque entretien sera analysé pour lui-même. Il s'agira de faire fonctionner le kaléidoscope de l'expérience pour découvrir comment le système de l'expérience s'active pour chacun des acteurs rencontrés. Ainsi, cette observation permettra de cerner les contours des éléments déterminants pour l'analyse. Cette observation se construira sur la base de quatre axes :

- Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique
- Représentation de la pratique et sentiment de légitimité
- Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence
- Identification des ressources, freins et défis

Ces quatre axes sont tous rattachables aux hypothèses de ce travail. Ainsi, les deux premiers axes (compréhension et définition de l'EDH / représentation de la pratique et sentiment de légitimité) vont permettre de vérifier notre première hypothèse (H1), « *les enseignant.e.s n'ont pas une représentation concrète de ces droits, de l'éducation aux droits humains et de leur légitimité à être enseignés dans le cadre scolaire* ». Il s'agira d'identifier comment les enseignant.e.s définissent et comprennent les droits humains, l'éducation aux droits humains et de voir s'ils/elles identifient les différentes dimensions que l'EDH recouvre (éducation implicite, explicite, dans l'esprit des droits humains). Nous verrons également s'ils/elles identifient les composantes dans le plan d'étude (PER) en lien avec l'EDH et comment ils/elles utilisent la formation générale et le développement des capacités transversales, afin d'observer si ces derniers font le lien entre ces éléments et la volonté de la ClIP de lier les objectifs scolaires avec ceux du développement durable et de l'EDH. Pour ce faire, nous observerons comment les interrelations entre les dimensions *relations-valeurs-image de soi* du kaléidoscope s'organisent au sein de leur propre expérience. Il s'agira ainsi de voir si les enseignant.e.s perçoivent ou non une injonction à enseigner les droits humains, quelle marge de manœuvre ces derniers identifient dans leurs pratiques professionnelles et de comprendre comment ils perçoivent le rôle de l'éducation et de l'enseignant.e.

Le deuxième axe (représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence) s'attèlera à analyser la deuxième hypothèse du travail (H2) « *les enseignant.e.s doutent de leurs compétences en matière d'éducation aux droits humains, ce qui conduit à la mise en marge de ces pratiques* ». Cet axe permettra de saisir les mécanismes et facteurs de conversion entre les ressources externes et leurs moyens de réalisation avec leurs ressources internes pour comprendre leur capacité.

Le quatrième axe (identification des ressources, opportunités, freins et défis), permettra de voir quelles ressources extrinsèques, tangibles, acquises ou héritées sont identifiées par les acteurs de terrain et si ces dernières sont perçues comme suffisante à la réalisation de la tâche d'EDH.

Finalement, une synthèse analytique globale, sous l'angle du modèle de la capacité, devra permettre de dégager des tendances générales, dans le cadre de la discussion.

### **5.5. Considérations éthiques**

Le domaine scientifique s'attèle à mettre en place des cadres de recherches respectueux de la déontologie et de l'éthique. Les questions éthiques dans le cadre de la recherche correspondent alors à « l'application d'un système de principes moraux pour empêcher de nuire ou faire tort aux autres, de promouvoir le bien, à être respectueux, et pour être équitable » (Sieber, 1993, cité par Morrow, 2008, p.4)

Dans le cadre de ce travail, cela se vérifie par le fait que l'identité des personnes interviewées a été préservée par l'anonymisation des données. Par ailleurs, les entretiens ont systématiquement débuté par une présentation formelle du cadre dans lequel se déroulait l'interview, du mode de traitement des données et des buts et objectifs de la recherche. Cette composante a été importante, parce qu'une partie des enseignant.e.s ayant participé à la recherche ont été rencontrés dans le cadre de ma pratique professionnelle, en lien avec le programme d'éducation aux droits humains d'Amnesty International. Il était ainsi important de leur signifier que la recherche s'inscrivait dans le cadre de ma propre formation et non dans le cadre de ma pratique en tant que coordinatrice en éducation aux droits humains d'Amnesty International. Les participant.e.s ont été informés que les entretiens étaient enregistrés et qu'ils seraient retranscrits à l'écrit et qu'ils avaient, à tout moment, le droit de choisir de se retirer de la recherche.

### **5.6. Limites de la recherche**

Il est important de noter ici que cette recherche comporte des limites importantes et d'identifier les biais éventuels. Notons en préambule, que l'ampleur du travail ne peut conduire qu'à donner des indications d'observations, mais ne constitue pas une réelle analyse approfondie du terrain. La taille de l'échantillon, constituée de huit entretiens correspond à une analyse mineure. Il serait intéressant de reprendre ces hypothèses et de poursuivre l'analyse, cependant, cela dépasse le cadre du présent travail.

En plus des biais présentés au point 5.1 *choix de l'échantillon*, il faut noter que le fait que les enseignant.e.s rencontrés dans le cadre de ce travail aient su que l'activité professionnelle de la chercheuse s'oriente autour de la promotion, du développement et de la recherche sur l'éducation aux droits humains, a certainement eu pour

conséquences qu'ils/elles perçoivent la chercheuse comme elle-même experte et cela doit être considéré comme un biais éventuel. Il est donc envisageable que cela ait pu avoir une influence dans leur manière de répondre, notamment au niveau de l'intérêt ou de la nécessité de faire de l'EDH.

## 6. Analyse

En préambule de ce chapitre d'analyse, il convient d'expliquer plus en détail, en revenant sur ce qui a déjà été présenté et explicité dans le chapitre 5.4 *Déroulement*, comment nous avons construit notre grille d'entretien et comment les questions s'organisaient en fonction des hypothèses de recherche.

Ainsi, les premières questions cherchaient vérifier notre première hypothèse (H1<sup>3</sup>) en évaluant la compréhension des représentations des enseignant.e.s (E) de l'EDH, sous l'angle de la théorie des droits vivants et de la théorisation de Müller sur l'EDH (*implicite, explicite, dans l'esprit des droits humains*). Lors des interviews, nous avons donc demandé aux E « ce que signifie les droits humains et l'EDH » pour eux, « quelles compétences l'EDH devrait développer chez les élèves » ainsi que cherché à comprendre comment ils/elles travaillent avec les capacités transversales et s'ils/elles font un lien entre l'EDH et ces dernières. Dans le système de l'acteur, ces questions sont mises en lien avec les pôles des valeurs (V1-V3) et activités (A1, A2<sup>4</sup>) afin de déterminer les perceptions des droits conduisant aux activités que les enseignant.e.s entreprennent réellement ou l'identification des activités menées (nous verrons que parfois il existe une distinction entre ce que les E identifient faire et font réellement).

Ces questions générales devaient également permettre d'observer, dans un premier temps, comment eux-mêmes se représentent leurs compétences (H2<sup>5</sup>) vis-à-vis de cette thématique. Enfin, en demandant aux E de faire le lien entre l'EDH et les objectifs du PER, il s'agissait de voir si les E interviewés connaissaient les objectifs liés au droit à l'éducation aux droits humains présents dans le plan d'étude cadre (PER) et s'ils/elles ont conscience du cadre normatif plus général dans lequel ces injonctions s'inscrivent.

---

<sup>3</sup> Hypothèse 1 : les enseignant.e.s n'ont pas une représentation concrète de ces droits, de l'éducation aux droits humains et de leur légitimité à être enseigné dans le cadre scolaire

<sup>4</sup> les références A,R,V,I,M chiffrées dans le textes correspondent aux axes du système de l'acteur et aux questions de la grille d'entretien. Voir annexe n°3 p. 186

<sup>5</sup> Hypothèse 2 : les enseignant.e.s doutent de leurs compétences en matière d'éducation aux droits humains, ce qui conduit à la mise en marge de ces pratiques



Pour approfondir ces questions liées tant à la légitimité et l'ancrage de l'EDH dans le système scolaire (H1) qu'autour de leurs propres compétences ou aptitudes à le faire (H2), nous avons ensuite développé plusieurs questions spécifiques ;

En lien avec le kaléidoscope de l'expérience, nous avons interrogé premièrement ce qui découle du pôle des *relations*. Il s'agissait de savoir si les E connaissaient des acteurs extra-scolaires impliqués dans l'EDH (R1), s'il était envisageable de les inviter en classe (R1), comment leurs rapports avec leur hiérarchie (R2) ou leurs collègues (R3) pouvaient faciliter ou entraver cette démarche et enfin si le fait d'aborder cette thématique avec les élèves modifiaient leurs rapports avec eux (R4).

Ensuite, nous avons sondé le pôle *valeurs*, afin de voir comment les E perçoivent le rôle de l'éducation (V1), s'ils/elles perçoivent l'EDH comme étant un sujet partial et que donc cela peut être assimilé à faire de la politique en classe (V2) ou encore quel rôle ils/elles attribuent à l'EDH, en comparaison avec l'éducation à la citoyenneté ou l'EDD (V3).

Nous avons par la suite exploré les questions relatives au pôle *image de soi*. Il était question de voir la représentation que les E ont de leur identité professionnelle, du rôle et de la mission de l'enseignant et si ces visions sont compatibles avec la pratique de l'EDH (I1), quelle marge de manœuvre ils/elles perçoivent dans leurs pratiques professionnelles, notamment pour mesurer le degré de conformisme avec le travail prescrit (I2) et enfin si les E s'autoévaluent comme compétent.e.s en matière d'EDH (I3).

Finalement, pour l'identification des ressources, freins et défis, il s'agira de voir comment les E transposent, entre le pôle *motivations* et celui des *activités* leurs systèmes de ressources. Un fait intéressant dans cette analyse est que, lors de tous les entretiens, une constante a pu être observée : tous et toutes estiment très fortement que l'EDH a sa place à l'école et déclarent savoir comment l'aborder. Pourtant, lorsque nous observons les pratiques effectives et les croyances associées, il semble qu'il ait un décalage entre volonté et action. Nous analyserons cela au travers du prisme du modèle des capacités, dans une analyse croisée dans le chapitre (7) de la discussion.

L'analyse détaillée, individualisée et complète des entretiens se trouve dans l'annexe 1, page 76 de ce travail.

## 7. Synthèse, discussion des résultats et perspectives

### 7.1. Synthèse

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons procédé à l'analyse méthodique des différents entretiens semi-directifs, afin de vérifier nos trois hypothèses de recherche, analysées sous l'angle de quatre axes. Dans le tableau synthétique ci-dessous, nous retrouvons donc le résultat abrégé des conclusions faites pour chacun des axes observés. Ainsi, la colonne **H1** correspond à l'observation de première partie de l'hypothèse 1 : *« les enseignant.e.s n'ont pas une représentation concrète de ces droits, de l'éducation aux droits humains et de leur légitimité à être enseignés dans le cadre scolaire »*, s'attendant à identifier la compréhension des enseignant.e.s interrogés au sujet du domaine des droits humains et de l'éducation aux droits humains.

La deuxième colonne **H1b**, s'attache à la deuxième partie de l'hypothèse 1, puisqu'il s'agit de voir si les enseignant.e.s considèrent l'EDH comme ayant légitimement sa place dans le cadre scolaire, si eux/elles-mêmes se sentent légitimé.e.s pour dispenser cette éducation et s'ils ont connaissance de l'ancrage normatif de l'EDH dans les directives scolaires - plus précisément dans le Plan d'Étude Romand (PER).

La troisième colonne **H2** synthétise l'observation de l'identification que les enseignant.e.s ont vis-à-vis de leur pratique en matière d'EDH et de leurs compétences dans ce domaine. Afin de pouvoir vérifier l'hypothèse 2 : *« les enseignant.e.s doutent de leurs compétences en matière d'éducation aux droits humains, ce qui contribue à la mise en marge de ces pratiques »*, il était ainsi nécessaire d'établir une corrélation entre l'identification de leurs compétences et leurs compétences effectives, dans le but d'observer concrètement les facteurs de conversions entre les ressources externes et les moyens de réalisation, conduisant aux capacités. Cette troisième colonne contient donc également une évaluation des compétences effectives des enseignant.e.s en matière d'EDH, sur la base de l'interrelation entre leur compréhension du thème, leurs connaissances des droits humains et les pratiques observables.

Finalement, la quatrième colonne souligne, de manière non-exhaustive, les principaux points soulevés par les enseignant.e.s au sujet des freins, défis et opportunités identifiés pour une implémentation de l'EDH dans le cadre scolaire. Cette colonne observe donc la question de la mise en marge de cette pratique, et des facteurs servant à expliquer cela, que nous analyserons sous l'angle du modèle des capacités.

	<b>H1</b> compréhension EDH connaissances DH	<b>H1b</b> légitimité de l'EDH ancrage dans le PER	<b>H2</b> Identification de sa propre pratique (P) compétences / représentation des – (C)	<b>H3</b> Identification freins (F) et opportunités (O)
<b>Zoé*</b>	compréhension partielle connaissances basiques	légitimité : oui mais ancrage : non	(P) : faible (C) : intermédiaires / basiques	(F) : programme, temps, organisation, budget (O) : Institutionnalisation échanges de pratiques
<b>Sandy*</b>	forte compréhension connaissances solides	légitimité : oui ancrage : oui mais	(P) : forte (C) : fortes / fortes	(F) : éclatement des classes (O) : Renforcement lien prof – élèves dilemme des prescriptions
<b>Naomi*</b>	forte compréhension connaissances solides	légitimité : oui mais ancrage : oui mais	(P) : forte (C) : fortes / fortes	(F) : programme, temps, représentation élèves (O) : Formation, matériel didactique
<b>Greta*</b>	forte compréhension connaissances solides	légitimité : oui mais ancrage : oui mais	(P) : moyenne (C) : fortes / basiques	(F) : manque vision globale, temps (O) : dilemme des prescriptions, heure consacrée à EDH
<b>Sylvain*</b>	compréhension partielle connaissances basiques	légitimité : oui mais ancrage : non mais	(P) : mauvaise (C) : intermédiaires / basiques	(F) : programme, temps, organisation, évaluations (O) : dilemme des prescriptions
<b>Taina*</b>	faible compréhension connaissances faibles	légitimité : oui ancrage : non	(P) : moyenne (C) : faibles / faibles	(F) : programme, temps, évaluations (O) : temps
<b>Basile*</b>	compréhension partielle+ connaissances solides	légitimité : oui mais ancrage : oui mais	(P) : faible (C) : fortes / basiques	(F) : programme, temps, organisation, évaluations (O) : heure consacrée à EDH/ projets
<b>Diane*</b>	faible compréhension connaissances basiques	légitimité : oui ancrage : non	(P) : moyenne (C) : basiques / faibles	(F) : programme, temps, organisation, budget (O) : projets

Au sujet de **H1**, nous pouvons déduire que généralement, la majorité des enseignant.e.s n'ont pas une représentation globale de l'EDH. Aucun des enseignant.e.s interrogés ne nomme les trois dimensions de l'EDH (*implicite, explicite, dans l'esprit des droits humains*). Globalement, ils perçoivent tous l'EDH principalement dans sa dimension explicite et considèrent que faire de l'EDH revient avant tout à faire explicitement références aux textes fondamentaux et légaux en rapport avec les droits humains. Les enseignant.e.s abordent, sous cet angle, la difficulté de présenter ces notions abstraites et conceptuelles aux élèves et la distance entre leurs réalités vécues et la thématique. Pourtant, lorsque nous cherchons à identifier leurs propres pratiques en matière d'EDH (**H2**), nous percevons que la plupart d'entre eux/elles pratiquent l'EDH de manière implicite, dans le cadre des différentes disciplines qu'ils/elles enseignent, sans néanmoins être en mesure d'identifier cela sous ces termes. De plus, lorsque nous les interrogeons sur leur manière de vivre leur identité professionnelle, ils/elles font référence à leur posture, respectueuse des droits humains, portée sur la mission générale de l'éducation et le développement des élèves vers une « culture des droits humains », sans être non plus en mesure de nommer cela ainsi. Cela souligne également qu'ils/elles enseignent tous et toutes *dans l'esprit des droits humains*.

Nous pouvons ainsi déduire de cette observation que la majorité d'entre eux/elles, ont une sous-représentation de leur pratique en matière d'EDH, due à la mécompréhension du domaine et/ou d'observation réflexive de leurs propres pratiques professionnelles. Dans cette perspective, les droits humains ne sont pas perçus comme un cadre de référence au travers duquel il est possible d'orienter et de penser l'action, mais davantage comme un objet, plus ou moins lointain de la réalité des élèves et de

leur propre réalité. D'ailleurs, nous observons également que les enseignantes disposant d'une meilleure connaissance sur les droits humains et d'une plus ample compréhension de l'EDH (Sandy\*, Naomi\* et Greta\*), sont toutes trois davantage en mesure non seulement d'identifier leurs pratiques, mais intègrent plus fréquemment l'EDH dans les domaines disciplinaires.

Au sujet de **H1b**, nous pouvons déduire qu'ils/elles reconnaissent tous et toutes que l'EDH a sa place à l'école ainsi que son importance. En effet, ils/elles définissent la mission de l'enseignement de manière très similaire à celle de l'EDH implicite. Pourtant, force est de constater qu'une majorité d'entre eux/elles, à nouveau, n'utilisent pas les droits humains comme un cadre de pensée, un prisme au travers duquel il est possible d'observer le monde mais comme un objet en soit. La plupart perçoivent ainsi ces droits comme un système de valeurs, avec lequel chacun.e peut ressentir plus ou moins d'« affinités ». Cela a pour conséquence que, paradoxalement à leur affirmation sur la légitimité de l'EDH dans le cadre scolaire, ils/elles se posent en majorité la question du rôle de l'enseignant.e dans la transmission de valeurs, avec l'impression d'exposer ou de transmettre des valeurs personnelles et individuelles lorsqu'ils/elles pratiquent l'EDH. En effet, ils/elles remettent en question la dimension apolitique de ces droits, avec la perception marquée que les droits humains sont politiquement orientés – à gauche sur l'échelonnement politique. Cette perception entre en confrontation avec la définition de leur mandat : certain.e.s d'entre eux/elles ont même évoqué leur obligation quant à la neutralité – « du point de vue religieux et politique » (LEO, 2011) en référence à l'article 9 de la Loi sur l'enseignement obligatoire (du canton de Vaud). Ainsi, certain.e.s affirment ressentir des doutes sur l'adéquation de leur posture vis-à-vis de cette norme lorsqu'ils/elles abordent des sujets relatifs à l'EDH. Nous reviendrons sur ce constat dans la discussion de ce travail.

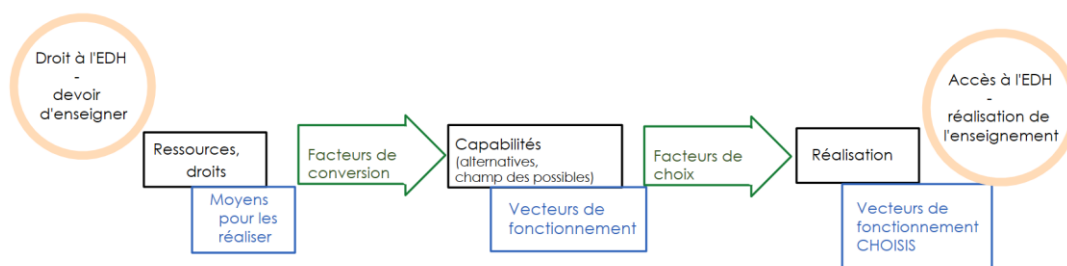
Au niveau de l'identification de l'ancrage de l'EDH dans les plans d'études cadres, nous pouvons établir un quadruple constat : premièrement, la quasi-totalité d'entre eux/elles n'ont pas conscience des objectifs du PER au sujet de l'EDH explicite. Deuxièmement, comme ils/elles n'ont pas conscience de la dimension implicite de l'EDH, ils/elles ne relient pas les objectifs transversaux du PER (développement des capacités transversales) avec l'EDH, ce qui ne signifie pas que ces dernier.e.s ne travaillent pas sur ces objectifs. Pourtant, tous et toutes affirment que ces objectifs (et le PER) en général sont souvent beaucoup trop généraux et vagues. Sans l'exprimer ainsi, ils/elles abordent ces objectifs comme n'étant pas SMART (Spécifique, Mesurable, Action orienté, Réaliste, Temporellement défini), ce qui rend leur utilisation folklorique (car

non mesurable et non mesurée). Nous discuterons au chapitre suivant des conséquences possiblement liées à ce constat. Troisièmement, en lien avec la formulation abstraite des objectifs dans le PER, les établissements rédigent leurs propres programmes d'établissement, définissant plus concrètement le cadre de travail des enseignant.e.s (parfois de manière très stricte) en formalisant – notamment - le nombre d'évaluations auxquels les élèves doivent être soumis par branche ainsi que la période à laquelle ces évaluations doivent être menées. Ces programmes d'établissements s'organisent de manière disciplinaire et ne traitent pas, en conséquence, de la question de l'EDH. Par ailleurs, ces programmes rigidifient l'enseignement, en diminuant la possibilité des enseignant.e.s de travailler de manière interdisciplinaire. De ce fait, ces dernier.e.s admettent octroyer une priorité aux passages de connaissances disciplinaires (savoirs), afin de préparer leurs élèves aux évaluations.

Quatrièmement enfin, les enseignant.e.s ne connaissent pas les ordres normatifs à l'origine du développement de ces objectifs d'EDH dans le PER. Ils/elles ne connaissent pas le contexte international et national (développé dans la partie théorique de ce travail), notamment la Déclaration de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) et la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (2011), dont découlent les objectifs du PER en lien avec l'EDH. Ce qui a pour conséquence qu'ils/elles ne sont pas en mesure d'ancrer la pratique de l'EDH comme étant une directive normée et légitimement reconnue par les instances publiques en charge de l'enseignement.

Au niveau de l'identification des ressources, opportunités, freins et défis (**H3**), nous pouvons mettre en exergue les éléments tels que le programme (et les évaluations), l'organisation scolaire (dont le groupe classe et la grille horaire), le temps, le budget et le dilemme au sujet de l'implémentation de nouvelles prescriptions concernant l'EDH. Ces différents éléments vont être observés dans la discussion à la lumière du modèle des capacités.

Pour ce faire, nous présentons un schéma et un tableau ci-dessous (pour une meilleure lisibilité, voir annexe 9 p.195), listant les ressources externes, les moyens de réalisation (en rapport aux ressources), les facteurs de conversions (c'est-à-dire les ressources internes facilitatrices ou contraintes conditionnant l'agencement et l'usage du système de ressources), les capacités (toutes les alternatives, champ des possibles) et les vecteurs de fonctionnement (les choix faits menant à l'action, ici analysée en terme d'entrée activant le kaléidoscope de l'expérience – système de l'acteur).



Reproduit à partir de : [Robevins, 2000](#)

Ressources externes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Droits et bases internationales</li> <li>• Normes et directives : déclarations sur l'EDH, programmes d'établissement, plan d'étude cadre (PER)</li> <li>• Climat favorable à la réalisation d'EDH (contexte démocratique, qualité du système d'éducation)</li> <li>• Mission et mandat de l'enseignement</li> <li>• Temps</li> <li>• Budget</li> <li>• Outils et méthodes didactiques sur et pour la réalisation d'EDH en milieu scolaire</li> </ul>
Moyens pour les réaliser	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonctionnements institutionnels</li> <li>• Organisation structurelle de l'établissement (groupes classes, grilles horaires, titulariat)</li> <li>• Soutien hiérarchique à la réalisation de la mission et du mandat d'enseignement</li> <li>• Échanges de « bonnes pratiques » entre collègues</li> <li>• Maîtrise du domaine - Formations : (droits humains, EDH, citoyenneté, participation, ...)</li> </ul>
Facteurs de conversion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• connaissances des normes : droits, bases internationales, directives (PER)</li> <li>• Compréhension de la mission d'enseignement (instruction &amp; éducation)</li> <li>• Intention</li> <li>• Interprétation du mandat d'enseignement</li> <li>• Compétences et connaissance du sujet (droits humains, EDH)</li> <li>• Représentation de ses propres compétences &amp; connaissances</li> <li>• Perception de la marge de manœuvre</li> <li>• Capacité à saisir/contourner les obstacles organisationnels &amp; structurels</li> </ul>
capabilités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas pratiquer d'EDH</li> <li>• Pratiquer l'EDH seulement dans une de ses trois dimensions (soit explicite, soit implicite, soit dans l'esprit)</li> <li>• Pratiquer l'EDH implicite, de manière continue et transversale aux domaines disciplinaires</li> <li>• Pratiquer l'EDH explicite, dans un cadre précis et récurrent</li> <li>• Déléguer l'EDH (faire intervenir un acteur-extrascolaire)</li> <li>• Participer à un événement ponctuel lié à l'EDH</li> <li>• Mener et/ou participer à un projet d'EDH</li> <li>• ...</li> </ul>
Vecteurs de fonctionnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrée par le pôle <i>activité</i></li> <li>• Entrée par le pôle <i>relations</i></li> <li>• Entrée par le pôle <i>valeurs</i></li> <li>• Entrée par le pôle <i>image de soi</i></li> <li>• Entrée par le pôle <i>motivations</i></li> </ul>

## 7.2. Discussion des résultats

La question de ce mémoire, à savoir si « *les enseignant.e.s se sentent légitimes et capables de faire de l'éducation aux droits humains dans leurs pratiques professionnelles et quels sont les facteurs qui influent leurs représentations ?* » peut, à la lumière de ce qui a été présenté dans l'analyse et la synthèse, être éclairée au travers du modèle des capacités. En effet, nous observons que les moyens de réalisation des ressources et les facteurs de conversion en jeu (souligné dans le texte, pour une lecture plus aisée), jouent un rôle important sinon prépondérant, dans l'utilisation des ressources.

Tout d'abord, nous pouvons admettre que bien qu'un cadre normatif important existe au niveau international et national au sujet de l'implémentation de l'EDH dans les milieux scolaires, la méconnaissance de ces normes ainsi que de l'objet EDH constitue un frein important. Les bases légales, découlant de la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (2011) ont bel et bien été portées au niveau politique, en incluant dans le Plan d'Étude Romand (PER) des objectifs généraux liés à l'EDH (non nommé ainsi). Pourtant, la conscience de cette volonté politique n'apparaît pas clairement auprès des praticien.ne.s du terrain, pas plus qu'elle ne peut être distinctement comprise par la formulation de ces objectifs généraux. En conséquence, les *capacités transversales*, sensées mener le cadre de la dimension éducative de l'enseignement et de la mission scolaire ne semblent pas être réellement perçues en tant que telles par les enseignant.e.s ou par les responsables pédagogiques des établissements. Destiné à offrir un cadre de référence qui permette l'harmonisation de l'enseignement au niveau romand tout en laissant une liberté aux praticien.ne.s, le PER émet alors des directives peu spécifiques et souvent abstraites, au travers d'un outil dense et peu orienté sur la pratique quant aux objectifs éducatifs. Pour pallier à cela, les directions pédagogiques développent des programmes d'établissements, plus normatifs, concis et concrets. Ces programmes d'établissement déterminent le cadre de l'action des enseignant.e.s en leur sein, rigidifiant leur action professionnelle, par l'imposition de normes prescriptives claires, (notamment au travers de l'imposition du nombre d'évaluations/notes par semestre d'enseignement et par branche, ainsi que la période durant laquelle ces évaluations doivent avoir lieu). Face à cela, les enseignant.e.s perdent ainsi une certaine marge de manœuvre dans leurs pratiques. D'une part, ils/elles bénéficient d'une moins grande latitude quant à l'organisation et au déroulement de leur programme pédagogique, impliquant un niveau de stress quasi permanent : tous et toutes se plaignent du manque de temps dont ils/elles disposent pour enseigner à leur classe. Pourtant, force est de constater

que l'agenda des élèves et les grilles horaires sont plus que chargés : il serait difficile (et par ailleurs certainement aussi inutile que peu souhaitable) d'augmenter le temps de présence scolaire des enfants. D'autre part, cela contribue certainement à les projeter dans une certaine pratique de l'urgence, dans laquelle les enseignant.e.s troquent parfois leur place de praticien.ne.s réflexifs/ves concentré.e.s sur la mission double de l'enseignement (instruction et éducation), pour une place de professionnel.le.s de l'action, focalisé.e.s sur l'avancement des programmes et sur la préparation des élèves pour les évaluations. Par ailleurs, comme ces programmes d'établissement sont organisés par branche disciplinaire, les objectifs du PER repris et traduits dans ces documents, sont ceux en lien avec les domaines disciplinaires. Nous pouvons donc présager que tous les objectifs transversaux et interdisciplinaires ne trouvent pas leur place dans ces programmes d'établissement. À cela s'ajoute la question des évaluations : si les capacités transversales n'appartiennent pas à une discipline, comment ces dernières sont-elles évaluées ? Ou plutôt : sont-elles évaluées ? Or, si les évaluations sont définies par les programmes d'établissement et que les enseignant.e.s priorisent les apprentissages en fonction de ces mêmes évaluations, alors cela permet également d'expliquer qu'une certaine hiérarchisation soit faite de leur part, entre un enseignement basé sur l'acquisition de savoirs/savoir-faire (disciplinaires et évalués) et un enseignement basé sur l'acquisition de savoir-être (interdisciplinaires et non-évalués).

Le modèle des capacités permet cependant de porter un regard plus éclairé sur la question de la marge de manœuvre. En effet, bien que le contexte structurel et le fonctionnement institutionnel (*moyen de réalisation des ressources*) accordent – ou non – une certaine liberté dans l'accomplissement de la tâche d'enseignement, il n'en reste pas moins que les *facteurs de conversions* de chaque acteur permettent de déterminer la réelle marge de manœuvre. Autrement dit, si le cadre d'action définit une certaine attente vis-à-vis des fonctionnements, ce qui détermine les fonctionnements effectifs, c'est avant tout la manière dont l'acteur va choisir de s'octroyer – ou pas – sa marge de manœuvre en rapport aux prescriptions imposées (ou de sa capacité à saisir ou contourner les obstacles organisationnels ou structurels). Il est ainsi intéressant d'observer par quelle entrée du kaléidoscope de l'expérience le système de l'acteur s'organise, pour chaque praticien.ne. En effet, si le pôle prépondérant conditionnant l'action est celui de *l'image de soi*, alors la perception que chaque praticien.ne porte sur son identité professionnelle ainsi que sur le rôle de l'enseignant.e va être déterminant. Ces perceptions vont également déterminer le sentiment dont



ils/elles disposent vis-à-vis de leur marge de manœuvre ou du degré de conformisme qu'ils/elles doivent atteindre par rapport au travail prescrit. Au sujet de cette distance entre le travail prescrit et le travail réel, Robert Frund parle de l'« intelligence du métier » (Frund, 2006). Selon l'auteur qui développe ce concept au sujet de la pratique des professionnel.le.s de la petite enfance, les pratiques professionnelles sont toujours subjectives, puisque les professionnel.le.s ne sont jamais totalement des exécutant.e.s, dans le sens où ils/elles recourent toujours à une certaine transgression, lorsqu'ils/elles font preuve de créativité dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles (souvent le fruit de sérendipité, par ailleurs). Ainsi, lorsque le pôle *image de soi* constitue la porte d'entrée du kaléidoscope de l'expérience, alors l'inquiétude de la conformité aux attentes et aux prescriptions formelles est importante. Dans ce cadre, il semblerait que ces praticien.ne.s ressentent davantage de difficulté à se distancier des programmes d'établissement et à naviguer dans la rigidité des prescriptions. A contrario, si le pôle prépondérant du kaléidoscope de l'expérience conditionnant l'action est celui des *valeurs*, alors les enseignant.e.s vont davantage s'amarrer à la mission générale de l'éducation, s'attachant aux doubles buts de l'école, celui de l'instruction certes, mais également celui de l'éducation. En ce sens, ces praticien.ne.s vont accorder une importance différente aux injonctions formelles (telles que les évaluations), et le percevoir comme une des tâches à accomplir, sans en être par ailleurs la finalité.

Cela permet de mettre en lumière d'autres *facteurs de conversions* des ressources : celui de la compréhension de la mission d'enseignement et de l'interprétation du mandat d'enseignement.

À ce propos, lorsque nous questionnons les enseignant.e.s sur leur vision du rôle de l'enseignement, il est intéressant de voir que premièrement, ils/elles abordent tous et toutes, (d'une manière ou d'une autre) cette double mission (d'instruction et d'éducation). Deuxièmement, le choix des mots utilisés par la plupart d'entre eux pour décrire la mission éducative se rattache très fortement aux visées de l'EDH. Cela signifie qu'ils relient, de manière peu conscientisée, la mission générale de l'enseignement et l'EDH. Par ailleurs, lorsque nous demandons concrètement s'ils/elles jugent que l'EDH a sa place dans le milieu scolaire, ces dernier.e.s répondent également très favorablement à la question. Pourtant, force est de constater que dans la pratique et en contexte, cette question se pose différemment. En effet, comme souligné dans la synthèse, la question de la légitimité de l'EDH à l'école se pose également en termes de regard que les enseignant.e.s portent sur les droits humains, (autrement dit de leurs

connaissances sur les droits humains et de leur compréhension de l'EDH) et de connaissance de leur ancrage dans les normes internationales et nationales.

À nouveau, cette méconnaissance de l'ancrage normatif d'une part, et sur l'objet (droits humains et EDH) d'autre part implique une relativisation des prescriptions quant au droit à l'éducation aux droits humains des élèves et un sentiment subjectif, naturalisant au sujet de l'EDH : les enseignant.e.s ont alors l'impression qu'enseigner les droits humains dans le cadre scolaire dépend de leur bon vouloir, de leurs prédispositions personnelles à le faire, de leurs « affinités » avec les droits humains.

Il semblerait qu'il y ait un nouveau doute au sujet de l'universalité des droits humains : les enseignant.e.s se questionnent sur leur neutralité politique. Lorsqu'ils/elles abordent des questions socialement vives et actuelles en classe, le faire au travers du prisme des droits humains revient, selon une perception globalement partagée, à faillir au mandat de « neutralité politique » imposée par la loi sur l'enseignement. Nous pouvons donc nous questionner sur la confusion qui existe chez les praticien.ne.s entre le fait d'endoctriner et de la propagande politique en classe, et le fait de traiter des questions de société, abordant et touchant à la question des valeurs. Une hypothèse que nous pourrions formuler en rapport à cela (et qu'il serait intéressant de vérifier dans le cadre d'un travail subséquent), serait celle-là : il existe probablement une confusion entre la question de la politisation des élèves versus l'endoctrinement politique. En effet, s'il est clair que la neutralité de l'école est une valeur très forte en Suisse romande, cette obligation légale est certainement mécomprise. Que l'école ne constitue pas un bassin d'endoctrinement servant l'intérêt de certains partis politiques est une chose. Refuser d'aborder toutes les thématiques ou sujet socialement vifs, en est une autre. La politisation, peut et doit, à notre sens, être comprise comme le fait de donner les outils aux élèves pour décrypter le monde qui les entoure, sans le dénuer des questionnements éthiques que cela sous-tend. Dans cette perspective, la politisation est alors davantage le fait de découvrir sa propre appartenance au monde social et citoyen, bien avant de régler la question de l'engagement politique ou de l'appartenance à un parti.

Connaitre mieux les droits humains, serait ainsi l'opportunité pour les enseignant.e.s de les utiliser comme un prisme ou un cadre de référence sur lequel ils/elles pourraient se baser pour, justement, aborder ces questions sociétales. En ce sens, pouvoir mieux identifier l'éducation aux droits humains implicite comme étant une dimension de

l'EDH, légitime dans le cadre scolaire, pourrait ainsi permettre de définir les apprentissages liés aux attitudes et savoir-être nécessaire à l'établissement d'une culture des droits humains comme un outil d'empowerment des élèves.

Pour ce faire, il est certainement nécessaire, en amont, de donner les outils aux enseignant.e.s pour mieux connaître ces droits et mieux les comprendre. Cela permettrait également de modifier parfois les représentation que les enseignant.e.s portent eux/elles-même au sujet de leurs propres compétences à pratiquer l'EDH. En effet, nous avons identifié à plusieurs reprises que la majorité d'entre eux/elles pratiquent l'EDH implicite dans le cadre de leur enseignement disciplinaire, sans toutefois le rattacher à quelque chose de substantiel ou sans l'identifier.

### **7.3. Perspectives et recommandations**

Au vu des éléments mis en évidence dans le cadre de la synthèse et de la discussion, nous allons émettre à présent des recommandations pour mieux implémenter l'EDH dans le cadre scolaire.

Premièrement, le dilemme de la question des directives se pose : les directives scolaires sont-elles perçues davantage comme une ressource ou une contrainte par les praticien.ne.s ? Faudrait-il imposer de nouvelles directives au sujet de l'EDH dans le PER, plus claires et précises ? Faudrait-il proposer la formulation d'objectifs concrets et SMART en matière d'EDH, afin que l'acquisition des compétences liées à ce domaine puissent être évaluée (et donc priorisée) ?

D'une part, nous voyons que les enseignant.e.s se plaignent, globalement, lorsque les directives sont trop rigides et contraignantes. Une enseignante a d'ailleurs dit, à ce propos : *« Le problème c'est que si tu obliges un enseignement des droits humains à des gens qui ne sont absolument pas convaincus, ça va être l'horreur totale, ça va même faire le contre-effet. J'imagine. Donc je ne suis pas convaincue qu'il faille (...), que ce soit obligatoire et que ce soit une tare pour tout le monde et qu'on bâcle les droits humains. Je trouve que là ce serait le summum »* (Sandy\*, p.124). Or, comme ces directives existent déjà par ailleurs, l'idée serait peut-être de renforcer et collectiviser les savoirs, via la formation et l'échange de pratiques entre professionnels, afin de créer une réelle motivation chez les enseignant.e.s. À notre sens, il faut davantage viser à les impliquer dans le projet et la mission, plutôt que de développer de nouvelles prescriptions qui risquent de ne pas être comprises et vécues comme une imposition supplémentaire, voire une charge de travail supplémentaire. Viser une plus grande liberté dans la pratique professionnelle, garantir une marge de manœuvre cohérente

pour les enseignant.e.s tout en réfléchissant collectivement à la « *politique d'école* » (Greta\*, p.2) représente certainement le meilleur atout pour une implémentation de l'EDH à l'école.

Dans ce cadre-là, les projets institutionnels (journée ou semaine spéciales, année thématique) représentent certainement une opportunité intéressante, pour autant que ces projets soient portés tant par le corps enseignant que les élèves, tout au long de l'année et qu'ils soient perçus comme de réels projets (et non comme des événements déliés des apprentissages scolaires). Les enseignant.e.s interrogé.e.s dans le cadre de ce travail parlaient également de l'opportunité de lier ces projets aux célébrations internationales en rapport aux droits humains (année des 30 ans de la CDE, Journée internationale des droits des femmes, ...). Ces projets permettraient également de travailler de manière transversale et interdisciplinaire.

Des formations internes pour le corps professoral (y compris les directions pédagogiques), dans les établissements, pourraient également permettre de mieux connaître l'ancrage de l'EDH dans les normes internationales et nationales et d'identifier les pratiques déjà existantes. Cette dimension permettrait probablement de donner un certain sentiment d'assise et de motivation chez les enseignant.e.s. D'une part, parce qu'ils/elles seraient plus en mesure de partager leurs compétences entre eux/elles, mais d'autre part, parce que l'identification de ce qu'ils/elles font déjà pourrait être rassurant. Ces formations devraient également amener à mieux connaître les méthodologies participatives (décrites dans le cadre théorique) propre à l'EDH. Pour rappel, ces méthodologies impliquent une redéfinition des rôles de chaque partie dans les processus d'apprentissage : les enseignant.e.s ne sont plus alors perçu.e.s comme les détenteurs/trices du savoir, mais comme les médiateurs/trices permettant l'échange et la participation active des élèves à leur propre formation. Dans cette perspective, il ne s'agit plus pour les enseignant.e.s d'être des expert.e.s des droits humains, mais de permettre aux élèves de traduire les droits formels en droits vivants et de mesurer ainsi leurs implications dans leur vie concrète et quotidienne.

Par ailleurs, notons ce que Greta\* soulevait dans ses recommandations. Cette dernière disait : « *Ce qu'il faudrait c'est qu'il y ait des périodes, des horaires consacrés à ça, ça ce serait bien. Que ce soit intégré, qu'ils fassent un peu de droit, alors c'est un peu ce qu'on fait en civisme, mais y a tellement d'autres choses qu'on doit faire (...). Ça pourrait être une branche qui s'appellerait 'Éducation Générale' ou j'en sais rien, mais qui intégrerait des règles des vie de base, (...).* C'est un peu incohérent ce que

je dis. D'un côté je trouve que ça devrait être un espèce de fil rouge peut-être dans toutes les branches pour que tous les profs s'y mettent, mais d'un autre côté, il faudrait avoir des moyens clés en mains et directement applicables crac-boom en fait. ». (Greta\*, p.149).

Or ce qu'elle identifie comme un paradoxe, le fait de faire de l'EDH de manière transversale et intégrée et le fait de consacrer une branche spécifique à l'EDH n'a rien de contradictoire. En effet, Greta\* met le doigt sur les deux dimensions de l'EDH explicite et implicite, interdépendantes et interreliées. Or, sa proposition nous semble plus que pertinente. Pour faire de l'EDH de manière satisfaisante, il faudrait probablement prévoir deux modalités distinctes : d'une part l'imposition d'une nouvelle branche (discipline) portant sur l'EDH explicite et le développement de savoirs et compétences en lien avec les questions sociétales (via l'enseignement de l'empathie, de la philosophie, de l'éthique ou l'exercice du débat, de l'analyse des informations des médias etc). À cette discipline pourrait être consacré une heure de la grille horaire scolaire hebdomadaire, par exemple.

D'autre part, l'EDH implicite continuerait à être enseigné de manière transversale et interdisciplinaire, tout en l'identifiant mieux et en formalisant les apprentissages. Par ailleurs, et pour ces deux variantes, il serait alors nécessaire de développer du matériel pédagogique et didactique 'clés en main', sur lequel les enseignant.e.s pourraient se baser tant pour obtenir les informations substantielles nécessaires (sur les droits humains), mais dans lequel des activités à mener avec la classe seraient proposées, à l'aide de cas et d'exemples concrets. De nombreuses associations ou organisations non-gouvernementales développent ce genre de matériel (Amnesty International, l'Institut des droits de l'enfant, Enfant du Monde, Terre des Hommes). Pourtant, ce matériel, bien que de qualité n'est souvent pas reconnu par les départements de l'instruction publique. Valider ce matériel et inclure les références à ce matériel dans les moyens d'enseignement officiels pourraient apporter une aide appréciable pour les enseignant.e.s.

Enfin, une opportunité non-négligeable au sujet de l'implémentation de l'EDH dans le cadre scolaire serait celle de soutenir les initiatives portées par les élèves eux/elles-mêmes, en renforçant les dynamiques du peer-to-peer. En effet, la vision stéréotypée portée sur les adolescent.e.s par certain.e.s enseignant.e.s constitue un frein au développement de projets participatifs dont les élèves sont les initiateurs/trices. Ces stéréotypes amènent souvent une image sur la jeunesse comme étant désintéressée des problématiques sociales, conduisant à délégitimer leurs actions. Actuellement, nous

observons cela assez fortement avec les mouvements estudiantins de protestations et de revendications au sujet du changement climatique. Lorsque les élèves grèvent et manifestent, ils/elles sont souvent perçus.e.s comme des imposteurs, se servant du prétexte climatique pour « courber les classes ». Or, il est évident que cette grille de lecture donne plus d'informations sur la perception paternaliste que certains adultes portent sur la jeunesse plutôt que sur les motivations intrinsèques à ces mouvements sociaux.

Le paradoxe étant que les arguments avancés par les détracteurs de ces mouvements pour les interdire et stigmatiser les élèves qui y prennent part ressemblent à quelque chose du type : en manquant les classes, les élèves mettent en danger leur avenir. Or, les revendications de ces jeunes portent justement sur une meilleure préservation de la planète, dans le but d'avoir un avenir. En d'autres termes, ces jeunes manifestent pour défendre aux moins trois des quatre principes directeurs de la CDE : leur droit à la vie, survie et développement (art 6, CDE), leur droit de participer (art 12, CDE) et l'intérêt supérieur de l'enfant (art 12, CDE).

## **8. Conclusion**

En guise de conclusion, nous pouvons soulever différents éléments intéressants. D'une part, les échanges et entretiens menés avec les enseignant.e.s rencontrés ont permis de mettre en lumière que ces dernier.e.s n'ont pas une compréhension globale de l'éducation aux droits humains, puisqu'ils/elles ne considèrent l'EDH que dans sa dimension explicite. En conséquence, ces dernier.e.s se sentent souvent peu outillés pour mener des activités d'EDH avec leurs classes, car ils/elles estiment ne pas connaître suffisamment ces droits formels ainsi que leur histoire. Ainsi, le fait qu'ils/elles n'identifient pas l'EDH implicite comme étant une dimension de cette éducation implique qu'ils/elles n'identifient pas parfaitement leurs propres pratiques en la matière. Or, nous constatons qu'en réalité, ils/elles axent une partie de leur enseignement sur le développement d'attitudes et de savoir-être relatif au développement de la dignité humaine, ce qui constitue le noyau dur de l'éducation implicite aux droits humains.

D'autre part, cette mécompréhension liée à la difficulté de ces derniers de reconnaître l'ancrage de l'EDH dans le cadre normatif légal international, national et prescriptif de l'éducation, a pour conséquence une remise en question de la légitimité de cet enseignement dans le cadre scolaire. En effet, l'EDH implicite suppose de travailler, avec les élèves, sur la question des valeurs qui sous-tendent notre société. Or, force

est de constater que les droits humains et les droits de l'enfant sont fortement mis en tensions dans le contexte sociétal actuel : l'universalité des droits fait débat. Nous percevons alors que les enseignant.e.s se questionnent à propos de leur mandat et des prescriptions qui y sont liées. La législation suisse sur l'enseignement obligatoire définit clairement le devoir de neutralité de l'enseignant. Ainsi, s'ils/elles doutent du caractère apolitique de ces droits (dans le sens où ils n'appartiennent pas à une couleur politique ou partisane), alors le fait de les aborder en classe peut engendrer un malaise. Ils/elles se questionnent sur leur légitimité à le faire, en ayant le sentiment que ce faisant, ils/elles défendent leur point de vue personnels et leurs propres valeurs.

Ainsi, tant que les enseignant.e.s ne connaissent pas l'ancrage de l'EDH dans les prescriptions légales liées à l'éducation d'une part et qu'ils/elles ne perçoivent pas les droits humains comme un cadre de référence au travers duquel il est possible de lire le monde (plutôt qu'un instrument politique de la politique de gauche), alors la pratique de l'EDH est remise en question.

Il paraît donc opportun d'offrir aux enseignant.e.s la possibilité de mieux comprendre et connaître l'EDH et les droits humains, afin que ces dernier.e.s puissent disposer et utiliser sereinement tous les outils et méthodologies utiles à la construction d'une culture universelle des droits humains.

## Référence bibliographiques

Amnesty International. (2011). Manuel de l'animation. *Comment appliquer les méthodes participatives à l'éducation aux droits humains*. Londres : Amnesty International.

Ann Hart, S. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi? *L'Observatoire compétences-emplois. Centre interdisciplinaire pour la recherche et le développement sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Récupéré de : <https://oce.uqam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>

Association Montessori de France. (2017). La pédagogie Montessori. *Éclairage*. Paris : Association Montessori de France

Bonvin, J.-M. & Farvaque, N. (2008) *Amartya Sen. Une politique de la liberté*. Paris : Éditions Michalon

Brühlmeier, A. (2012). Tête, main, cœur. *Enseignement dans l'esprit de Johann Heinrich Pestalozzi. La fameuse triade*. Baden Verlag : Fédération « Schule für das Kind ».

Cardinet, A. (1997). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod

Carrupt, N. (2012). *Droits de l'enfant et citoyenneté à l'école : représentations sociales des enseignants. Etude de cas avec quatre enseignants valaisans de 5e et 6e primaire*. Maîtrise universitaire interdisciplinaire en droits de l'enfant, IUKB.

Chalvin, D. (1996). Les méthodes pédagogiques et les méthodes andragogiques. In *Encyclopédie des pédagogies de formation - Tome 2, Méthodes et outils, exposé N°1 - E.S.F. éditeur*

CIIP. (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003. Neuchâtel : CIIP

CIIP, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <http://www.plan-detudes.ch>

Confédération Suisse. (2017). *Troisième rapport national de la Suisse pour l'Examen périodique universel*. Berne : DFAE Division Nations Unies et organisations internationales

Conférence internationale sur l'éducation aux droits humains. (2017). *Rapprocher nos diversités. Déclaration et recommandations*. Montréal du 30 novembre au 3 décembre 2017

Conférence mondiale sur les droits de l'homme. (14-25 juin 1993). *Déclaration et programme d'action de Vienne*. Vienne : Conférence mondiale de Vienne.



Conseil de l'Europe. (2008). *Repères Juniors: Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants*. Budapest : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2011). *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. Recommandation CM/Rec(2010)7 adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 11 mai 2010 et exposé des motifs*. Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2011). *Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord. Recueil de bonnes pratiques*. Varsovie : Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'OSCE (BIDDH)

Conseil de l'Europe. (2015). *Repères: Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Consortium EDD de la COHEP. (2012). *Mesures pour l'intégration de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) dans la formation des enseignants-e-s : Recommandations à l'attention de la Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP)*.

Défense des enfants international DEI. (Septembre 2009). *Module pédagogique n° 2009-7 : Les différentes conceptions des droits de l'enfant*. Belgique : Défense des enfants international DEI.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2017). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves*. Lausanne : DFJC – Direction générale de l'enseignement obligatoire.

Equitas. (2007). *Colloque international sur l'évaluation de l'éducation aux droits humains*  
*Le changement social par l'ÉDH : Approches et méthodologies d'évaluation. Comptes Rendus*. Montréal, Québec, Canada du 3 - 5 mai 2007

Ferrari, R. & Wentzel, B. (2017). *Monitoring de l'éducation : concepts-clés et approche comparée*. Neuchâtel : IRDP. Récupéré de : <https://edudoc.ch/record/127961?ln=fr>

Freinet, C. (1948). *Comment déceler et éviter la Scolastique*. In *L'éducateur : Le point pédagogique*. Cannes : Éditions de l'École Moderne Française pp.50-51. Récupéré de : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/42657>

Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'École Moderne. Bibliothèque de l'école moderne N°25*. Cannes : Éditions de l'École Moderne Française

Garnier, P. (2015). *L'"agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies"*. *Education et sociétés*, 36(2), 159-173. doi:10.3917/es.036.0159.

Global Coalition for Human Rights Education. (2015). *Table d'indicateurs de l'éducation aux droits humains. Indicateurs pour le suivi et l'évaluation de la mise en oeuvre de l'éducation et de la formation aux droits humains*. Genève : HRE 2020.

Hanson, K. (2012). Schools of thoughts in children's rights. In Liebel M., Hanson K. & Vandenhole W. (éd.). *Children's rights from below. Cross-cultural perspectives*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Hanson, K. & Nieuwenhuys, O. (2013). *Living rights, social justice, translation*, in K. Hanson & O. Nieuwenhuys (éds) *Reconceptualizing children's rights in international development. Living rights, social justice, translations*. Cambridge : Cambridge university press, 3-25.

Hanson, K. & Nieuwenhuys, O. (2013). *Living rights, social justice, translation*, in K. Hanson & O. Nieuwenhuys (éds) *Reconceptualizing children's rights in international development. Living rights, social justice, translations*. Cambridge : Cambridge university press, 3-25 ;

Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme. (1976). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966*. Récupéré à : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme. (2005). *Résolution adoptée par l'Assemblée général le 10 décembre 2004 : 59/113. Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme*. Genève: Nations Unies.

Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme. (2006). *Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme. Première phase*. New York et Genève : Nation Unies

Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme. (2012). *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme. Résolution adoptée par l'Assemblée général le 19 décembre 2011 : 66/137 Point 64 de l'ordre du jour*. Genève: Nations Unies.

Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme. (2012). *Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme. Deuxième phase*. New York et Genève : Nation Unies

High commissioner for human rights centre for human rights. (2000). *Human Rights Training. A Manual on Human Rights Training Methodology. Professional training series No.6*. New York and Geneva : United Nations

Institut Danois des Droits de l'Homme, département Éducation. (2016). *Éducation aux droits de l'homme. Boîtes à outils pédagogique. Guide à l'intention des praticiens pour préparer et organiser l'éducation aux droits de l'homme*. Copenhagen.

Ivanova-Chessex, O., Meierhans, C., Wenger, M. & Fankhauser, M. (2017). *Menschenrechtsbildung in der Schweiz: Prospektive Evaluation im Auftrag der Stiftung éducation21*. Zug : PH Zug IZB Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen.

Jacquet-Francillon, F. (2005). *Principes et pratiques de l'« Éducation nouvelle » : des objets de recherche*. In: *Revue française de pédagogie, volume 153, 2005. pp. 5-12*. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3389>

Kirchschläger, P., Kirchschläger, T. & Suter, C. (2015). Étude sur l'éducation scolaire en matière de droits de l'homme en Suisse, en particulier sur le plan d'études romand. *Studie des Schweizerischen Kompetenzzentrums für Menschenrechte (Bereich Menschenrechtsbildung)*. Berne: CSDH.

Knowles, M. (1973). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'Organisation

Le Morellec, F. (2015) *L'approche par les capacités un nouveau cadre pour l'analyse de l'accessibilité universelle : application à la mobilité des personnes vieillissantes*. Paris : Conservatoire national des arts et métiers – CNAM.

Lee, J., Emerson, L., Lundy, L. & Karen Orr, K. (2015). *Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries*. Geneva : UNICEF

Menghetti, M. (2017). *L'expérience de volontariat de brève durée dans un camp de réfugiés. Le volontaire : entre les droits vivants des enfants réfugiés et la justice sociale des interventions humanitaires*. Maîtrise universitaire interdisciplinaire en droits de l'enfant, Université de Genève.

Monnet, É. (2008). La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme. *In Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 12 | 2007, mis en ligne le 18 avril 2008. DOI : 10.4000/traces.211

Mucchielli, R. (1991). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : E.S.F éditeur

Müller, L. (2009). Human rights education in German schools and post-secondary institutions: Results of a study. *Research in human rights education papers* (2nd ed.). Middelburg: HREA.

Naquet, E. (2015). Paix, humanitaire et droits de l'homme. Notes sur des acteurs de la société civile au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 127 | 2015, mis en ligne le 01 avril 2015. URL : <http://journals.openedition.org/chrhc/4294>

Osler, A., & Yahya, C. (2013). Challenges and complexity in human rights education: Teachers' understandings of democratic participation and gender equity in postconflict Kurdistan-Iraq. *Education Inquiry*, 4(1), 189.

Plateforme d'information humanrights.ch. (2012). *L'ONU adopte la Déclaration sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme*. Récupéré de : <https://www.humanrights.ch/fr/dossiers-droits-humains/formation/nouvelles/ionu-adopte-declaration-education-formation-droits-de-lhomme>

Rinaldi, S. (2018). Challenges for human rights education in Swiss secondary schools from a teacher perspective. DOI : <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9419-z>

Rinaldi, S. (2018). *Menschenrechtsbildung aus Sicht der Lehrpersonen am Beispiel von Schweizer Gymnasien: Verständnisse, Chancen und Herausforderungen*. Leverkusen: Budrich UniPress

Sarojini Hart, C. & Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *In European Journal of Education* Volume 53, Issue 3. DOI: 10.1111/ejed.12284.

Stoecklin, D. (2012). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *In Childhood* décembre 2012. DOI: 10.1177/0907568212466901

Stoecklin, D. (2015). *Cours de sociologie de l'enfance. L'acteur social et la notion d'agency*. MIDE 2015-2016. Cours du 07.10.2015. [Présentation PowerPoint]. Sion : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Moodle : <https://moodle.unige.ch/my/>

Stoecklin, D. (2015). *Cours de sociologie de l'enfance. La capacité*. MIDE 2015-2016. Cours du 16.12.2015. [Présentation PowerPoint]. Sion : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Moodle : <https://moodle.unige.ch/my/>

Stoecklin, D. (2015) *Vulnérabilité et capacité de l'enfant*. *In Promotion et Défense des droits de l'enfant: Enjeux théoriques, pratiques et philosophiques*. Genève : Editeurs Fatimata Niang et Frédéric Bernard ISBN 978-2-9701058-0-0

Stoecklin, D. (2016). *Cours SI Participation (SP 2016). Vers une théorie de la participation*. MIDE 2015-2016. Cours du 04.04.2016. [Présentation PowerPoint]. Sion : Université de Genève. Repéré sur la plateforme Moodle : <https://moodle.unige.ch/my/>

UNESCO. (2016). Education 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4: Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Récupéré à : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre)

UNESCO. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. Paris : UNESCO.

UNESCO & UNGEI. (2018). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation résumé sur l'égalité des genres : Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris : UNESCO

Vruggink, P. (2011). *Les droits de l'enfant dans le cadre scolaire : Application dans les classes*. Mémoire de fin d'études. HEP-VS.

Vygotski, L. (1926/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Zermatten, J. (2015) *Quelques remarques préliminaires sur l'enfant, sujet de droits*. *In Promotion et Défense des droits de l'enfant: Enjeux théoriques, pratiques et philosophiques*. Genève : Editeurs Fatimata Niang et Frédéric Bernard ISBN 978-2-9701058-0-0

## Annexe 1 – Analyse détaillée des différents entretiens

### 9.1. Zoé\*

#### 9.1.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique

La compréhension des droits humains de Zoé\* correspond à une vision des droits dans leur dimension *explicite* presque uniquement. Pour elle, ils sont les droits formels tels que codifiés dans les conventions. Elle cite notamment le droit à la vie et la liberté d'expression. Elle ne perçoit pas les droits dans leurs dimensions complexes de droits vivants, ni comme un outil d'empowerment. Elle dit : *« moi j'aime bien directement qu'on aille faire des petites solutions citoyennes. "Ah ben nous en tant que personnes, qu'est-ce qu'on peut faire ? " Donc ça c'est pas tellement lié au droit humain pour moi, c'est plus comment nous en tant qu'êtres humains on a des droits envers notre planète et que toutes les choses qu'on peut faire, si on les fait tous, ça peut changer un petit peu quelque chose. »* (annexe 2, p.111). Il semble alors qu'il ait un certain scepticisme sur la capacité des enfants à s'approprier leurs droits en contexte et de leurs besoins et possibilités de les traduire dans leurs pratiques sociales.

Ainsi, la dimension « main » de l'EDH n'est pas perçue. Cette vision des droits humains semble attachée à une perception extérieure, davantage reliée aux violations que d'autres, au loin, vivent. La valeur des devoirs et des responsabilités (art. 29 DUDH) intrinsèquement liées aux droits n'est pas mise en avant. Zoé\* dit : *« quand je parle de droits humains, j'ai plus la vision d'ensemble en me disant qu'il y a des circonstances spécifiques où (ben) c'est pas du tout respecté et ça va pas du tout. Comment dire, si je parle de droits humains, c'est plutôt cette situation-là qu'on entend parler dans les médias, (ben) c'est quelque chose qui ne respecte pas les droits humains par exemple.»* (idem)

Dans cette vision, les droits humains semblent peu rattachés au quotidien immédiat et tangible de son entourage direct et des élèves. Ainsi, la vision et la compréhension des droits et de l'EDH semble davantage perçue selon une lecture protectionniste et peu liée à la participation effective des enfants ou à leur agentivité.

#### 9.1.2. Représentation de la pratique et sentiment de légitimité

Lorsque l'on aborde la question des pratiques ou des objectifs liés à la Formation Générale (FG) ou aux capacités transversales, la manière de percevoir l'agentivité et la participation des enfants change diamétralement. Zoé\* affirme aborder avec ses

élèves des questions liées à l'interculturalité, à la santé, au bien-être, au vivre-ensemble et aux interdépendances. Elle parle de la nécessité de travailler de manière transversale : *« le but c'est vraiment de faire de l'interdisciplinaire »*. Elle explique également orienter son cours, dans le cadre de la formation générale, en fonction des besoins spécifiques de ses élèves : *« j'ai jamais fait deux fois la même chose avec deux classes différentes »* (annexe 2, p.106) Elle développe son propos en expliquant qu'elle choisit les éléments à travailler en fonction de *« s'il y a des choses que je trouve intéressantes et cohérentes et aussi par rapport aux demandes de la classe (...). Si je vois une fois un petit souci entre eux pour un thème spécifique, ben je vais peut-être en profiter pour en parler à ce moment-là. »* (idem) Nous pouvons donc déduire qu'il y a une tension non pas au niveau de la pratique mais plus de l'identification de la pratique de l'EDH. Lorsque Zoé\* utilise une situation concrète pour questionner les pratiques des élèves, il s'agit en réalité d'une pratique de l'EDH *implicite*, non nommée et non-identifiée.

Lorsque l'on active le kaléidoscope de l'expérience, nous nous apercevons cependant que le pôle prédominant qui semble être la porte d'entrée aux modalités de fonctionnement de Zoé\*, est celui des *valeurs*. En effet, au sujet du rôle de l'éducation et de l'école, elle affirme : *« rendre quelqu'un compétent dans une didactique spécifique, c'est aussi qu'il ait des outils sociaux et d'autocritique et de critique tout court(...). Ça fait partie entière de l'éducation et c'est ce qui est intéressant finalement. »* (p.110). Ainsi, pour Zoé\* le rôle de l'éducation (V1) passe par l'acquisition de compétences sociales. Elle aborde par ailleurs les différentes représentations qu'elle identifie au sein du corps enseignant de l'établissement dans lequel elle enseigne *« c'est toujours comme ça, y en a certains qui trouvent ça génial (...). Et d'autres diront que c'est pas le rôle de l'école et que c'est à eux d'avoir les conséquences de ça et de devoir rattraper et que ça les dérange du coup. Je dirais vraiment qu'il y a un clivage entre deux types ou deux manières de voir la pédagogie »*. Cette question sur la représentation du rôle des enseignant.e.s et de leur manière de percevoir ce rôle et de le jouer détermine, dans l'expérience de Zoé\*, ses *relations* et *l'image de soi* qu'elle porte sur elle. Zoé\* se perçoit comme une enseignante impliquée et motivée, et dans sa pratique cela se vérifie par le fait qu'elle s'implique dans l'organisation d'activités allant au-delà de ce qui est prescrit dans les pratiques scolaire. Elle emmène notamment ses élèves, lors de séances du soir, assister à des pièces de théâtre. Elle exprime entretenir de bonnes relations avec sa hiérarchie par ailleurs, qui lui octroie une marge de manœuvre confortable dans sa pratique, même si elle regrette

que cette dernière n'institutionnalise pas davantage d'échanges de pratiques entre les enseignant.e.s, ce qui représenterait, selon elle, une chance d'offrir des enseignements plus riches et plus harmonisés. Elle explique avoir été « frustrée » de constater que certains objectifs pédagogiques aient été compris et travaillés différemment et dit « j'en ai un tout petit peu voulu à la hiérarchie de ne pas avoir été plus clair. » Par ailleurs, cela lui permet de souligner le décalage qui existe parfois entre les directives normatives cantonales et la pratique et affirme : « ils n'ont pas pu penser à tout et c'est nous et le terrain qui en pâti[ssons] parce qu'ils ne se rendent pas forcément compte des aspects concrets. » (annexe 2, p.113)

Au sujet de la question liée encore à la légitimité de faire de l'EDH en lien avec la critique orientée autour de la politisation identifiée par certains détracteurs, Zoé\* semble assumer la transmission de valeurs que l'école représente. Elle explique que dans sa pratique, elle s'applique à présenter les différents points de vue. À ce propos, elle dit « *Déjà on est censés être complètement apolitiques, si on a un argument on doit aussi donner le contre-argument donc aussi les provoquer, aussi nous être capable de dire « ok, je suis d'accord avec toi personnellement, mais qu'est-ce que t'en penses des contre-arguments? ».* Déjà je pense que c'est impossible d'être apolitique (rires), on est humains alors ils ressentent quand on est pas du tout d'accord. » (p.110)

Nous pouvons donc conclure une ambivalence dans la perception de Zoé\* sur la question de la légitimité à la pratique de l'EDH. D'une part, elle reconnaît substantiellement l'importance de travailler avec les élèves sur leurs compétences sociales et sur l'acquisition de savoirs-être. Pourtant, elle ne connaît pas réellement ni l'ancrage de l'EDH dans le PER, ni n'arrive à traduire l'EDH dans sa dimension concrète, ni encore n'est en mesure d'identifier réellement sa pratique dans ce domaine. Par ailleurs, lorsque nous abordons la légitimité de cette pratique, les réponses de Zoé\* indiquaient en continu une préoccupation sur les ressources, notamment en terme de temps (ce que nous analyserons au point 9.1.4). Elle dit : « (...) donc c'est important quand même. Encore une fois, même si on a pas trop l'occasion et le temps de le faire, je trouve que c'est intéressant ». (idem)

### **9.1.3.** Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence

Au niveau de la représentation de la compétence, il faut en préambule rattacher l'autoévaluation que Zoé\* fait de ses aptitudes, en fonction de sa représentation de l'EDH présentée précédemment. Ainsi, comme cette dernière identifie l'EDH dans sa dimension formelle et explicite, elle estime se sentir compétente pour une « initiation »

(p.9) mais avoue : « *si j'imagine faire un truc sur, je ne sais pas, un cycle de cinq à sept semaines, là je serais peut-être un peu plus démunie* » (annexe 2, p.114). Quand elle doit répondre à la question de ce qui lui manquerait concrètement pour être en mesure de se sentir à l'aise dans l'enseignement de l'EDH et si elle envisagerait de faire une formation continue sur ce thème, elle dit préférer aller chercher les informations par elle-même, mais affirme avec une nouvelle ambivalence que s'il s'agissait d'aborder les droits humains en allant dans les détails, en admettant : « *c'est quand même hyper complexe. Donc je pense que là je serais un peu embêtée, donc je pense que ce qui me manquerait c'est - bon on aime bien des dossiers pédagogiques avec des idées pis des activités vraiment clé en main, situations, et pis t'as des solutions qui sont un peu données mais sous forme réflexive. Donc ça, et éventuellement avoir un contact qui répondrait à mes questions éventuelles sur des détails un peu plus précis.* » (idem)

Par ailleurs, en fin d'entretien, lorsque nous lui demandons quels sont les défis qu'elle identifie à l'implémentation de l'EDH plus systématique dans l'enseignement obligatoire, elle répond : « Je pense que moi, un de mes obstacles ce serait de ne peut-être pas être préparée à toutes ces situations-là (...) peut-être un manque de connaissances personnelles par rapport aux différents, enfin à ces thématiques-là en général. » (p.121).

#### **9.1.4. Identification des ressources, freins et défis**

Zoé\* identifie la Formation Générale (FG) comme étant un domaine interdisciplinaire au sein duquel il est possible de travailler sur des notions transversales, telles que l'EDH. Pourtant, elle explique que quand dans la grille horaire concrète des calendriers scolaires, cela ne représente qu'une heure par semaine et que de ce fait, la contrainte du temps est un obstacle important. Elle explique également que certaines acquisitions imposées doivent être faites durant ce temps, tel que par exemple, l'apprentissage de la dactylographie, du traitement de texte informatique (des différents aspects MITIC) ou encore de l'orientation professionnelle. Cependant, si elle se souvient avoir concrètement abordé les droits de l'enfant elle explique que cela s'est déroulé dans le cadre de ce cours, durant la semaine des droits de l'enfant (p.112).

Le temps semble être le principal frein qu'elle identifie et regrette : « on est souvent limités par le programme et le respect des délais ». Cela démontre clairement que l'EDH n'est pas perçue comme appartenant au programme, et que par conséquent, lui allouer du temps est perçu comme du zèle. Elle parle également de la structure



rigide du cadre scolaire, en terme de répartition des élèves dans les classes, de grilles horaires, de groupes-classes scindés selon les disciplines. Selon elle, mener une activité interdisciplinaire sur plus d'une période scolaire (45 minutes) demande une grande organisation, car *« il faut t'organiser pour que ça puisse (...) concorder avec plusieurs enseignant.e.s et plusieurs cours, donc c'est hyper compliqué. »* (p.4) À propos de ces activités qui sortent du cadre scolaire standard, elle affirme : *« [elles] sont absolument géniales et ça devrait être une majorité de l'enseignement, mais ça perturbe tout en fait. Vu que t'as plus de classe, tu fais suivre des leçons spéciales à des élèves, ça perturbe presque l'ensemble de ton collège si tu veux. (...), c'est sûr qu'il y aura pas 5 leçons de FG ce matin-là donc il faut que tu intervertisses avec d'autres leçons. Au niveau de l'organisation c'est compliqué, même si je trouve que c'est primordial et qu'il faut passer au-dessus. »* (annexe 2, p.109)

Il sera alors pertinent de voir comment, grâce au modèle de la capacité, Zoé\* identifie son propre réseau de ressources et les capacités et choix réels dont elle dispose. En effet, cette dernière affirme : *« ça dépend toujours du temps et des sous... et malheureusement c'est un peu ce qui gère trop l'éducation. Enfin voilà. »*. (idem). La discussion et l'analyse comparée entre les différentes interviews nous permettront un éclairage sur cette question lors de la synthèse et discussion (chapitre 7).

## **9.2. Sandy\***

### **9.2.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique**

La compréhension de Sandy\* de l'EDH correspond à la vision large et complexe telle que définie dans ce travail. Premièrement, lorsqu'il s'agit de définir les droits humains, Sandy\* parle avant tout d'un « ensemble » de droits, inscrivant ces derniers dans leurs caractéristiques interdépendants, interreliés, universels et inaliénables : *« C'est un ensemble de droits auxquels chaque être humain peut prétendre et qui lui est donné par naissance et qui est valable sans aucune exception. »*. Concernant l'EDH, Sandy\* considère que l'EDH fait « plus ou moins » partie du programme scolaire. Elle dit que le programme, notamment dans le cadre de l'enseignement disciplinaire de la géographie *« colle presque à chaque fois aux droits humains, dans toutes les thématiques qu'on peut aborder »* (annexe 2, p.117). Cette dernière est en mesure de faire le lien concret entre les droits formels tels que rédigés dans les différents documents normatifs relatifs aux droits humains et leurs traductions dans la vie concrète des élèves. Elle explique : *« les droits humains sont abordés dans les thèmes de géographie comme par exemple la migration, mais il y a d'autres thèmes comme la mondialisation, les flux*

*alimentaires, il y a plein de domaines qui peuvent être directement en lien avec les droits humains. »* (annexe 2, p.117). Sandy\* aborde ces thématiques de manière large, avec une méthodologie proche de celle de l'EDH décrite dans ce travail, sur les trois dimensions « tête-cœur-main ». En effet, pour aborder la question du flux alimentaire par exemple elle dit : *« On peut développer uniquement l'aspect nord-sud, les ressources et la consommation, mais on peut aussi aller plus loin avec des projets qui se font et essayer de les encourager. Par exemple, il y avait l'ensemble du chocolat, il y a tout un dossier sur le chocolat Max Havelaar et puis je trouve chouette de pouvoir déjà les goûter et après parler de ce concept. »* (idem). L'enseignante travaille de manière interdisciplinaire et transversale en intégrant la dimension des droits humains dans les différentes thématiques de son programme, et en rattachant la dimension conceptuelle des droits à une dimension concrète et immédiatement tangible pour les élèves. Selon elle, c'est la manière « intelligente » de procéder. Au sujet du lien avec les droits humains dans la question des flux alimentaires et du chocolat elle explique que sa méthodologie transversale fait plus de sens : *« si tu l' [EDH] abordes directement, ça fait quelque chose de très théorique. Ça ne leur parle pas du coup. (...) le chocolat, ils regardaient les conditions de travail de ceux qui cultivent les plans de cacao, ça leur donne une autre impression. Quand ils voient un enfant de leur âge qui coupe à la machette les arbres de cacao, c'est autre chose. Moi je trouve que c'est bien d'aborder comme ça, pas comme une notion théorique ou une notion historique liés à certains moments où il y a eu la déclaration des droits humains. Autrement, je trouve que ça perd de son âme. »* (p.124). Sandy\* explore donc les droits de l'enfant et les droits humains sous l'angle des droits vivants en donnant la possibilité à ses élèves de traduire les notions théoriques en applications concrètes. Pour ce faire, elle passe par les connaissances et expériences des élèves, en partant d'un produit du quotidien, et en le rattachant à son environnement global. Ainsi, aborder la question des flux alimentaires, en rattachant la production du chocolat à ses conditions de production, permet de penser les rapports nord-sud sous un autre angle : quelles sont les conditions de vie des jeunes de mon âge ici et maintenant ? Sont-elles les mêmes que celles de tous les jeunes de mon âge sur la planète ?

Par ailleurs, Sandy\* utilise également l'aspect « main » de l'EDH, dans le sens où elle présente, suite aux réflexions sur les conditions de travail des individus impliqués dans la chaîne de production, certains moyens d'actions en lien avec la thématique, via l'étude des labels par exemple. L'enseignante parle par ailleurs, de « conscience citoyenne » lorsqu'il s'agit de décrire les visées de l'EDD et l'EDH.

### 9.2.2. Représentation de la pratique et sentiment de légitimité

En creusant sur les questions relatives à la perception de l'ancrage de l'EDH dans les pratiques scolaires et de leur légitimité au travers du kaléidoscope de l'expérience, on identifie rapidement la forte interaction entre les pôles *relation*, *valeurs* et *image de soi*, dont la porte d'entrée du système motivationnel de l'expérience de Sandy\* se fait via le pôle des *relations*.

En effet, Sandy\* rattache très fortement le rôle de l'éducation et de l'enseignant aux relations qui s'établissent entre les enseignant.e.s et les élèves. Elle dit : « *les gamins ce qu'ils recherchent c'est la relation avec le prof, c'est la première chose qui donne du sens à leur scolarité. Alors, on est pas du tout dans du savoir ou du savoir-être ou du savoir-faire ou je ne sais pas quoi, je pense que la base c'est vraiment, ce qu'on devrait tous faire c'est dire "ok, moi j'existe, mais toi tu existes", donc reconnaître la personne en tant que présente, que vivante. Ce qui n'est pas toujours le cas, ça a l'air d'être une banalité, mais en fait on peut aussi avoir des élèves devant nous et ne pas les considérer comme des êtres véritablement vivants* ». (p.122). Nous suggérons de comprendre par-là, non pas le besoin de l'enseignante d'exister à travers son rôle, mais plutôt la considération qu'elle porte à ses élèves. Nous identifions ici une certaine distanciation vis-à-vis des prescriptions normatives (du PER notamment), pour redonner une place centrale à l'élève, en tant qu'être présent (being). Dans cette perspective, Sandy\* aborde l'éducation non plus uniquement dans une perspective d'offrir à l'enfant la possibilité de se construire et d'acquérir des compétences en vue de sa vie futur (becoming), mais bien dans l'accueil et la reconnaissance de ce que l'enfant est, maintenant. En effet, au sujet de sa manière d'enseigner, Sandy\* dit « *dans ma pratique, j'aime bien que ça vive, qu'il y ait des émotions, qu'il y ait un côté naturel, que les enfants se sentent bien, qu'ils racontent des choses, ..., voilà.* » (p.121). L'enseignante s'appuie donc sur les missions générales de l'éducation, en s'offrant une liberté d'interprétation et une marge de manœuvre dans l'application des directives. Elle dit : « *Il me faut la liberté. Tout ce qu'on ne m'explique pas, je vais me l'interpréter exactement comme ça m'arrange donc c'est très très bien, j'en profite à fond (...) je vais partir des choses qui m'intéressent, les choses qui ont du sens pour moi.* » (p.122). Par ailleurs, l'enseignante aborde la question centrale liée à l'EDH, à savoir son but. Elle explique, avec ses mots, que le fait d'aborder de telles thématiques, de laisser la place à l'élève et lui donner la parole, permet d'œuvrer vers une culture des droits humains. Elle dit : « *ça peut ouvrir plein de portes et même aller au-delà de l'aspect prof-élève où justement il y a peut-être une vision commune qui peut se développer*

*autour des questions existentielles de la vie et du rapport au monde* » (p.119). Il est donc possible de dire que selon son point de vue, les relations qui sont au centre de l'apprentissage, entre élèves et enseignant.e.s sont interdépendantes de la vision et du rôle de l'école que chacun.e adopte. Cette manière de percevoir son rôle donne à Sandy\* une image d'elle (*image de soi*) positive et valorisante, ce qui lui permet de naviguer dans son rôle d'enseignante, sans être dans l'angoisse de ne pas répondre aux directives. Par ailleurs, Sandy\*, lorsque nous la questionnons sur la transmission de valeurs dans le cadre de l'EDH, celle-ci répond avec aisance : « Chaque enseignant développe [les thématiques EDH] comme il veut, s'il veut s'engager ou s'il ne veut pas s'engager. Donc il y a une façon d'aborder les thèmes en restant lisse. Moi je ne fais pas partie de cette catégorie, j'aime bien dire « merde » et j'aime bien aussi leur rendre la responsabilité, leur dire "ok, vous vous êtes jeunes pour l'instant, mais ce que vous allez faire ensuite, vous en aurez la responsabilité donc soyez donc attentifs à tout ça". Je trouve ça important de dire ça. » (p.119). Ainsi, nous voyons par-là, que Sandy\* perçoit également les élèves dans leur dimension d'êtres futurs (*becoming*), en cherchant à les éduquer aux responsabilités futures.

L'enseignante présente l'ancrage de l'EDH ainsi : « *il fait partie (...) plus ou moins du programme, après je pense que ça dépend beaucoup de la sensibilité de l'enseignant. Ceux qui ont envie d'en parler, qui y croient et qui ont envie de faire sa promotion et d'autres qui resteront beaucoup plus neutres et qui le survoleront.* » (p.117). Ainsi, si elle identifie l'EDH comme étant ancré dans le PER, elle concède néanmoins la possibilité aux enseignant.e.s de participer – ou non- à cette éducation selon leurs envies ou affinités avec la question. Quand nous la questionnons sur sa propre pratique et sur ses connaissances en matière d'EDH, cette dernière adopte alors une lecture naturaliste. En effet, nous lui demandons d'expliquer son intérêt pour les droits humains et si elle a suivi une formation dans le domaine, à quoi cette dernière répond : « *Je pense que c'est mon caractère. C'est déjà mes intérêts. (...) j'ai une sensibilité pour ça et puis, je pense que ça vient juste de mon caractère (...). Je ne dirais pas que j'ai été sensibilisée plus tôt, c'est pas de l'éducation au sens où j'ai reçu des bonnes conférences au bon moment qui m'ont sensibilisées. J'ai toujours été sensibilisée et sensible à cette cause-là et puis c'est tout.* » (p.124) Il est intéressant de voir ici que lorsqu'il s'agit de ses élèves, Sandy\* est en mesure d'identifier la complexité des interrelations entre les acquisitions scolaires, culturelles, sociétales et les dimensions de choix qui interviennent dans le fait que ces derniers octroient – ou non - un intérêt à

cette thématique, mais est incapable de faire le même diagnostic lorsqu'il s'agit d'elle-même.

### **9.2.3.** Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence

La représentation que Sandy\* adopte au sujet de ses élèves (being, becoming) et de l'importance qu'ils soient au centre du processus d'apprentissage en partant de leur réalité concrète a pour conséquence notamment qu'elle peut se dégager d'une certaine pression d'un enseignant qui détiendrait toutes les réponses face à des ignorant.e.s. Lorsque nous la questionnons sur ses compétences et connaissances en matière d'EDH, nous remarquons que l'enseignante rend la part belle aux élèves : « *On croit toujours que si on ne leur apprend pas, ils ne savent rien, mais en fait au contraire* » (ressources 2, p.123). Au cours de l'entretien et selon ce qui a déjà été mis en exergue ci-dessus, nous remarquons que Sandy\* intègre l'EDH dans sa pratique, ce qui démontre ses compétences en la matière. Lorsqu'on lui demande si les thèmes liés aux droits humains sont complexes à aborder avec les élèves, l'enseignante parle du fait « *qu'il y a moyen de les traiter de manière simple qui soit tout à fait compréhensible pour tous les élèves, vraiment* » (idem). Au sujet des connaissances spécifiques sur les droits humains, Sandy\* dit avoir pris le temps de « *creuser les sujets, voir des vidéos, entendre des interviews, lire des articles* » (idem) et du fait de savoir où chercher les informations complémentaires dont elle aurait besoin : « *dans le matériel y a plein de choses, on peut vraiment se documenter* » (p.124). Mais surtout, ce qu'elle met en évidence, c'est l'intérêt qu'elle porte pour la branche qu'elle enseigne : « *la géo[graphie] c'est une branche hyper secondaire. Moi c'est vrai que c'est une branche que j'ai étudiées à l'uni[versité] donc je lui accorde d'autant plus d'importance. C'est aussi peut-être ça. Je ne l'ai pas étudiée par hasard, c'est pas ma Xème branche où on m'a donné la géo parce qu'il y avait 2-3h à compléter. Moi c'est quand même ma branche d'uni, c'est quand même ma branche que j'ai choisie et que j'ai aimée* » (idem). Il est donc pertinent de mettre en avant que la motivation et l'intérêt de l'enseignante en relation avec les thèmes abordés dans le programme, la poussent à s'investir dans l'enseignement, refusant de rester en surface des thèmes, ce qui la conduit à les aborder de manière interdisciplinaire, en y incluant l'EDH.

### **9.2.4.** Identification des ressources, freins et défis

Par rapports aux ressources identifiées par Sandy\*, on peut dire qu'elle perçoit le lien qu'elle entretient avec sa classe comme une réelle ressource pour intégrer l'EDH dans

son enseignement. Pour elle, garantir un réel lien, construit dans une relation de confiance, dans lequel l'enseignant.e peut-être une figure de référence pour sa classe est donc un point clef. À ce sujet, elle déplore que les groupes-classes n'existent plus comme avant (les classes sont séparées pour que les élèves suivent les enseignements disciplinaires par niveaux). Cela a aussi une conséquence sur les maîtrises de classes (tutorat) : *« il suffit que l'enfant ne soit pas justement au même niveau qu'enseigne le prof de classe pour qu'il ne le voie pas. C'est déjà arrivé que des profs de classe, ils aient leur classe 2-3 périodes par semaine seulement. »* (p.124). Par ailleurs, cette situation n'est pas la même pour tous les élèves. Les élèves de Voie Prégymnasiale (VP) *« ont vraiment une classe tout le temps ensemble sauf pour les options spécifiques »* (p.5) tandis que les élèves de Voie Générale (VG) n'ont plus beaucoup d'heure tous ensemble et davantage une grille horaire personnalisée, par niveaux. L'enseignante déplore cette inégalité liée à l'organisation structurelle scolaire. Elle dit : *« [pour] les VP, paradoxalement, y a encore une notion de classe très très forte, ce qui n'est plus le cas en VG alors que c'est justement ces élèves-là qui en auraient besoin. (...) Les VG c'est des élèves qui ont beaucoup besoin de structure, d'un prof[esseur] qui leur sert de référence, qui leur montre aussi les choses, justement dans le savoir-être, dans le savoir-faire, etc., qui les structure »* (idem).

Sandy\* parle également du grand nombre de ressources didactiques et pédagogiques qui sont à disposition des enseignant.e.s. Elle explique que quand dans les manuels scolaires, il *« y a toujours [une section] "pour aller plus loin" et là y a des références de livres, de vidéos, de sites internet rien que dans le livre. Après dans le matériel complémentaire de l'enseignant, y a encore plein d'informations, plein de livres, plein de choses, non là on ne manque vraiment pas de ressources. »* (p.125)

En abordant la question de savoir s'il faudrait durcir les directives concernant l'intégration de l'EDH dans les programmes pour que les enseignant.e.s l'assimilent plus systématiquement et moins en fonction de leurs affinités, Sandy\* est catégorique : *« Le problème c'est que si tu obliges un enseignement des droits humains à des gens qui ne sont absolument pas convaincus, ça va être l'horreur totale, ça va même faire le contre-effet, j'imagine. Donc je ne suis pas convaincue qu'il faut le généraliser en fait. Je me dis que c'est mieux que ce soit fait de manière comme ça, de temps en temps des interventions, plutôt que ce soit dans le programme, que ce soit obligatoire et que ce soit une tare pour tout le monde et qu'on bâcle les droits humains. Je trouve que là ce serait le summum. »* (idem). Par contre, Sandy\* nous parle de l'opportunité qui existe, pour faire la promotion des droits humains, du peer-to-peer. En effet, elle parle

de la manière dont elle a vu les jeunes se mobiliser autour de certaines causes, grâce à des collectifs de jeunes constitués dans les écoles. Elle dit que ce qu'elle trouve génial, c'était cette possibilité pour eux d'être actifs car « *ça vient d'eux, pas de personnes extérieures. C'est des jeunes, pour les jeunes, par les jeunes.* » (p.127).

Au niveau analytique, cet entretien est riche et pourra donner de nombreuses informations sur la manière d'utiliser et de transposer le système de ressources externes en ressources internes. Ainsi, dans l'analyse croisée de la discussion, nous pourrions mettre en lumière quels facteurs des conversions amènent aux capacités observées au sein de l'expérience de Sandy\*.

Il est d'ores et déjà intéressant de noter cette contradiction entre la perception de ce qui doit être transmis ou acquis en terme d'apprentissage et ce qui relèverait du mythe de l'inné ou de la prédisposition (en terme d'intérêt ou de connaissances).

En effet, cet élément intéressant réapparaît au terme de l'entretien lorsque nous abordons la question de la participation active des élèves. Sandy\* nous parle des groupes de jeunes bénévoles d'Amnesty International, constitué par les jeunes, au sein des établissements scolaires. S'il est vrai que ces groupes correspondent à un haut degré de participation (en terme de moteur de l'action, de prise de décisions, d'organisation, de gestion) et qu'ils sont très autonomes, toute la dimension d'encadrement de ces jeunes est éludée dans son constat : pour Sandy\* ce degré de participation et d'engagement n'est pas la résultante d'acquisition de savoirs et d'aptitudes au travers d'un processus. Cette participation est comme éludée du cadre dans lequel elle a pu se développer : celui de professeurs ou de professionnels qui ont accompagné ces jeunes dans leur construction citoyenne et démocratique.

### **9.3. Naomi\***

#### **9.3.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique**

Naomi\* définit l'EDH, de manière synthétique, selon le rôle qu'elle lui attribue. Selon elle, il s'agit d'« *éveiller une conscience sur les abus en termes de droits humains, ça demande la connaissance des droits de base.* » (p.126) Elle entend montrer aux élèves que le respect des droits humains n'est pas le même partout dans le monde et « qu'il y a des personnes ici et maintenant qui vivent des situations dramatiques et qui sont liés au non-respect de ces droits. » (idem). Elle explique qu'elle trouve important d'éduquer les élèves, « *pour qu'ils prennent conscience de leurs droits, de leur chances et des inégalités qui existent.* » (idem). Par ailleurs, nous percevons qu'elle

définit les droits non seulement au travers de l'exemplification, mais également par ses caractéristiques, à savoir leur innéisme et inaliénabilité. Cela démontre une certaine connaissance de base sur ces droits. Nous voyons également, qu'au-delà de la définition donnée, Naomi\* identifie clairement les différentes dimensions qui composent l'EDH (*implicite, explicite et dans l'esprit des droits*). En effet, lorsqu'elle aborde ses expériences en lien avec l'EDH, Naomi\* fait références aux ateliers d'EDH dispensés par des animateurs/trices d'Amnesty International qu'elle a organisés pour son établissement scolaire, mais pas uniquement. Effectivement, en parlant de l'ancrage de l'EDH dans le PER et de son lien avec les capacités transversales, Naomi\* présente son interprétation ainsi : « *Disons qu'ils ne sont pas formulés de manière explicite, mais y a beaucoup de thématiques et de compétences qui sont liées. Plus que des compétences, c'est des contenus, qui peuvent être exploités pour travailler sur les droits humains, (...). Lorsque l'on étudie la Révolution Française, on travaille la Déclaration des Droits de l'Homme, après, on peut travailler beaucoup de thèmes comme l'esclavage, mais c'est plutôt des thématiques. Les thématiques historiques sont plutôt en lien avec le non-respect des droits humains. Et c'est pas positif, c'est pas introduit de manière à ce que l'on présente les droits humains donc à ma connaissance y a une formulation explicite telle qu'"introduction aux droits humains"* ». (p.126) Ce que Naomi\* souligne ici, c'est la distinction entre l'EDH explicite et implicite. Elle explique qu'elle ne consacre pas forcément un chapitre particulier à enseigner explicitement les droits humains, mais qu'elle intègre, dans son enseignement quotidien et les thématiques historiques, un lien avec ces derniers. Elle parle également de la possibilité d'orienter ou non, en fonction des disciplines d'enseignement les apprentissages en relation avec les droits humains : « *En français déjà, on peut choisir des lectures en lien avec des situations de non-respect de droits humains ou de respect des droits humains. En histoire, on l'étudie parfois lorsque l'humanité a mis des règles pour respecter le droit humain, c'est pas uniquement la négation de ces droits, mais c'est aussi le thème de la Révolution Française Y a aussi la géographie qui pourrait être pas mal, mais c'est souvent en comparaison avec le nord et le sud du monde où en fait on ne va pas forcément parler de droits humains, mais on voit clairement des populations qui n'ont pas accès à l'eau potable, des populations qui ont des difficultés économiques, c'est souvent des questions de droit aussi à respecter.* » (p.127). Elle explique alors qu'il y a de nombreuses manières et différents domaines où il est possible de développer les capacités transversales analytiques, tout en travaillant des compétences disciplinaires (telle que la lecture ou l'analyse de texte, par exemple). Elle poursuit également en



expliquant qu'il existe une multitude de possibilités pour entrecroiser le développement de ces compétences avec les thématiques : elle parle notamment de la possibilité de faire travailler les élèves en groupe, de les faire préparer des exposés, d'organiser des débats. Cette manière de percevoir l'enseignement traduit une certaine prise de distance réflexive avec les exigences du programme, pour orienter les apprentissages davantage en fonction des élèves. Cette manière de procéder correspond à faire également de l'EDH *dans l'esprit des droits humains*, en respectant le rythme et le développement individuels des élèves et se rapproche des méthodes participatives décrites dans ce travail. En évoquant ces méthodes d'enseignement, Naomi\* affirme que « *beaucoup d'enseignants les utilisent de manière implicite* » (p.128).

### **9.3.2.** Représentation de la pratique et sentiment de légitimité

La vision que Naomi\* porte sur l'EDH et la compréhension qu'elle en a, a pour résultante que cette dernière identifie fortement son ancrage dans le PER et n'a pas de réel doute sur cette question de la légitimité. Pourtant, ce propos est à nuancer, car lorsque nous questionnons l'enseignante pour savoir si elle a l'impression qu'aborder ces thématiques avec les élèves modifie les rapports et relations qu'elle entretient avec eux, elle répond que cela « *leur donne l'impression qu' [elle est] un certain type de prof (...).Evidemment, ils doivent avoir une image de moi parce que je dis ce que je pense clairement. Je ne devrais pas.* » (p.129) Elle adopte ainsi un jugement réprobateur vis-à-vis de sa pratique, en expliquant : « *on a des règlements (...) éthiques, pas du prosélytisme évidemment, mais tout ce qui est religieux, politique, on ne devrait pas montrer nos positions, on est pas là pour ça. Mais forcément, si moi je me sens impliquée dans ce genre de problématique, les élèves après ils vont commencer à comprendre quelle est mon orientation. Je ne sais pas si c'est vraiment correct, pas correct, mais normalement on ne devrait pas trop exprimer certaines choses privées* » (p.129).

Nous voyons avec cette affirmation que la perception que l'enseignante porte sur son implication à introduire l'EDH est perçue comme l'expression d'un point de vue personnel. En effet, l'enseignante explique que les élèves déduisent son orientation politique par le fait qu'elle insiste sur certains détails lors de son cours d'histoire. Lorsqu'elle donne un exemple, elle parle de la Réforme (protestante) et affirme : « *c'est vrai que, pour moi, un des concepts-clé qui devait ressortir, c'était la compréhension des valeurs des religions et ça c'est en lien avec les droits humains, le fait de pouvoir choisir*

*sa religion sans être persécuté. » (p.129) Au sujet des animations qu'elle a organisé en lien avec Amnesty International, elle se questionne : « Je me suis demandé si ça ne pouvait pas avoir une connotation quelque part de propagande pour certains esprits. Pour moi pas, mais c'est vrai que ça pourrait paraître un peu orienté politiquement. » (p.129)*

Au niveau du kaléidoscope de l'expérience, on voit alors que l'entrée par laquelle s'organise l'expérience de Naomi\* se fait fortement via le pôle de l'*image de soi*. L'enseignante porte une attention réflexive sur sa pratique professionnelle et réfléchit beaucoup à son rôle en tant qu'enseignante en le mettant en perspective avec les exigences et attentes qui lui sont formulées. Elle définit également son identité professionnelle en fonction de la relation avec ses élèves, ses collègues et sa hiérarchie. Ainsi, elle se perçoit comme « *engagée, impliquée* » (p.130). Cela nous donne une bonne indication de comment s'inscrit la réalisation de l'EDH dans sa pratique quotidienne et dans l'interrelation entre les pôles de l'*image de soi* et de *relations* avec le pôle des *valeurs*, ce dernier jouant le connecteur entre ces deux pôles.

En effet, elle aborde la question de sa marge de manœuvre en tant qu'enseignante en ces termes : « *quand j'étais jeune enseignante, (...), j'essayais de faire tout le programme d'histoire, si je manquais un thème je stressais à mort et les élèves devaient courir. Depuis quelques années, depuis que j'ai compris quels sont les vrais objectifs de l'enseignement de l'histoire, je sais bien ce que je veux leur transmettre et que c'est en accord avec le plan d'étude : analyser les documents historiques, développer le sens critique vis-à-vis des images, des évènements etc. Une fois que j'ai compris ce qui est était en accord avec moi et la discipline, j'ai pris beaucoup de liberté surtout dans le choix des thèmes parce que finalement on ne peut pas tout faire.* » (idem). Derrière cette affirmation, nous pouvons comprendre que l'enseignante s'est posé la question des compétences effectives à développer dans le cadre du cours d'histoire, en lien avec la mission générale de l'enseignement et rôle d'enseignante qu'elle s'est fixée. Cet élément est particulièrement intéressant pour cette analyse, puisqu'il permet de mettre en évidence un facteur de conversion entre les ressources et contraintes structurelles et comment l'enseignante les traduit, la conduisant à élargir son champ de choix vis-à-vis de son enseignement. Nous reprendrons cela lors de la discussion et de l'analyse croisée, dans le chapitre 7.

### 9.3.3. Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence

Naomi\* affirme ne pas trouver particulièrement difficile d'aborder l'EDH avec les élèves. Et explique : « Ça dépend ce que ça veut dire l'éducation aux droits humains » (p.6). Ainsi, elle fait référence, sans les nommer ainsi, aux différentes dimensions-explicites ou implicites – de l'EDH. Elle n'exprime alors pas de doutes sur la manière de faire de l'éducation implicite, en incluant l'EDH dans les enseignements disciplinaires et en travaillant sur le développement des compétences de savoirs-être. Cela s'est vérifié tout au long de l'entretien : Naomi\* décrit sa pratique et les nombreux liens qu'elle établit dans de nombreux cours et avec de nombreuses thématiques. Elle dit « *c'est pas complexe, il faut juste le faire* » (p.132). Elle dit également qu'avec l'expérience, elle comprend mieux les élèves « *de quoi ils [sont] capables* » (idem). Nous notons ainsi que l'expérience lui a permis de se dégager de certaines contraintes pour se rattacher à l'essence de la mission de l'enseignement. Cela lui a également permis de plus s'attacher aux connaissances préalables et intérêts des élèves, pour les mettre au centre de l'enseignement.

Au sujet de l'EDH explicite, elle doute davantage de sa compétence. Elle porte un regard critique sur sa pratique : « Ce que je pourrais faire, c'est simplement d'explicitier davantage, traiter le thème déjà une fois, les lire une fois ces droits. » (idem). Pourtant, en relation avec l'observation de pratiques d'autres enseignant.e.s, nous pouvons aisément admettre qu'elle pratique également de manière très satisfaisante l'EDH explicite, en abordant la DUDH, par exemple.

Naomi\* possède également de solides connaissances dans le domaine : elle a suivi une formation continue sur cette thématique, et suivi avec un grand intérêt différents ateliers dispensés par Amnesty International dans ses classes. Elle dispose de matériel pédagogique complémentaire sur ces thématiques et connaît d'autres ressources sur lesquelles elle peut s'appuyer pour approfondir ses connaissances en cas de besoin.

### 9.3.4. Identification des ressources, freins et défis

Au cours de l'entretien Naomi\* aborde un point intéressant qui mérite d'être soulevé dans l'analyse des défis relatif à l'implémentation plus systématique de l'EDH dans le cadre scolaire. Elle identifie la perception que certains de ses collègues ont de leurs élèves : « *Il y a des enseignants qui pensent que les élèves y a rien qui les intéressent, qui ont jamais suscité leur réflexion parce que c'est des ados, que c'est trop difficile (...) ils ne vont jamais le faire, pas organiser [des activités d'EDH] parce que ça prend du temps, ils vont d'emblée avoir des préjugés, ils vont dire que les élèves s'en fichent.*

*J'avais même eu un collègue qui m'avait, quand je faisais le tour de toutes les classes pendant l'atelier [de sensibilisation sur la discrimination, mené par des animateurs d'Amnesty International], il m'a dit "non mais c'est trop lourd, c'est trop difficile pour les stéréotypes, ils comprennent rien". Il était un peu blasé et y a beaucoup d'enseignants qui sont un peu comme ça. » (p.128-129).* Cela pose la question des représentations que certain.e.s enseignant.e.s ont des élèves en termes de capacités. Mais cela soulève aussi la question de la motivation et du rôle que l'enseignant.e peut ou doit jouer dans l'élaboration de cette dernière. Naomi\* explique à ce propos qu'elle note une réelle différence d'implication dans ce types d'activités avec les classes dont les enseignant.e.s sont parties prenantes de ce projet ou non. Cette dimension est particulièrement pertinente dans cette analyse, puisqu'elle permet de mettre l'accent sur la dimension de l'éducation *dans l'esprit des droits humains*. En effet, il convient de se demander comment le fait de porter de tels préjugés sur les élèves constitue un risque pour un enseignement dans l'esprit des droits humains et quelles mesures pourraient être mises en place pour soutenir les enseignant.e.s dans leur mission et éviter que de tels stéréotypes puissent se développer.

Naomi\* identifie également des défis au niveau structurel : elle aborde les contraintes qui pèsent sur l'enseignement, en termes de « tests et évaluations » (p.131), qui conditionnent le rythme de l'enseignement : « *il y a un peu le stress du programme (...) [et] la contrainte de savoir si on les prépare suffisamment pour le gymnase* » (p.131). Par rapport à cela, l'enseignante explique comment elle compose entre ces différents éléments, ce que nous avons déjà abordé lors du chapitre 9.3.2 (annexe 1, p.81) et développé au chapitre 7. Au sujet des opportunités, Naomi\* souligne les possibilités qui existent pour les enseignant.e.s de se former sur cette thématique et du matériel didactique qui existe pour compléter leurs connaissances.

#### **9.4. Greta\***

##### **9.4.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique**

Greta\* présente une vision de l'EDH très similaire à celle décrite dans le cadre théorique de ce travail, recouvrant les différentes dimensions qui composent l'EDH et s'étendant à une compréhension complexe de la thématique.

Sans être en mesure de les nommer, nous pouvons dire que Greta\* perçoit les différentes dimensions de l'EDH : elle parle de références directes aux droits humains (EDH explicite), mais également du fait, que dans le cadre de l'enseignement « *on touche aux droits humains, mais de manière indirecte.* » (p.136) (EDH implicite).

Au sujet de l'éducation explicite, elle parle des différents ateliers qu'elle a organisés en invitant des intervenant.e.s externes d'Amnesty International pour aborder les questions liées notamment au droit d'asile ou à l'interdiction de la discrimination, mais également à un chapitre spécifique sur la thématique des droits humains dans le livre d'enseignement de la branche intitulée *monde contemporain et citoyenneté* (MCC). Il s'agit d'une période d'enseignement dédiée au civisme.

Elle développe son propos en disant que toujours dans le cadre de l'enseignement des périodes de MCC, elle aborde les droits que tous les êtres humains ont, ici ou ailleurs, en fonction de l'actualité « *de manière moins ciblée (...) un peu plus transversale* » (p.1). Selon elle, adopter cette manière de parler des droits humains, en lien avec l'actualité et les préoccupations des élèves, c'est se donner la meilleure chance pour que les élèves soient en mesure de comprendre. Elle explique : « *Le problème c'est que si on l'aborde de front [la thématique des droits humains], sans avoir quelques notions juridiques à la base et sans savoir ce que c'est que la démocratie - parce qu'on part de là, - alors c'est difficile à construire. Donc pour moi ça fait plus de sens de l'aborder de manière... - tout le temps, - mais de manière différente en fait.* » (p.135)

Au cours de l'entretien, nous pouvons également identifier à plusieurs reprises que la manière de Greta\* de vivre son identité d'enseignante correspond tout-à-fait à un enseignement *dans l'esprit* des droits humains, visant une culture des droits humains. Ainsi, lorsqu'on lui demande de donner une définition de l'EDH, l'enseignante parle de « *faire prendre conscience aux élèves que le simple fait qu'ils soient humains fait qu'ils ont des droits (...), mais aussi des devoirs. Il y a le pendant et ça c'est simplement de l'éducation. C'est ce qu'on fait à l'école ; comment se comporter en société ? Donc tout est en lien avec ça.* » (p.1). Par ailleurs, l'enseignante parle du sentiment de soulagement qu'elle ressent alors qu'elle enseigne nouvellement dans une classe spécialisée d'intégration, car à présent, elle bénéficie de toute la latitude souhaitée pour mettre les élèves et leurs capacités au centre de l'enseignement : « *je suis juste au rythme de mes élèves, qui est très très lent. Ma foi, je m'adapte à leur rythme* » (p.137)

#### **9.4.2.** Représentation de la pratique et sentiment de légitimité

Au niveau de la représentation de la légitimité à pratiquer de l'EDH dans le cadre scolaire, Greta\* n'exprime pas de doutes. Elle est convaincue que l'EDH a sa place en milieu scolaire et définit les buts de l'enseignement comme tendre à « *en faire des citoyens indépendants et libres dans une société où on nous balance de plus en plus*

*d'informations contradictoires, qu'ils puissent développer un esprit critique en fait, c'est vraiment ça. »* (p.137) Au niveau de l'organisation du kaléidoscope de l'expérience de Greta\*, on peut déduire que son système s'organise dans une forte interaction entre les pôles *relations*, *valeurs* et *image de soi*, par l'entrée des valeurs. En effet, la mission d'enseignement et le rôle de l'éducation semblent être le point central, de départ.

Cependant, cet aspect paraît passablement conditionné par la représentation qu'elle se fait de son mandat et de la marge de manœuvre dont elle dispose dans sa pratique professionnelle (*image de soi*). Cet élément sera particulièrement intéressant à relever dans la discussion (chapitre 7), puisqu'il s'agit à nouveau de comprendre, via l'analyse des facteurs de conversion du modèle des capacités, comment les acteurs peuvent transformer les ressources externes en ressources internes, conduisant aux champs des possibilités et donc aux choix.

Le pôle des *relations* est donc activé par l'interaction de ces deux composantes, puisque l'enseignante soulève la question de l'organisation scolaire, et de comment les réflexions et échanges intra-institutionnels peuvent être des facteurs facilitants l'implémentation des pratiques d'EDH. En effet, elle met en exergue que dans son établissement, il y a différentes activités qui sont mises en place pour les élèves allant dans le sens de l'EDH, mais que ces activités ne sont pas organisées au sein d'une « *politique d'école* » (p.2) connue et reconnue par tous. Elle déplore ainsi que ces activités ne soient donc pas toujours préparées ou débriefées, et qu'il n'y ait pas de suivi, ne garantissant pas le fait que « *tout le monde tire à la même corde* ». (p.136).

Au sujet de l'ancrage de l'EDH dans le Plan d'Étude, Greta\* parle du PER comme d'« *un bon guide (...) mais tellement abstrait* » (p.140). Elle perçoit donc l'ancrage de l'EDH dans le PER aux travers des capacités transversales mais admet que, du fait que le PER contienne tellement d'aspects et d'objectifs, cela a pour conséquence que « *ces compétences transversales, elles passent souvent à la trappe quoi, parce qu'on a tellement d'autres choses à faire qui nous paraissent plus urgentes entre guillemets, parce que ça ne l'est pas forcément, mais le programme de grammaire etc, il faut boucler le programme.* » (p.135)

### 9.4.3. Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence

En plus de voir (chapitre 9.4.1) que l'enseignante perçoit les différentes dimensions de l'EDH (*explicite, implicite et dans l'esprit des droits humains*), il est également intéressant de constater que, toujours sans l'identifier ou le nommer, Greta\* utilise la méthodologie « tête-cœur-main » de l'EDH.

En effet, lorsque nous lui demandons d'expliquer la manière avec laquelle elle traite ces thématiques, l'enseignante nous explique qu'elle provoque une situation dans laquelle ils/elles pourront ressentir (cœur) ce qu'une violation d'un droit peut impliquer : « *je trouve que c'est un peu trash pour les élèves, mais ça marche bien : je les mets en situation clairement de non-respect d'un droit.* » (p.141). Les exemples qu'elle donne illustrent très bien sa méthodologie.

Exemple au sujet de l'arbitraire :

« (...) on parlait de l'arbitraire du pouvoir royal de Louis XIV, (..) et comme ça sans transition, je chope la plus calme, la plus gentille des filles et sur ce ton [sec et sonnante] je lui dis "donne-moi ton agenda". Là, il y a toute la classe qui se fige et elle me donne son agenda. Souvent, il y a la grande gueule du fond qui dit "c'est dégueulasse madame" et je joue le jeu quelques secondes en disant que c'est comme ça. Je joue la grosse méchante et moi ce qui me choque à chaque fois c'est comme il y a peu de résistance. Et là, à partir de là, quand ils le ressentent dans leurs tripes, l'injustice, là je trouve que ça fait des débats super cool. Je suis là : "mais attendez, pourquoi vous ne me balancez pas votre trousse à la gueule là? Là il y a une immense injustice...sur quoi se justifie mon acte ? ". Souvent ils disent "mais vous êtes la prof". Moi, ça je faisais souvent, ce genre de truc, qu'ils sentent dans leurs tripes, ce n'est pas juste un mot [arbitraire]. Et ça j'ai l'impression que ça leur parle aux ados. Ça, j'ai fait ça souvent, lancer les débats, utiliser ce genre de trucs...des fois c'est un peu traumatisant. J'espère qu'ils ne m'en voudront pas, mais après je vois qu'il y a quelque chose qui passe. » (p.141)

Exemple au sujet de le pouvoir et l'injustice :

« (...)J'arrive au début de la leçon en disant "ah mais vous avez pas entendu la nouvelle directive, à partir du semestre prochain ? - j'arrivais avec une feuille pour que ce soit crédible - ils vous en ont pas parlé ? Il y a vraiment trop d'indiscipline dans ce collège alors maintenant ils ont décidé de faire payer les oublis 1.- et les devoirs non-

faits ce sera 2.-. C'est écrit là, à partir de janvier." Et là ça part en cacahuètes, vraiment. Ils sont révoltés. Là, ça me fait bien plaisir. "Mes parents ils ont pas de fric, c'est pas juste", "c'est pas à nous de payer" et là j'ai tenu quelques minutes. En leur disant : "pourquoi c'est pas juste ? Pourquoi l'école n'a pas le droit de faire ça ? ". Et du coup, après j'arrivais avec Luther et les indulgences (rires). C'est une manière d'introduire mon thème d'histoire, mais n'empêche qu'on est quand même sur ce même genre de truc, quoi. » (p.141)

Ainsi, l'enseignante crée une expérience vécue collectivement par la classe, pour remonter vers des notions plus abstraites, conceptuelles ou théoriques (tête).

Enfin, elle rattache ce qui a été appris ou discuté avec la situation concrète des élèves, afin que cela puisse leur servir dans leur quotidien et indique des moyens d'actions pour que les élèves soient en mesure de revendiquer leurs droits ou ceux des autres (main). En parlant de ses élèves de classe d'accueil, en grande partie issus de la migration voire de l'asile, elle dit qu'une opportunité de l'EDH c'est simplement de « juste leur expliquer qu'en Suisse on a des droits et qu'on est protégés par ces droits ». (p.143). Lorsqu'elle aborde avec eux la question des discriminations, elle rattache ces apprentissages à leurs expériences concrètes, pour que les élèves soient en mesure de comprendre que nous pouvons être à la fois la cible et les auteurs de discriminations. Elle travaille sur la prise de conscience de certaines attitudes ou croyances, en vue de faire réfléchir ces jeunes sur leurs propres stéréotypes.

Pourtant, malgré l'expertise que nous identifions tant dans la pratique de l'EDH que dans la compréhension des droits, il faut souligner que Greta\* ne perçoit pas sa propre compétence dans le domaine. Elle rigole lorsque nous lui demandons quelles sont les raisons qui expliquent le fait qu'elle ait un si bon background en matière de droits humains : « J'ai pas l'impression que je les connais bien moi (rires), enfin tu vois. Toi tu parles de droits humains, moi j'ai juste l'impression que, je ne parle pas de ça, j'ai l'impression que c'est une sensibilité aux valeurs morales d'une société quoi, tu vois. J'ai pas l'impression que j'ai une liste précise très claire en tête ou tu vois. » (p.141)

Il y a donc à nouveau la question des représentations vis-à-vis des compétences qui se pose. Il sera intéressant d'analyser la question des terminologies : est-ce que la dénomination de droits humains est essentielle pour reconnaître l'EDH et qu'est-ce que recouvre exactement l'EDH implicite ?

Par ailleurs, cela rejoint également ce qui a déjà été observé lors de l'interview de Sandy\* : il y a un certain paradigme naturalisant autour de la vision des compétences



liées à l'EDH. Lorsque nous la questionnons sur les compétences qui lui permettent, selon elle, d'intégrer l'EDH de manière aussi transversale dans son enseignement, Greta\* répond : « Je ne sais pas, j'ai l'impression que c'est vraiment propre à la personnalité de chacun. (...), j'ai pas l'impression que c'était une compétence, mais j'ai juste l'impression que je suis sensible à ça, enfin tu vois. J'ai pas appris quelque chose qui fait que je suis sensible à ça. Si tu ne me l'avais pas dit, je ne me serais pas rendue compte que je suis sensible à ça. Il me semble que j'ai toujours fait ça. » (p.144)

#### **9.4.4.** Identification des ressources, freins et défis

Greta\* porte une réflexion approfondie et semble se sentir concernée par cette réflexion visant à chercher les moyens les plus efficaces pour systématiser l'EDH en milieu scolaire. Cette réflexion se cristallise autour de la question des politiques publiques et institutionnelles. Elle parle, comme déjà expliqué dans le chapitre 6.4.2. du besoin d'établir des politiques d'établissements, qui viseraient à garantir une cohérence entre les apprentissages, de manière plus interdisciplinaire. Ce qu'elle regrette, c'est également l'explosion des classes, avec les élèves répartis par niveaux, ce qui a pour conséquences que les titulaires des classes, n'ont plus forcément la possibilité d'avoir des suivis personnalisés avec les élèves, pour préparer ou débriefier ce genre d'activités thématiques. Par ailleurs, elle aussi soulève la question du temps et de la charge des programmes scolaires. En parlant du chapitre particulier de MCC dédié aux droits humains, et malgré son intérêt pour la thématique, elle affirme : « je le gardais souvent pour la fin de l'année et souvent à la fin de l'année, j'étais noyée dans autre chose ». (p.135). L'enseignante voit dans son changement de fonction (l'enseignante a repris la maîtrise d'une classe d'accueil, spécialisée pour les jeunes migrant.e.s, allophones) une opportunité importante de travailler de manière plus interdisciplinaire. Elle raconte : « j'ai l'impression que ça me redonne une espèce d'élan pour aller chercher, pour organiser des trucs, sinon t'es dans un truc où t'as pas le temps. T'as pas le temps, t'as des notes, t'as des évaluations. J'ai dit cet été, quand j'ai commencé que j'avais l'impression d'être descendue du train. » (p.138). Plus tard dans l'entretien, Greta\* affirmera clairement : « ce n'est pas de soutien que les enseignant.e.s ont besoin, c'est de temps » (p.138). Elle dit alors : « ce qu'il faudrait c'est qu'il y ait des périodes, des horaires consacrés à ça, ça ce serait bien. Que ce soit intégré, qu'ils fassent un peu de droit » (p.138). Sa proposition serait d'intégrer une nouvelle discipline scolaire : « ça pourrait être une branche qui s'appellerait *Éducation Générale* ou j'en sais rien, mais qui intégrerait des règles de vie de base, parce que certains gamins en manquent cruellement » (p.139). Selon elle, c'est ce que le civisme (MCC) devait déjà permettre,

mais le temps qui lui est consacré, au vu du nombre de thématiques à traiter (histoire contemporaine, institutions politiques suisses, MITIC, ...) n'est pas suffisant. Par ailleurs, elle porte un regard passablement critique sur les livres officiels de civisme. Elle les décrits comme « *abstrait, (...), trop scolaires et donc assez ennuyeux pour les élèves* » avec « *des questions bêtes et méchantes, question/réponse, question/réponse, question/réponse.* » (p.139). Ainsi, Greta\* suggère qu'il y ait une décision politique d'intégrer l'EDH comme une discipline à part entière, intégrée dans les plans d'études « *mais pas de manière transversale, mais de manière plus frontale avec des moyens d'enseignements clefs en mains* » (p.144).

Pourtant, subitement après sa formulation de proposition, Greta\* se ravise : « *C'est un peu incohérent ce que je dis. D'un côté je trouve que ça devrait être une espèce de fil rouge peut-être dans toutes les branches pour que tous les profs s'y mettent, mais d'un autre côté, il faudrait avoir des moyens clés en mains et directement applicables* » (p.9) En effet, tout au long de l'entretien, Greta\* insiste sur le manque de « *vision globale* » (p.9) et sur la nécessité absolue d'intégrer cet apprentissage de manière transversale et interdisciplinaire. Elle complète son propos : « *en plus, je pense que les meilleures leçons où j'ai l'impression qu'un message était passé, c'était aussi (ben), quelque chose qui n'était pas prévu. Un événement se passe en classe, "ok qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce qui est en jeu? C'est quoi l'injustice?" Ça tu peux pas prévoir, c'est en lien avec ce qu'il y a, là. En fait, c'est complètement contradictoire.* » (p.144).

Ce que Greta\* voit comme contradictoire, correspond certainement à l'interaction qui existe entre l'EDH explicite et implicite. Hors, nous avons vu dans le cadre théorique que s'il existe une différenciation entre ces deux manières d'enseigner les droits humains, elles restent pour autant complémentaires et interdépendantes. Ainsi, cela nous permet de nous questionner sur la pertinence d'implémenter dans les plans d'études cadre l'EDH implicite sous une forme transversale (au travers du développement des capacités transversales), sans donner ni les moyens concrets aux enseignant.e.s d'aborder ces thématiques (via des outils didactiques pertinents ou du temps) ni la possibilité de rattacher ces apprentissages à des concepts étudiés par ailleurs (EDH explicite). Nous pourrions donc admettre que la proposition élaborée par Greta\*, dans ce cadre, n'est nullement contradictoire, mais qu'elle correspond à l'intégration de l'EDH dans le PER dans ses multiples dimensions. Ainsi, il serait opportun de garantir le développement de l'EDH implicite de manière transversale et interdisciplinaire, et par ailleurs, d'intégrer une branche d'EDH explicite.

## 9.5. Sylvain\*

### 9.5.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique

Sylvain\* expose sa représentation de l'EDH comme le fait de travailler sur le « *mot générique de savoir-vivre (...) qui va les aider à développer de l'empathie, qui sera basé sur des textes qui existent mais qui ne sont pas respectés dans le monde.* » (annexe 2, p.151).

Ainsi, cette définition, bien que concise, aborde les différentes dimensions de l'EDH. Sylvain\* souligne d'une part l'éducation implicite, axée sur le développement des aptitudes et attitudes respectueuses des droits humains mais rattache cela aux textes fondamentaux et donc à l'éducation explicite aux droits humains. Il mentionne également le non-respect des droits humains qu'il observe à travers le monde, laissant sous-entendre l'importance de permettre une prise de conscience des élèves concernant cet aspect.

Il est pertinent de noter que Sylvain\* commence par dire qu'il n'a encore jamais pratiqué de l'EDH dans le cadre de ses cours. Pourtant, lorsque nous abordons les liens qu'il perçoit entre les domaines disciplinaires, les droits humains et son enseignement, nous pouvons souligner que dans la pratique, Sylvain\* a déjà pratiqué l'EDH, notamment dans le cadre du cours d'histoire. Il dit que faire référence aux droits humains, « *ça appartient toujours à une branche particulière et une thématique particulière qu'on étudie* » (p.151). En effet, Sylvain\* explique que dans le cadre de l'histoire, il avait abordé avec ses élèves l'évolution du contexte légal lié aux droits de l'enfant, en parlant notamment des réglementations liées au travail des mineurs. Il développe en expliquant comment, concrètement, il avait sensibilisé les élèves aux premières lois du XIX<sup>ème</sup> siècle qui limitaient les temps de travail des enfants à dix heures par jours, dans les mines. Pour ce faire, il essaie de permettre le développement du sentiment d'empathie, afin qu'ils soient en mesure de réaliser la signification de ces évolutions légales. Il interpelle les élèves : « *Voilà, maintenant, Matteo, tu vas travailler 10h par jour, dans une mine* », et affirme essayer d'illustrer ses propos avec « *des dossiers, des images* » (p.154).

Cet exemple nous permet de mettre en évidence deux choses. Premièrement, bien qu'en début d'entretien Sylvain\* affirme ne pas encore avoir pratiqué l'EDH dans ses cours, cela n'est pas le cas puisqu'il a abordé de manière implicite et explicite les

droits de l'enfant. Deuxièmement, nous constatons que l'enseignant cherche à utiliser des méthodologies d'enseignement proches de celles de l'EDH, à savoir celle de la trilogie « tête-main-cœur ». En effet, il pousse au développement de l'empathie (cœur), afin que les élèves puissent être en mesure de réaliser comment concrètement le contexte légal a une influence directe sur leur vie (tête) et donc dans quelle mesure il est possible d'avoir une marge d'action sur son propre contexte de vie (main).

### **9.5.2.** Représentation de la pratique et sentiment de légitimité

Cela est à mettre en lien avec sa représentation du rôle de l'éducation. Il parle de l'importance « *de transmettre les meilleurs outils pour vivre et survivre parfois en société, que ce soit matériel ou lié aux valeurs humaines.* » (p.154). Nous pouvons ainsi mettre en évidence que Sylvain\* identifie, dans le rôle de l'enseignement la double composante que nous avons mise en lumière dans le cadre théorique de ce travail. En effet, nous distinguons, dans les buts et missions de l'école les composantes de l'instruction et de l'éducation. Il parle alors de cette distinction entre ces aspects de l'enseignement, sensés conjointement offrir aux élèves « *un support de vie primordial pour bien s'intégrer en société et être prêt et ne pas se faire démonter au moindre souci* » (p.4). Par-là, nous pouvons comprendre que l'enseignant désire travailler tant sur les connaissances et savoir-faire permettant aux élèves de se développer dans leur environnement sociétal et futur environnement professionnel que sur le développement de savoirs-être et de capacités réflexives leur permettant de se construire une identité propre (et la capacité de défendre leurs intérêts personnels et leurs droits).

Pourtant, lorsque nous demandons à l'enseignant comment concrètement l'articulation de ces deux pans de l'enseignement s'organise dans sa pratique professionnelle, Sylvain\* nous confie qu'il ne parvient pas toujours à travailler sur ces deux axes, faute de temps et trouve cela « *très frustrant* » (p.154). Il explique que « *la priorité, à chaque fois, c'est quand même la transmission de connaissances et la transmission de certaines méthodologies* » (p.155) faisant références aux enseignements disciplinaires. Il concède que selon lui, l'enseignement disciplinaire axé sur l'acquisition de connaissances techniques prime souvent sur le développement des capacités de savoir-vivre. Lorsque nous le questionnons sur le choix de cette hiérarchisation, constatant un décalage entre la mission qu'il attribue à l'enseignement et la réalité de sa pratique quotidienne, Sylvain\* s'appuie sur l'imposition de certaines directives pour répondre. En effet, il explique cette hiérarchisation et ce choix par l'imposition d'un programme.

Il dit : « *les programmes, ça vient de l'État et on est représentants de l'État et doit faire le taff quoi.* » (p.155) Autrement dit, s'il perçoit dans le PER une certaine marge de manœuvre et d'interprétation liée à la formulation « vague » (idem) des objectifs, il confie que les établissements scolaires disposent également de programmes d'établissements définissant plus concrètement ce qu'il s'agit d'aborder, en vue d'harmoniser les apprentissages entre les différentes classes. Ces programmes d'établissement réglementent, dans certains cas et dans le cas de Sylvain\*, le nombre de tests minima auxquels les élèves doivent être soumis dans le cadre de chaque discipline, les sujets et chapitres sur lesquels ces tests doivent porter et la période à laquelle ces tests doivent être faits. Nous comprenons donc que si le PER permet aux enseignants d'adopter une certaine marge de manœuvre dans l'accomplissement de leur mission, les programmes d'établissement, eux, réglementent de manière beaucoup plus stricte et figée, les modalités d'enseignements.

Ainsi, au niveau de la légitimité à enseigner l'EDH dans le cadre scolaire, nous pouvons donc voir que Sylvain\* perçoit une réelle corrélation entre EDH et rôle de l'enseignement. Par ailleurs, il perçoit l'ancrage de l'EDH dans le PER, via la formulation des capacités transversales. Il parle notamment (sans être en mesure de les citer ou situer toutefois) d'articles de lois dans le cadre de la législation relative à l'enseignement obligatoire (LEO) faisant état de l'implémentation de l'EDD dans le cadre scolaire. Cela permet d'établir que pour cet enseignant, il existe pour l'EDH un réel ancrage dans les textes normatifs relatifs à l'enseignement. Cette dimension est intéressante, car lorsqu'il justifie le fait qu'il oriente davantage sa pratique professionnelle sur l'axe de l'*instruction* (par opposition à *éducation*), il se décharge justement sur la base des directives formulées dans le programme d'établissement.

Selon cette perspective, nous pouvons donc déceler une certaine ambivalence entre les différents éléments qu'il estime devoir intégrer dans son enseignement, entre directives cantonales et d'établissement. Pourtant, dans tous les cas, l'envie de répondre aux normes imposées est très présente et paraît primordiale chez Sylvain\*.

Dans cette perspective, nous pourrions donc dire qu'au niveau du kaléidoscope de l'expérience, le système s'ouvre chez lui par le pôle de l'*image de soi* en lien avec la représentation qu'il a de sa pratique vis-à-vis des prescriptions et attentes qui lui sont formulées. Dans ce cadre, nous percevons un fort besoin de conformisme, lié à la crainte de perdre son emploi, dans le cas où les missions professionnelles ne seraient pas honorées.

### 9.5.3. Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence

Au sujet de la compétence de Sylvain\* en matière d'EDH, nous pouvons à nouveau souligner l'incongruence entre la représentation qu'il porte sur sa pratique et sa pratique effective. En effet, en début d'entretien, Sylvain\* expliquait ne jamais avoir pratiqué l'EDH dans le cadre de son cours, ce qui s'est révélé être inexact.

Ainsi, l'enseignant s'estime a priori non-compétent, ou manquant de connaissances. Il explique n'avoir pas réellement suivi de formation à ce sujet, si ce n'est dans le cadre de la didactique de l'histoire à la HEP ou des cours d'histoire à l'université. Ce qu'il perçoit comme pouvant le mettre en difficulté, c'est le fait d'aborder des sujets complexes car assez abstraits, avec les élèves (p.157). Il explique que cela implique certains prérequis de la part des élèves, comme notamment « *la capacité de se décentrer, de se remettre en question* » ou encore de certaines déconstructions de stéréotypes liées à la prise de conscience que certains comportements identifiés comme innés résultent en fait d'acquisitions de leur socialisation.

Il est tout-à-fait intéressant de voir que pour Sylvain\* accompagner les élèves dans ce genre de remises en questions n'est pas tant de l'EDH que les prérequis pour pouvoir en faire.

### 9.5.4. Identification des ressources, freins et défis

Sylvain\* axe une grande partie de son discours sur l'implémentation de normes de directives au niveau politique et institutionnel. Pour lui, ancrer l'EDH dans les pratiques scolaires ne dépend pas de la responsabilité individuelle des enseignants, mais bien de la volonté (ou non) du monde politique. Il explique qu'une des solutions qu'il verrait pour renforcer l'ancrage de l'EDH serait de l'imposer, au travers notamment de projets pédagogiques d'établissements, de journées spéciales.

Pourtant, de manière très contradictoire, il exprime une inquiétude au sujet d'imposition de nouvelles directives, mettant en perspective cette idée. En fait, il explique que le défi réside peut-être dans la forme que l'EDH pourrait prendre à l'école.

Au niveau des ressources en termes de matériel didactique, Sylvain\* a plutôt tendance à dire qu'il existe tellement de ressources en tous genres pour soutenir l'enseignement, que la difficulté est certainement de ne pas se perdre et de réussir à trouver ce qu'il cherche. Il ne pense donc pas que le développement de matériel didactique spécifique à l'EDH est la clef de son implémentation dans le cadre scolaire.

## 9.6. Taina\*

### 9.6.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique

En préambule de cette analyse, il est certainement important de préciser que Taina enseigne uniquement l'éducation physique et sportive. En effet, comme précédemment vu dans ce travail, les disciplines scolaires qui peuvent plus aisément être directement reliées à l'EDH sont plutôt celles appartenant au champ des SHS (sciences humaines et sociales). Pourtant, comme nous identifions également les capacités transversales comme l'opportunité de travailler de manière interdisciplinaire sur la question des droits humains, il paraissait intéressant de voir comment des enseignant.e.s appartenant à d'autres disciplines, pouvaient intégrer l'EDH dans leur pratique professionnelle quotidienne. Dans le cas de Taina, nous percevons rapidement que le terme d'EDH ou de droits humains de manière générale n'est pas une notion comprise ou maîtrisée. Ainsi, lorsque nous demandons si elle connaît l'éducation aux droits humains et si cela lui évoque quelque chose, la réponse est tranchée : « *Heu non, comme ça pas vraiment non.* » (p.167). Il en est de même lorsque nous la questionnons sur le développement des capacités transversales. Au départ, elle nous demande de lui rappeler ce que sont ces capacités transversales. Puis, lorsque nous le faisons et relient les concepts de *collaboration* aux composantes concrètes appartenant à sa discipline, tel que le vivre-ensemble ou le fair-play, Taina identifie ces éléments comme étant quasiment central dans sa pratique. Elle explique que ce sont des notions qui sont travaillées dans son cours, mais n'est pas persuadée du lien avec l'EDH : « le vivre ensemble oui, mais c'est plus le savoir-vivre mais de base, je ne sais pas si c'est tellement en rapport avec les droits humains. » (p.167).

Ainsi, il est possible de déduire que dans ce cas, la dimension explicite de l'EDH semble non-identifiée et absente de la pratique, tandis que l'EDH implicite est travaillée bien que pareillement non-identifiée.

### 9.6.2. Représentation de la pratique et sentiment de légitimité

Au niveau de la représentation de la légitimité de l'EDH en milieu scolaire, Taina n'a pourtant pas de doutes. Pour elle, l'éducation devrait « *transmettre des valeurs, mais des valeurs hyper simples : le respect, le fait d'être heureux avec peu, pour que les enfants apprennent à être des adultes heureux en fait et qu'il y ait pas cette course aux notes, aux résultats.* » (p.170). Elle perçoit donc une distanciation avec le rôle de performance qui est parfois décrié dans les milieux scolaires au profit d'une éducation qui devrait viser l'épanouissement de l'enfant.

Au niveau de l'ancrage de ces directives dans le PER, Taïna explique ne pas appuyer sa pratique sur ce plan d'étude mais sur le programme d'établissement, plus concret. Ce programme décrit « *les aspects vraiment pratiques, ce que tu dois faire vraiment. Y a pas la notion du savoir-vivre* » (p.168). Ainsi, les capacités transversales ne semblent pas reprises dans les éléments concrets du programme d'établissement. Cela a pour conséquence, à nouveau, une vision adoptant un paradigme naturalisant au sujet de l'enseignement lié à ces capacités « *je pense aussi que c'est assez personnel (...) on a pas d'obligations en soi* » (p.168), comme si l'enseignement de l'EDH dépendait des aspirations ou prédispositions individuelles de chaque enseignant.e. Au sujet de ces capacités elle dit : « *On les a vu à la HEP, mais je pense qu'on le fait un peu naturellement. Je ne sais pas comment dire.* » (p.167)

Dans le kaléidoscope de l'expérience de Taïna, nous pouvons donc identifier que l'expérience s'organise par l'entrée du pôle des *motivations*. Pour elle, ce qui va déterminer l'expérience passe avant tout par la représentation de la réponse aux attentes qui lui sont formulées. Tant qu'elle n'a pas l'impression qu'il existe une prescription dans le cadre de son travail à pratiquer de l'EDH, la question d'en faire en ces termes ne se pose pas réellement.

### **9.6.3.** Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence

Au niveau de la représentation de la pratique et de la compétence dans le domaine, Taïna explique qu'elle n'a jamais reçu de formation ou d'information à ce sujet, bien qu'elle ait fini sa formation initiale il y a quelques années seulement. Elle explique donc trouver que l'EDH à sa place à l'école, mais qu'elle ne sait pas très bien comment l'amener. Pourtant, lorsque nous abordons la question des ressources à disposition, Taïna dit : « *il y a tout qui est mis en place pour nous permettre d'enseigner* ». (p.170)

### **9.6.4.** Identification des ressources, freins et défis

Concernant les défis, Taïna identifie le fait que les programmes d'établissement soient dictés par l'obligation des évaluations. Elle affirme, à ce propos, que « *les profs sont derrière leurs programmes pour faire des notes, ouais, enfin faut courir après. (...) Et pis, t'éduques beaucoup, tu fais le médiateur un peu, tu enseignes un peu et voilà. Si t'as le temps, tu fais passer des bonnes valeurs.* » (p.170).



## 9.7. Basile\*

### 9.7.1. Compréhension, définition et pratique de l'EDH

La compréhension de Basile\* de l'EDH semble assez proche de celle décrite dans le cadre théorique de ce travail, bien que les différentes dimensions (*implicite, explicite dans l'esprit des droits humains*) de l'EDH ne soient pas forcément, a priori, identifiées.

Nous observons alors qu'en début d'entretien, seule l'éducation explicite aux droits humains est perçue comme étant légitimement de l'EDH. Il dit, au sujet des droits humains : *« ça se résume à la déclaration des droits de l'homme »*. (p.172). Basile\* a donc une vision des droits très restreinte aux droits formels tels que rédigés dans les cadres normatifs. Ainsi, au sujet de l'EDH et de sa pratique, il affirme : *« Concrètement, en droits humains j'ai pas d'expérience, j'ai jamais enseigné ça aux élèves »* (p.172). Pourtant, lorsque nous formulons des questions plus précises sur la pratique réelle, nous remarquons que Basile\* enseigne les droits humains implicitement, de manière intégrée et transversale dans le cadre de son cours d'histoire, mais sans les identifier. Il explique que dans le cadre de son cours d'histoire, le programme aborde le thème de la révolution française. Il dit que dans ce cadre, *« avec ce qui se passe en France [mouvement des gilets jaunes], on essaie de faire pas mal de liens avec notre sujet qui est la Révolution Française. Là, ce que j'aime faire, c'est d'essayer de faire un lien avec ce qui se passe maintenant et justement on aborde aussi les droits fondamentaux des citoyens français. »* (p.173). Par ailleurs, il explique que lorsqu'une situation particulière se présente en classe, tel qu'un conflit par exemple, il prend le temps de questionner ce qui s'est passé, *« pour essayer d'expliquer peut-être s'il y a eu une injustice. »* (p.172). Lorsque nous soulignons cette différence entre sa pratique et la représentation de sa pratique, nous questionnons Basile\* sur la différence qu'il perçoit entre *« faire de l'éducation aux droits humains et parler des droits que les français ont (ou ce qu'ils ont revendiqué durant la Révolution Française) et ce qu'il se passe [actuellement] »*. (p.2) Ce dernier répond : *« je ne sais pas si j'aurais la prétention de dire que je fais de l'éducation aux droits humains, mais j'essaie de les rendre sensibles. (...) quand moi je dis que j'essaie de les rendre sensibles, c'est que je fais des liens par rapport à un fait historique, j'essaie de faire des liens et à travers ces liens j'essaie d'aborder ces notions de droit justement. C'est des notions, c'est pas un thème central comme quand tu fais de l'éducation aux droits humains. »* (p.173). Ainsi, nous pouvons déduire que le côté formel de l'éducation explicite aux droits humains crée une espèce de pudeur chez

Basile\* qui ne se sent pas forcément légitime ou compétent dans cette pratique. Nous verrons cela aux chapitres suivants.

Un élément est important à relever dans cette analyse est le fait que Basile\* a détaillé avec précision comment il pratique l'éducation *dans l'esprit des droits humains*, mais à nouveau, sans l'identifier ou le nommer ainsi. En effet, ce dernier parle, au sujet du développement des capacités transversales, comment il travaille sur la conscientisation et la déconstruction de certains stéréotypes. Il explique, sur la question des inégalités de genre, comment il essaie « en tant qu'enseignant de faire attention aussi à [sa] façon de parler, (...) de ne pas faire de généralisation garçon/fille, par exemple » (p.1). Il porte un regard critique sur les manuels, et observe : « si on prend les exemples des manuels, les garçons sont représentés sur des images plutôt actives, dans des situations où il faut démontrer du courage et la fille est, l'image de la fille est utilisée à d'autres fins, plus genrée justement. » (p.172).

Il est possible ainsi de percevoir, bien que Basile\* ne mette pas les mêmes termes entre ce qu'il pratique dans son activité professionnelle et l'EDH, qu'il existe pourtant une concordance. Cela se vérifie également dans la manière dont il définit d'une part l'EDH et d'autre part le rôle de l'éducation. Ainsi, au sujet de l'EDH il donne cette définition : « *l'éducation aux droits humains, c'est faire prendre conscience aux élèves que les hommes avec un grand H, ont des droits, les hommes et les femmes ont des droits et que dans certaines régions du monde ces droits ne sont pas respectés et de savoir comment, qu'est-ce qu'on peut faire si leurs droits sont bafoués.* » (p.172). Au sujet du rôle de l'éducation il parle notamment du double rôle de l'école : celui de l'instruction et de l'éducation. Il s'exprime ainsi : « *je pense qu'un des buts de l'école c'est aussi de former, enfin former, préparer les élèves à être des citoyens, à s'intégrer dans la société, justement à savoir qu'il y a des droits, des obligations, des responsabilités.* » (p.176)

### **9.7.2.** Représentation de la pratique et sentiment de légitimité

La congruence entre les définitions que Basile\* donne au sujet de l'EDH et du rôle de l'éducation scolaire sous-tend clairement que selon son point de vue, l'EDH est totalement légitime dans le cadre scolaire (voir chapitre précédent). La question se pose davantage dans la représentation qu'il a de sa propre légitimité à le faire. En effet, malgré le fait qu'au cours de l'entretien nous ayons pu montrer qu'il pratiquait l'EDH, Basile\* semble tout-de-même, se sentir peu en mesure de le faire.

Au niveau de l'ancrage, Basile\* identifie les objectifs du SHS en lien avec l'EDH comme étant des objectifs directement en prise avec l'enseignement de la citoyenneté ou de la géographie, et moins de l'histoire. Lorsque nous le questionnons sur cette représentation, il nous donne une réponse pragmatique. Il explique que c'est plus difficile à intégrer cette dimension dans sa planification de cours, « *par souci de suivre le programme établi et donc de pas prendre du retard (...). On a quand même quelques responsabilités auxquelles il faut se tenir, dont un certain nombre de test à faire par semestre* » (p.5). Au sujet du développement des capacités transversales, il partage également le paradigme naturaliste déjà présenté lors de l'analyse d'autres entretiens de ce travail. Il dit, à ce propos : « *les compétences transversales, elles viennent un peu de manière naturelle.* » (p.172).

Au niveau du kaléidoscope de l'expérience, on peut déduire que la porte d'entrée du déroulement de l'expérience se fait de manière prononcée par le pôle *image de soi*. En effet, nous voyons aisément que la représentation que ce dernier porte tant sur sa pratique que sur les injonctions des directives du programme scolaire, orientent son action et ses choix, en fonction de la marge de manœuvre dont il pense – ou non – disposer.

### **9.7.3.** Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence

Au niveau de la représentation de la compétence, rappelons en préambule que Basile\* affirmait n'avoir « *jamais enseigné ça aux élèves* » (p.172), ce qui ne correspond pas exactement à la réalité de la pratique que nous décelons lors de l'entretien. Nous pouvons donc premièrement dire que sa propre représentation de sa pratique de l'EDH est influencée par la vision qu'il porte sur ce qu'est l'EDH (voir chapitre précédent). Lorsque nous axons les questions sur le travail qu'il mène en tant que travail sur les attitudes, la citoyenneté, l'échange d'idées ou le vivre-ensemble (EDH implicite), Basile\* identifie ses compétences. Il dit qu'aborder ces thématiques n'est pas complexe pour lui (p.6). Il explique qu'il part des connaissances préalables des élèves et « *qu'ils ont toujours un avis à donner sur la question* » (p.178). Pourtant, il mesure tout de même ses propos. Il explique que mener des activités de débats en classe peut tout de même être un terrain glissant. Selon lui, cette activité demande une grande élaboration, pour les élèves mais également pour les enseignant.e.s qui doivent se préparer pour bien connaître le thème abordé. Il dit « *c'est pas facile d'organiser un débat, quel qu'il soit. Ça prend du temps, de nouveau, à organiser, mettre en place et à faire quelque chose avec ça, pas seulement faire un débat pour faire un débat.*»

(p.7). Il exprime également la crainte d'aborder certains sujets, socialement vifs. Il dit que pour lui, envisager de mener un débat ou non, « *dépend du thème aussi* » (p.179), et qu'il a été averti (par des praticiens formateurs plus expérimentés) « *qu'il fallait quand même être un peu prudent avec certains débats. Si on abordait certains sujets, que ça pouvait parfois créer des tensions.* » (p.179).

Ce qu'il est possible de déduire de cette crainte, c'est que l'enseignant ne perçoit pas tout-à-fait les droits humains ou les droits de l'enfant comme un cadre de référence, une grille de lecture sur laquelle il peut se baser pour répondre à certaines questions de manière apolitique et en se rattachant aux valeurs du vivre ensemble, mais plutôt comme un domaine dans lequel les conflits de valeurs peuvent être importants, sans qu'il soit en mesure de les traiter ou de les rendre constructifs. Lorsque nous questionnons Basile\* sur les méthodes qui lui permettent de se sortir de ce genre d'écueil, il parle du partage de l'expérience collective. Il explique qu'il prépare ses activités et cours sur la base de recherches et qu'il demande à ses collègues de partager leurs expériences avec lui. Il explique également que dans certains supports pédagogiques, les indications pour les enseignant.e.s manquent de pertinence car trop générales. En effet, selon lui, il est souvent uniquement écrit « *débattez-en* » à propos d'un sujet épineux, sans autres indications, bibliographies ou recueil de sources pour se documenter. Il dit « *il y a pas de réelles ressources écrites pour mener un débat correctement* » (p.180). Basile\* estime alors qu'il manque de connaissances spécifiques sur les thématiques abordant les droits humains et d'outils pour les amener en classe. Il dit qu'il serait intéressé à s'inscrire à une formation sur le domaine des droits humains, mais ne sait pas si cela existe.

#### **9.7.4.** Identification des ressources, freins et défis

Pour Basile\*, les opportunités et défis d'une meilleure implémentation de l'EDH dans les programmes scolaires, c'est avant tout une question liée aux enseignant.e.s eux-mêmes. Il décrit : « *c'est peut-être aussi un manque d'initiative des enseignants aussi. Manque d'initiative du corps professoral de sensibiliser les élèves à ça, ils ne voient pas l'intérêt ou par souci de perte de temps sur leur programme.* » (p.182). Lors de l'entretien, Basile\* exprime à plusieurs reprises ce constat : pour lui, l'initiative doit venir des enseignant.e.s, et que cela leur appartient « *de prendre du temps dans leur programme pour installer ça au moment voulu* » (p.174). Pourtant, lorsque nous axons les questions sur sa propre pratique et sur les facteurs qui entravent sa propre réalisation de l'EDH dans ses cours, Basile\* met davantage en avant des réponses structurelles : il

parle de la difficulté d'aménager des plages horaires propices au développement d'activités se déroulant sur plusieurs périodes scolaires, du manque de temps, ou encore du « *souci de suivre le programme établi et donc ne pas prendre du retard* » (p.5). Il complète son propos : « *On a quand même quelques responsabilités auxquelles il faut se tenir, dont un certain nombre de test à faire par semestre, enfin c'est des semaines qui passent vite donc peut-être c'est un des arguments qui peut expliquer pourquoi on le fait moins en histoire qu'en géo[graphie] par exemple qui a ce chapeau de citoyenneté.* » (p.177) Cela indique une certaine représentation dans son mandat ou dans les choix dont il dispose pour mener à bien cette mission. Il identifie lui aussi, par ailleurs, qu'une des opportunités qui pourrait permettre de mieux implémenter l'EDH dans le cadre scolaire serait de consacrer une période scolaire à cette thématique, afin « *d'offrir la possibilité de participer aux jeunes, aux élèves, de pouvoir participer à une sorte de formation justement, d'atelier, qui serait proposé chaque mois ou chaque semestre, je pense que ça pourrait être quelque chose qui aiderait à amener ça dans les écoles.* » (p.182)

## **9.8. Diane\***

### **9.8.1. Compréhension et définition de l'EDH, représentation de la pratique**

La compréhension de l'EDH par Diane\* se cristallise surtout autour de la question de la transmission de valeurs. Pour elle, les valeurs constituent un élément important dans le cadre du domaine scolaire, et regrette : « nous n'insistons pas assez sur celles-ci [les valeurs] en suivant le programme scolaire » (p.183)

Diane\* rattache également l'apprentissage (ou la transmission) de ces valeurs aux dimensions concrètes du quotidien vécu par les élèves et aux possibilités d'engagement citoyen. Lorsqu'elle donne en exemple certaines de ces valeurs au cœur de l'EDH, Diane\* parle de « *la solidarité ou l'empathie* ». (p.183)

Au niveau de la représentation que Diane\* se fait des droits de l'enfant, nous percevons qu'elle accorde une importance aux droits de l'enfant en adoptant une grille de lecture protectionniste : ces droits particuliers visent « *à protéger l'innocence et la vulnérabilité de l'enfant* » (p.183). Nous voyons ainsi que la dimension participative, liée à l'agency des élèves, n'est pas perçue lorsqu'il s'agit de parler des droits de l'enfant.

L'enfant n'est donc pas directement perçu comme capable ou tel un acteur, mais plutôt comme un être en construction qui deviendra, plus tard et à condition qu'il reçoive l'éducation adéquate, un acteur. La perception liée à l'élève est dans ce cas

comme celle d'un être en devenir (becoming). Cela se vérifie également lorsque nous interrogeons l'enseignante sur le rôle de l'éducation : il s'agit de « *préparer l'enfant à une entrée dans le monde adulte et professionnel* ». (p.184). Cette affirmation laisse présager que Diane\* se représente les enfants comme vivant en marge, dans un univers différent de celui des adultes, sans contacts ou interrelations entre ces différents mondes. De plus, cela permet également de percevoir une tension dans son discours : lorsqu'elle parle du rôle de l'école, elle met très fortement l'accent sur l'instruction et l'acquisition de savoir-faire : il faut « préparer » l'enfant, le préparer au monde professionnel. Il y a donc une vision très pragmatique sous-jacente. Pourtant, lorsque l'on aborde la question des valeurs et du rôle d'éducation lié à l'école ou niveau de la transmission des valeurs, Diane\* regrette que cette préoccupation ne soit pas plus centrale. Ainsi, il est intéressant de se questionner sur les vecteurs de conversion entre les ressources extérieures dont Diane\* dispose et la perception des choix qu'elle a à disposition : il semble que l'enseignante soit empêtrée dans un degré de conformisme vis-à-vis de sa compréhension du travail prescrit, l'empêchant d'habiter son identité professionnelle comme souhaité.

### **9.8.2.** Représentation de la pratique et sentiment de légitimité

Au niveau de la représentation que l'enseignante porte sur la légitimité de la pratique de l'EDH en milieu scolaire, nous pouvons déduire une certaine ambivalence. Premièrement, il ne semble pas clair pour Diane\* le cadre normatif dans lequel s'inscrit le droit à l'éducation aux droits humains. Diane\* identifie le développement des capacités transversales du PER comme étant « *un argument qui peut convaincre certains collègues [enseignant.e.s] à parler davantage des droits humains* » (p.183). Pourtant, cela lui semble étranger, comme si ces directives lui étaient extérieures, comme si elles étaient pensées pour d'autres. Par ailleurs, lorsque nous la questionnons sur les objectifs du PER directement en lien avec l'EDH, Diane\* admet ne pas connaître particulièrement ces objectifs.

Au sujet du PER, l'enseignante confie que les exigences « *ne sont pas toujours faciles ni à comprendre, ni à appliquer car trop nombreuses. Chacun doit "se débrouiller" avec ces exigences en faisant du mieux qu'il peut, et en les interprétant à sa manière.* » (p.184). Cet élément est intéressant parce qu'il permet de mettre en exergue le fait que les directives ne sont pas rejetées, mais qu'elles ne sont pas non plus perçues comme une aide dans la réalisation de la mission d'enseignement. Cela laisse

présupposer qu'elle n'est pas tellement en faveur d'un élargissement des directives mais plutôt d'un accompagnement plus solide dans leurs interprétations concrètes.

Le kaléidoscope de l'expérience de Diane\* au niveau de l'EDH s'active principalement au travers du pôle de l'activité : pour elle, l'EDH est vécu ou compris comme étant une possibilité de mener des activités intéressantes, en s'écartant du programme scolaire. Elle nomme à ce propos à plusieurs reprises l'opportunité de travailler sur les thématiques des droits humains dans le cadre de semaines « hors-cadre » ou d'évènements scolaires particuliers, tel que la « *fête de la solidarité* » (p.183) par exemple. Dans cette perspective, ces évènements semblent ainsi s'écarter du projet de formation de l'élève. Elle perçoit le potentiel interdisciplinaire du travail par projet mais le distancie des apprentissages de formation de l'élève, comme si l'éducation implicite n'avait pas vraiment sa place dans le cadre scolaire mais qu'elle pouvait se justifier par le fait que ces projets « plaisent aux élèves » (p.183).

### **9.8.3.** Représentation de la pratique et autoévaluation de la compétence

Concernant la compétence dans le cadre de l'enseignement de l'EDH, Diane\* admet : « nous manquons d'informations à ce sujet » (p.184), ce qui se vérifie au cours de l'entretien et selon l'analyse de sa compréhension de l'EDH et de son ancrage dans le programme. Elle explique n'avoir pas suivi de formation à ce sujet et ne pas intégrer l'EDH dans son enseignement quotidien, hormis durant les semaines de projet hors-cadre.

### **9.8.4.** Identification des ressources, freins et défis

Au niveau des ressources, Diane\* parle à plusieurs reprises de l'opportunité que peut constituer le fait de travailler par projet, lors de semaine spéciale au niveau de l'établissement. Elle trouve également que relier ces semaines à un évènement spécifique « *qui aurait lieu dans la région et qui touche à la solidarité* » (p.184) donne du sens à cet enseignement. Pourtant, au niveau des freins, l'enseignante souligne le manque de temps pour réaliser ce type d'enseignement « *hormis durant les semaines hors-cadre* » (p.186) ainsi que de la difficulté à « *convaincre les enseignants et les directions* » (p.186).

Nous retrouvons dans cette réponse, la perception intrigante d'une distanciation entre sa pratique professionnelle et son appartenance au corps professoral, comme si, à nouveau, il s'agissait de convaincre « les autres ».

### 10. 1 ENTRETIEN 1 – Zoé\*

**Q : Vous pouvez dire votre nom, à quel degré vous enseignez ?**

R : Je m'appelle Zoé\*<sup>6</sup> et j'enseigne à l'école secondaire des Cerisiers à Gorgier dans le canton de Neuchâtel. J'enseigne au cycle 3, ça vaut dire des jeunes des 11-12 ans à 14-15 ans. Et puis, je suis diplômée pour enseigner l'anglais et l'éducation physique et sportive, mais là cette année j'enseigne l'anglais et l'expression orale et corporelle et formation générale où on voit un peu tout.

**Q : En préambule, avez-vous déjà eu une expérience sur les droits humains?**

R : Justement, dans ce cours de formation générale comme on l'appelle, c'est une des thématiques qu'on peut aborder si on le souhaite. On a un programme de cours très large et après on sélectionne ce qu'on veut faire, les droits humains, ça en fait partie, mais c'est surtout les droits de l'enfant.

**Q : Voyez-vous une différence fondamentale entre les droits de l'enfant et les droits humains?**

R : Non, fondamentale clairement pas, mais y a clairement des choses qui ne sont pas forcément concernées de manière générale par rapport à la politique peut-être c'est plus large, après. On ne va pas parler de ça spécifiquement, si on peut dire ça.

**Q : Si vous deviez donner une définition ni parfaite ni exhaustive, de comment vous vous représentez les droits humains en une phrase, ce serait?**

R : Les droits de base, comme le droit de vivre, de s'exprimer, le droit d'avoir accès à la culture, d'avoir accès à tout un tas de choses. Pour moi c'est vraiment ça, le premier droit, c'est le droit à la vie.

**Q : Et pour les droits de l'enfant?**

R : Je mettrais un peu plus par rapport à l'éducation : que chacun a droit à un accès à l'éducation, comment dire, c'est peut-être ça la différence que je mettrais, droit à aller à l'école, peut-être pas à aller à l'école, mais à être instruit en tout cas.

**Q : Vous avez parlé de la formation générale, mais est-ce que vous faites des liens entre les droits humains et les droits de l'enfant et peut-être des compétences à développer dans le PER ?**

R : Dans ma branche principale, si je parle de l'anglais, assez peu. On parle un petit peu des formes de l'interculturalité où justement on parle de jeunes dans d'autres pays qui ont des accès différents. On compare typiquement l'école au Malawi et en Suisse, mais vous voyez c'est pas un lien que j'ai trouvé dans le PER. C'est plus de l'anecdote plus pour se rendre compte des différences, mais c'est pas tellement, je dirais pas de liens spécifiques dans ma branche, en tout cas si je parle de l'anglais.

**Q : Et si je parle de la formation générale par exemple? Vous faites quoi exactement dans la formation générale? Vous avez un canevas des choses que vous devez faire ou c'est 1h dans vous pouvez faire ce que vous voulez ?**

R : On a un canevas. Le but c'est vraiment de faire de l'interdisciplinaire, mais aussi les jeunes n'ont plus d'informatique alors on est obligés de faire un semestre entier de dactylo, de traitement de texte et tout ça, ça c'est vraiment le truc que tout le monde

---

<sup>6</sup> Prénom d'emprunt



fait de sûr. Après c'est un peu des thématiques, y a des jeunes qui ont fait les lettres sur le réchauffement climatique, je ne sais plus qui organisait ça. Y en a d'autres qui font d'autres projets comme ça, mais c'est hyper libre, ça dépend toujours de l'enseignant. Y en a des qui présentent des métiers, c'est aussi de la préparation pour l'orientation professionnelle. Ça ratisse assez large. Même si on pense que l'orientation professionnelle, c'est plus les années suivantes. La formation générale c'est vraiment mythique, comme on appelle, donc moyen d'information de technologie là. Typiquement, le droit de l'enfant on en profite souvent lors de la semaine des droits de l'enfant. C'est un peu une excuse pour en discuter parce que c'est intéressant et c'est bien qu'ils se rendent compte.

**Q : La formation générale, vous en faites durant les 3 ans du cycle 3?**

R : Non, alors en 9e et 10e, en 11e c'est MCC je crois qu'ils appellent, je ne sais pas tellement si c'est similaire, mais c'est citoyenneté. C'est un peu plus, j'avoue que comme j'enseigne que en 9e année, je ne sais pas trop ce qui se fait après. Non c'est 9e-10e, 11e y a pas.

**Q : Et par rapport à ça, vous êtes quand même assez libre et vous faites comme vous en avez envie?**

R : Clairement. Après on a quelqu'un dans le collègue qui reste responsable de FJE et du matériel. Donc on peut clairement aller lui demander si on peut parler de choses spécifiques. Cette année, on est tous allés à Swiss Skills, pis du coup, moi j'en ai profité de faire un projet là autour parce que c'est quelque chose de concret, mais c'est toujours un petit peu en fonction des news, ce qui se passe un petit peu dans le parascolaire.

**Q : En fait, on pourrait dire que vous travaillez un peu plus par projet ?**

R : Moi j'aime bien travailler par projet, mais je ne dirais pas que c'est une généralité.

**Q : Dans le cadre d'une formation que j'ai donnée à la HEP vendredi passé, avec des enseignant.e.s en formation(- une partie en stage A et une partie en stage B - certains enseignent déjà) , on a discuté des capacités transversales.**

**Si on regarde les compétences transversales, on fait un monstre lien avec les compétences qui sont visées à être développées via les droits humains et via l'éducation des droits humains. Mais en fait, j'avais l'impression qu'il y a ces compétences, mais qu'ils ne savent pas vraiment très bien où et comment les travailler. Est-ce que c'est votre cas aussi? Ou comment vous travaillez ces compétences transversales ?**

R : C'est un peu un mot fourre-tout, compétences transversales. Moi c'est ce que j'appelais tout à l'heure l'interdisciplinarité. Vous voyez, les thèmes qu'on nous donne à travailler en FG (formation générale), c'est santé et bien-être. C'est bien beau, mais moi en début d'année on fait beaucoup d'exercices par rapport juste au fait d'être une classe - les classes n'existent plus -, mais juste le fait de vivre ensemble. Vivre ensemble ça fait peut-être partie de ce que vous disiez avant, donc c'est peut-être important de le travailler avec eux, de savoir laisser aux autres, en même temps de dire ce qu'on pense ou comme ça. Mais, si vous me demandiez si eux déjà gèrent déjà ce genre de choses? C'est ça votre question?

**Q : Plutôt si vous c'est quelque chose sur lequel vous vous basez et vous vous dites « ok, je dois développer ces compétences, qu'est-ce que je fais pour travailler là-dessus ? » ?**

Ben oui. Ouais, mais après c'est tellement large, vous voyez. On nous dit « tu dois travailler sur la santé, le bien-être et vivre ensemble et les interdépendances » eh ben,

moi je fais par bribes. C'est-à-dire que si y a des choses que je trouve intéressantes et cohérentes et aussi par rapport aux demandes de la classe : j'ai jamais fait deux fois la même chose avec deux classes différentes de FG. Si je vois une fois qu'il y a un petit souci entre eux pour un thème spécifique, ben je vais peut-être en profiter pour en parler à ce moment-là. Moi en fait, comme je l'ai présenté aux élèves, c'est vraiment comme un moment de libre-échange si on peut dire ça comme ça, et puis c'est vraiment un moment où on a pas de programme spécifique donc on peut aussi discuter de choses qui nous touchent à l'école, de choses qui nous posent problème à la maison ou à l'école. Un peu comme un lieu pour parler parce qu'on a plus tellement ça à l'école. Vu qu'on ne les suit pas, comment dire, c'est compliqué avec la réforme, ils ont beaucoup d'enseignant.e.s différents, ils ne sont jamais dans les mêmes classes, enfin bref. Non moi je ne parle pas forcément des compétences comment je vais bosser aujourd'hui « vivre ensemble ». Quoique, en début d'année je fais ça, après je pars sur des projets. Ça je trouverais intéressant parce qu'on travaille en même temps différentes choses à l'intérieur tu vois.

**Q : Vous faites un lien très fort avec la FG et les compétences transversales, mais est-ce que vous les voyez ou les vivez dans les autres disciplines que vous enseignez ? Par exemple l'anglais ou bien l'expression corporelle ?**

R : Ben moi j'essaie. Le but pour moi c'est quand même d'avoir un lien, je ne vais pas appeler ça connaissances transversales, mais la vie quoi. Et avec d'autres branches, ce qui leur parle dans la vie de tous les jours, donc. Anglais, je dirais qu'on est assez fixés parce qu'on a une méthode qui est bien donc on la suit quand même pas mal, pis elle fait ses liens avec l'histoire, la géo, avec énormément d'autres et des compétences sociales aussi ou liés à l'environnement. En anglais, on suit peut-être plus la méthode, mais après en FGE et expression corporelle ben oui, c'est clair. On travaille les choses en classe et après on les pratique clairement avec le lien extérieur et le lien principalement social je dirais. Donc oui. Si je dois juste dire oui ou non.

**Q : Si je reformule un peu autour de ces compétences transversales, au fond elles sont tellement larges que peu importe ce que vous travaillez, avec quel angle vous travaillez, vous allez forcément les travailler d'une manière ou d'une autre ? Du coup ce n'est pas un pilier de base sur lequel vous pouvez construire, mais c'est en travaillant d'autres branches que ces compétences vont être travaillées ?**

R : Non, parce que si en FG je leur dis de lire un texte et d'apprendre les 5 informations par cœur, j'ai pas l'impression que ce serait tellement cohérent avec les objectifs de formation générale donc non. Ça ne veut pas dire qu'on peut faire n'importe quoi. Par contre, je pense que la marge de manœuvre qu'on a est hyper intéressante et riche parce que ça nous permet nous d'être flexible en fonction de la personne qu'on a en face, donc aussi nous par rapport à nos compétences. Parce que peut-être si je devais parler d'interdépendances économiques, ben y aurait peut-être plein de choses que je ne serais pas capable de faire. Mais je pense quand même que c'est plutôt de la flexibilité positive.

**Q : Si on revient à l'éducation de droit humain, si vous vous deviez faire une activité d'EDH : est-ce que vous auriez une idée de comment faire ? De quel type d'activité faire ? Ou est-ce que vous auriez plutôt tendance à parler des droits?**

R : Activité pratique? À y réfléchir comme ça, les activités pratiques qu'on avait faites à l'époque quand on était en stage au lycée, c'était d'écrire des lettres. Je crois que c'était Amnesty qui faisait ça d'ailleurs ?! Oui, on prenait des cas concrets, qu'on analysait et on faisait l'histoire avec. On écrivait une lettre pour demander la libération, mais on le faisait en anglais. Ça c'est infaisable avec des plus jeunes, c'est quand

même un peu technique au niveau des compétences, on peut dire ça comme ça. Mais après si je devais faire quelque chose en français, typiquement avec la classe de FG, parce qu'on parle surtout de ça, c'est ça?

**Q : Non, peu importe, on peut parler de n'importe quel domaine disciplinaire.**

R : Ok. Mais oui je pense que je chercherais des cas concrets de situations qui se passent maintenant et j'essayerais de trouver, ou plutôt de leur faire trouver quel droit humain est violé dans cette situation-là et pourquoi c'est illégal en fait. Je pense que je partirais d'exemples concrets qui existent encore maintenant. Parce nos jeunes ont tendance à dire « ouais, mais ça y a pas maintenant. Ça existe plus ». Je pense que c'est intéressant de parler de cas concrets qui existent. Je pense que je le ferais comme ça en tout cas.

**Q : Et si moi je vous avais pas parlé de ce que je faisais dans le cadre de mon travail et qu'on se connaissait pas du tout, est-ce que ça vous serait venu à l'idée de faire intervenir un acteur extrascolaire dans votre classe?**

R : Heu, ben, encore une fois, en anglais et en formation générale, ben non, pour la simple et bonne raison qu'il y a pas de budget pour ça et souvent dans l'enseignement on est souvent limités par le programme et le respect des délais donc je pense que là je ne l'aurais pas faire dans ces circonstances-là. En expression orale et corporelle, le but est vraiment de voir cet échange avec l'extérieur et cette réflexion sur les différents aspects du monde, l'ouverture sur le monde. Là clairement. J'ai toujours eu des intervenants, ben je trouve intéressant d'avoir plein d'intervenants différents dont ça. Donc oui, mais ça dépend toujours du temps et des sous et malheureusement c'est un peu ce qui gère trop l'éducation. Enfin voilà.

**Q : C'est quelque chose que j'entends souvent : le fait de devoir aussi agencer une grille horaire, ça c'est quelque chose. La plupart des intervenants qui viennent, je pense que c'est difficile de venir que pour une période (il en faut minimum deux) ?**

R : C'est clair, donc après il faut t'organiser pour que ça puisse s'enchaîner avec, comment tu dis, concorder avec plusieurs enseignants et plusieurs cours donc c'est hyper compliqué. Et on a déjà énormément d'activités, enfin, c'est ce que diraient mes collègues, mais toutes les activités extrascolaires sont absolument géniales et ça devrait être une majorité de l'enseignement, mais ça perturbe tout en fait. Vu que t'as plus de classe, tu fais suivre des leçons spéciales à des élèves, ça perturbe presque l'ensemble de ton collègue si tu veux. Un intervenant peut-être pas, mais si tu les fais aller au théâtre ou autre chose, ça perturbe beaucoup beaucoup l'organisation scolaire. Donc c'est assez compliqué de dire par exemple, tu viens un matin, c'est sûr qu'il y aura pas 5 leçons de FG ce matin-là donc il faut que tu intervertisses avec d'autres leçons. Au niveau de l'organisation, c'est compliqué, même si je trouve que c'est primordial et qu'il faut passer au-dessus.

**Q : En général, quand vous essayez d'organiser des activités comme ça, de sortir du collège ou faire venir des gens, la majorité de tes collègues, ça les fatigue parce que c'est compliqué, du coup tu dois plutôt essayer de convaincre tout le monde ou bien, au contraire, la hiérarchie est facilement partie prenante et ils essaient de simplifier au maximum?**

R : Alors la hiérarchie est assez partie prenante tout en sachant qu'ils vont essayer de perturber le moins possible les collègues. Typiquement, moi qui les prend régulièrement au théâtre, ben je vais toujours les prendre en représentation publique parce que sinon ça perturberait trop de classes différentes. Du moment que ça ne touche pas trop les collègues, là ils sont hyper motivés et vraiment derrière nous. Et pis après

ben si ça perturbe les collègues, ils savent quand même en faire une priorité, ils savent que c'est important de le faire et ils vont accepter pour autant que ce ne soit pas trop systématique et régulier, ça c'est la première chose. Et le reste de mes collègues, je dirais que c'est toujours comme ça, y en a certains qui trouvent ça génial et c'est les premiers à être motivés même s'ils perdent une de leur leçon et que ça veut dire qu'ils seront stressés ensuite par rapport au programme. Et d'autres diront que c'est pas le rôle de l'école et que c'est à eux d'avoir les conséquences de ça et de devoir rattraper et que ça les dérange du coup. Je dirais vraiment qu'il y a un clivage entre deux types ou deux manières de voir la pédagogie, mais je dirais qu'en général c'est assez compliqué. Ça râle toujours quand même un petit peu. C'est ce qui se passe cette année, presque tous les jeudis y a quelque chose, donc on a perdu, comme on dit « on a perdu beaucoup de jeudis d'enseignement » parce qu'on a des activités, des journées pédagogiques, des sorties et des choses comme ça. Ça ça pèse, ce que je peux comprendre. Certains collègues ont qu'une leçon et ça tombe le jeudi, avec des classes, ceux qui ont la musique ou la FGE, donc je peux comprendre que ça gêne, mais ouais, voilà.

**Q : Par exemple dans votre collège, la hiérarchie a déjà parlé de l'éducation au droits humains?**

R : Non parce que, enfin, on est quand même tenu en tant qu'enseignant ben de gérer, le PER et de l'appliquer si on dit ça comme ça. Tu penses bien que s'ils pouvaient nous relire tout ça et reprendre chaque aspect, ce serait interminable, donc non clairement pas.

**Q : Avant vous parliez du rôle de la pédagogie et de l'enseignement : si vous deviez les définir vous-même, comment voyez-vous ce rôle que vous avez en tant qu'enseignante par rapport aux élèves. Vous vous positionnez comment?**

R : Pas par rapport aux droits humains?

**Q : Non, par rapport à l'enseignement de manière générale.**

R : Ouais. Ben, moi j'essaie vraiment de garder en tête que mon but c'est de les rendre le plus compétent.e.s possible tout au long de l'année. C'est-à-dire que quand ils quittent ma classe à la fin de l'année, qu'ils puissent avoir le maximum d'outils et de compétences pour les années suivantes ou pour la vie active parce que la plupart partent en apprentissage à la fin de leur dixième année. Moi c'est vraiment ça que j'essaie de leur faire comprendre et de leur apporter. J'essaie vraiment de faire le maximum de ce qui est possible. Ouais, pour les rendre le plus compétent.e.s possible par rapport aux compétences, que ce soit compétence d'expression ou des compétences sociales dans le corporel ou dans la langue, communiquer. Pour moi c'est vraiment ça, quand ils arrivent, quand ils ont des situations dans la vie ensuite, qu'ils aient 1-2 outils en poche pour pouvoir les affronter si on peut dire ça comme ça. Que ce soit un texte en anglais, ou s'ils voient une émission qui les intéresse en anglais, ben qu'ils sachent où aller chercher les mots qui leur posent problème. Voilà, qu'ils soient vraiment le plus compétents possible dans ce qui est imaginable, donc j'essaie par là de voir des choses qui sont pas mal liées à la vie concrète.

**Q : Du coup, traiter des questions socialement vives ou des thématiques comme les droits humains, vous trouvez que ça sort un peu de ce rôle?**

R : Ben non, rendre quelqu'un compétent dans une didactique spécifique, c'est aussi qu'il ait des outils sociaux et d'autocritique et de critique tout court, donc non. Ça fait partie entière de l'éducation et c'est ce qui est intéressant finalement. Si c'est vif, c'est que ça les intéresse aussi et qu'il peut y avoir du débat, des discussions. Alors souvent ça fait peur, les commentaires que tu peux avoir quand t'es pas préparé et que c'est

pas ta propre vision des choses. Au moins ça sort et ça a pu être réfléchi avant donc c'est important quand même. Encore une fois, même si on a pas trop l'occasion et le temps de le faire, je trouve que c'est intéressant et pour nous aussi d'ailleurs, en tant qu'enseignant.

**Q : Comment vous gérer ça justement, quand vous entrez dans des questions et des débats qui sont finalement assez loin de votre vision des choses ? Avez-vous l'impression que c'est trop politisé d'aborder ces thèmes? Est-ce que vous vous posez des questions sur votre légitimité? Sur votre objectivité ou subjectivité ? Comment vous gérez ça en fait?**

R : Déjà on est censés être complètement apolitiques, si on a un argument on doit aussi donner le contre-argument donc aussi les provoquer, aussi nous être capable de dire « ok, je suis d'accord avec toi personnellement, mais qu'est-ce que t'en penses des contre-arguments? ». Déjà je pense que c'est impossible d'être apolitique (rires), on est humains alors ils ressentent quand on est pas du tout d'accord. Donc, des fois ça me met quand même mal à l'aise parce que je me dis qu'on a quand même du travail (rires) à leur faire comprendre l'inverse si c'est personnellement quelque chose que je pense et autant avec les plus grands, j'aime bien les provoquer. On a eu des débats sur plein de choses, j'étais clairement d'accord avec leurs arguments, mais j'ai juste donné le contre-argument que j'ai entendu quelque part pour voir comment ils réagissent. Et ça je trouve ça hyper intéressant parce que, ben ça donne aussi un peu d'espoir, on peut dire ça comme ça. Non, ils ont des bonnes manières d'argumenter et qui viennent pas de seulement ce qu'ils ont entendu. Souvent ils disent que c'est le pote ou la télé qui a dit ça, et puis, et des fois c'est pas que du répété, des fois c'est intéressant de creuser là-dedans. Mais encore une fois, on a pas toujours le temps dans toutes les branches de faire ça, mais quand on peut je trouve assez génial de voir jusqu'où on peut aller. Et des fois, y a des choses qui sont tellement encrées profondément que ben oui, « oui j'ai entendu ta manière de penser, mais pense juste qu'il y a d'autres manières », pis voilà. On ne peut pas non plus sauver, comment on peut dire ça, modifier les pensées de chacun, mais on peut déjà leur dire qu'il y a différentes manières de penser et c'est déjà une mini-victoire.

**Q : Si on parle de l'éducation au développement durable (EDD), l'éducation à la citoyenneté, à la citoyenneté mondiale. Est-ce que pour vous ce sont des synonymes de l'éducation au droit humain ou c'est différent? Est-ce que vous mettez quelque chose derrière ces termes? Ou c'est des concepts un peu trop vagues?**

R : Pour moi un droit humain, c'est quelque chose auquel tout le monde a droit. C'est pas la même chose que les devoirs, donc je ne vois pas où tu veux en venir avec développement durable. Si nous on parle de développement durable, encore une fois, oui c'est bien qu'ils se rendent compte de ce qu'il se passe, mais moi j'aime bien directement qu'on aille faire des petites solutions citoyennes. « Ah ben nous en tant que personne, qu'est-ce qu'on peut faire? » Donc ça c'est pas tellement lié au droit humain pour moi, c'est plus comment nous en tant qu'être humain on a des droits envers notre planète et que toutes les choses qu'on peut faire, si on le fait tous ça peut changer un petit peu quelque chose. Moi c'est plus par rapport à ça. Moi si je devais parler de développement durable, je ne vois pas comment (?) les droits humains, mais c'est certainement un manque de réflexion de ma part. Mais, heu, pour moi c'est deux termes différents, j'ai l'impression. Peut-être que tu pourras m'apprendre des choses.

**Q : Pour moi les devoirs, c'est une partie intrinsèque des droits et ça c'est aussi quelque chose que je travaille quand je viens faire des ateliers par exemple. Sinon je trouve que c'est dommage, c'est un peu dire des trucs et pas donner des moyens d'action...**

R : Ouais donc genre toi en tant qu'humain t'as droit à ci et à ça, mais t'as aussi le devoir de faire ci et ça. Ouais ouais, c'est vrai. Dans ce cas, faut reformuler les droits et devoirs.

**Q : Parfois, il y a aussi une question de terminologie. Je remarque que parfois ce terme, « droits humains » fait un peu peur, parce que je rencontre beaucoup d'enseignant.e.s qui me disent « non, mais on sait qu'ils ont des droits », ce qu'on aimerait bien, c'est qu'ils prennent leurs devoirs en mains...**

R : Ouais bon, c'est peut-être parce que moi quand je parle de droits humains, j'ai plus la vision d'ensemble en me disant qu'il y a des circonstances spécifiques où ben c'est pas du tout respecté et ça va pas du tout. Comment dire, si je parle de droits humains, c'est plutôt cette situation-là qu'on entend parler dans les médias, ben c'est quelque chose qui ne respecte pas les droits humains par exemple. Je ne sais pas comment expliquer. « Ça c'est tout ce que vous avez pas le droit de dire et ça c'est tout ce que vous avez le droit de faire ».

**Q : Je vois, partir plutôt des violations (des droits humains) ?**

R : Ouais exactement, mais je ne sais pas pourquoi. Plus ce côté, mais peut-être parce que j'ai été influencée parce que j'ai fait le lycée. Ouais je ne sais pas en fait.

**Q. On va repasser sur vous et votre pratique. Donc si vous deviez vous définir avec un adjectif, ce serait lequel ? Je vais vous lire plusieurs adjectifs, donc vous pouvez soit sélectionner et soit rajouter parmi ceux que je vous donne.**

**[lecture : engagée, active, impliquée, stressée, créative, curieuse?]**

R : En tant qu'enseignante ou dans la vie?

**Q : Dans l'enseignement.**

R : Les trois premiers que t'as dit je me suis dit « ben oui, ben oui, ben oui », mais en fait engagée pour moi ça veut dire engagée pour une cause, donc plutôt moins. Impliquée plutôt, c'est-à-dire que dans mon enseignement général à chaque fois que j'apporte quelque chose, je suis à 600% dedans, si c'est là qu'on parle d'implication et je dirais plutôt impliquée. Tu me redis?

Ouais, donc impliquée, active, c'est un peu dur, comment définir le mot active? Je dirais impliquée, clairement, dans le sens que, je suis aussi quelqu'un qui a besoin de faire les choses pour les comprendre donc je pense qu'indirectement mon enseignement est modifié en fonction de ça.

**Q : Il y aurait un autre adjectif que vous colleriez à votre identité d'enseignante?**

R : Dynamique

**Q : Comment vous définiriez votre rapport à votre travail?**

R : Ben objectivement j'adore ce que je fais, donc c'est vraiment quelque chose qui me motive, qui me stimule et que j'aime beaucoup. Et en même temps, c'est mon travail donc, comment expliquer, j'essaie quand même d'avoir du recul par rapport à ça et puis, de protéger, comment dire ça, ma vie quand je suis à la maison le soir (rires). J'essaie vraiment d'apprendre ça, ouais, de mettre de la distance si on peut dire ça comme ça, par rapport aux choses qui pourraient me toucher en tant qu'humain et puis moi tout simplement.

**Q : Vous disiez avant que vous vous trouviez assez libre dans les possibilités d'enseignements, du coup par rapport à la marge de manœuvre que vous avez dans votre position d'enseignante, en fait vous êtes assez satisfaite?**

R : Hyper. Mais c'est parce que c'est lié à cette option expression orale et corporelle. Je pense que si on parlait que de l'anglais, ce serait différent. Y a beaucoup plus de contraintes temporelles et de quantité de matière à transmettre. Mais quand même, je me sens assez libre d'aller dans la direction que je veux et pour moi c'est la partie importante de l'enseignement. On peut vraiment choisir dans quel ordre on fait les choses éventuellement ou ce qu'on aborde, ou ce qu'on aborde moins. Ce qui est génial et parfois embêtant parce qu'il y a une disparité entre les écoles et les enseignants. Moi vraiment, je pense que je suis assez satisfaite de ça en fait.

**Q : Parfois vous vous dites que ce serait plus simple si y avait des directives plus claires et plus contraignantes ou vraiment jamais?**

R : Ben des fois quand même quand on dit que t'as 100%, comment dire, non clairement jamais sauf qu'il y a aussi eu des situations où tu te retrouves entre différents collègues et tu discutes et tu te dis que c'est quand même injuste. Ce que moi j'ai compris comme ça les directives, si y en a qui sont tellement larges que du coup tu peux les appliquer comme tu veux et d'autres qui le font complètement différemment, tu te dis juste que c'est peut-être dommage, pas qu'il y ait des directives plus restrictives, mais juste qu'il y ait pas eu un échange de pratique avant. Je ne sais pas comment expliquer. Que forcément, un cerveau qui lit des directives, ça donne une manière de faire, mais si t'en as 10 qui échangent c'est vachement plus intéressant, tu peux aller beaucoup plus loin et vachement plus adapter. Je dirais plus que des fois ça me frustre parce que je me rends compte que j'aurais pu faire différemment et du coup rendre le truc un peu plus complet. C'est plus de la frustration que les directions sont trop larges.

**Q : Donc si je reformule ce que vous dites, pour être sûre d'avoir bien compris, c'est que des fois vous auriez souhaité être plus soutenue dans votre mission d'enseignement? Ou c'est pas exactement ça?**

R : Non. Non parce que les directives, ça a un côté un peu péjoratif dans le sens que, vous faites ça, vous faites ci dans ce temps imparti là. C'est pas une question de soutenu. Ça c'est quelque chose que j'ai toujours eu en fait. Je crois vraiment que par rapport à ma hiérarchie j'ai beaucoup de chance, chaque projet que j'ai fait on m'a soutenu, on m'a félicité et voilà. Donc je dirais vraiment pas que c'est par rapport à ça. En plus les directives ne viennent pas de ma hiérarchie directe, ça vient de bien plus loin.

**Q : J'ai peut-être mal reformulé. Parfois, il y a des enseignant.e.s qui me disent « ok, on sait qu'on doit travailler ça, on sait qu'on a cette mission-là, mais c'est juste qu'on a pas de mission concrète. Enfin, pas de proposition concrète de comment travailler avec ça ». Qu'en pensez-vous ?**

R : C'est vrai, dans l'exemple que j'utilisais avant, je pensais à un moment concret où j'ai été frustrée en fait, ben qu'on ait pas pu discuter avant parce que j'ai juste vu qu'on avait appliqué la chose différemment et pas mieux ou moins bien, mais vraiment que l'objectif pédagogique de base n'était pas le même chez tous et que ça c'était quand même problématique. Et là clairement, j'en ai un petit voulu à la hiérarchie de pas avoir été plus clair. Mais encore une fois, on va entrer dans des choses politiques, là on était au Canton et pis c'est eux qui ont pris des décisions, mais ils l'ont objectivement à la va-vite parce qu'il y a beaucoup de choses et ils n'ont pas pu penser à tout et c'est nous et le terrain qui en pâti parce qu'ils ne se rendent pas

forcément compte de certains aspects concrets. Donc là je leur en avais voulu, mais c'est peut-être plus lié à des dynamiques et à des personnes spécifiques. Donc jamais en lien direct avec ma hiérarchie directe.

**Q : Au niveau du canton, vous pouvez exemplifier?**

R : Oui, là c'était typiquement pour ces options avec nos onzièmes années où on doit préparer avec eux, en fait ils doivent préparer, c'est un TPA qu'ils font après en apprentissage. Nous c'était le TM au collège, ils doivent rédiger un document qui est assez conséquent. Et puis la plupart d'entre nous on a appliqué relativement à la lettre ce qui était demandé, c'est-à-dire qu'il font un recueil des pratiques, de tout ce qu'on fait en classe. Et d'autres qui sont des anciens enseignants généralistes, eux l'ont vraiment pris comme espace pour travailler le suivi des postulations, ce qui est génial parce qu'en onzième année, c'est vraiment le seul moment où ils peuvent faire ça, où ils ont le temps de faire ça : postuler, écrire un CV. Moi quand j'ai su qu'il y avait des collègues qui faisaient ça, je me suis dit mince, c'est hyper important de faire ça avec eux, ils n'ont pas d'autres moments pour le faire, la plupart sont paumés par rapport à ce qu'ils font l'année suivante. J'étais un peu vexée parce que je me sentais déjà pas formée pour faire ce que mes collègues faisaient et puis qu'on m'avait pas dit explicitement que je le fasse. Du coup, ben j'ai clairement été frustrée de ne pas faire ce travail avec eux, ce que j'ai changé cette année, mais le canton dit « oui oui, il faut faire ça, mais en même temps c'est pas à vous de le faire », c'est très contradictoire en fait dans leur manière de parler, ils proposent pas de formation. Comment dire, ouais y a pas d'aide concrète à ce niveau-là. Ils nous disent « essayez de faire ça », voilà ça sans avoir de ligne très directive par rapport à ça et ça ça m'a dérangé, mais c'est un exemple concret que j'ai en tête. Mais je ne sais pas si j'ai bien expliqué.

**Q : Cela me permet de faire le lien avec « il n'y a pas de formations qui sont proposées ». En ce qui concerne les droits humains, avez-vous déjà participé à une formation sur les droits humains ou entendu parler d'une formation ?**

R : Jamais. Vraiment.

**Q : Vous ressentez un manque par rapport à ça ou justement, ce n'est pas quelque chose qui est fondamental dans votre pratique et du coup, vous ne vous y inscririez pas forcément?**

R : Ben, comment dire. Moi j'aime bien les challenges donc si, comment expliquer ça, ça ne me dérangerait pas de sans formation d'aller fouiller, trouver des infos voilà. Si je devais faire quelque chose, pas une leçon parce que c'est autre chose, mais un module, voilà un truc plus conséquent. Voilà, je trouve que les formations il devrait y en avoir dans différents thèmes différents donc thème droits humains je trouve que ce serait un thème tout à fait intéressant. Après peut-être que ça existe, mais que j'ai pas vu, parce qu'il y a une abondance de formations quand même et puis, c'est possible que c'est quelque chose que je me suis pas arrêtée dessus. J'ai jamais vu, jamais entendu, mais peut-être que ça existe, que je trouverais intéressant ben c'est clair, mais c'est comme tout. On choisit en fonction des besoins qu'on ressent ou des affinités personnelles aussi, donc voilà.

**Q : La formation au droit humain, vous trouvez que c'est un sujet complexe ou au contraire assez abordable? Est-ce que si vous deviez chercher des sources pour aller puiser des activités, etc., vous sauriez où le faire ?**

Comme je vous le disais avant, je pense que faire une initiation, je me sentirais prête à le faire parce qu'il y a quand même des choses sur lesquelles j'ai, enfin j'ai déjà lu pas



mal là-dessus. J'ai des choses en tête, mais moi en tant que personne et pas enseignante donc encore une fois, une leçon d'initiation ça ne me ferait pas trop peur à préparer. Je saurais où chercher les informations j'ai l'impression ou les contacts à qui demander, je pense que ce serait bon. Mais après une fois si j'imagine faire un truc sur, je ne sais pas, un cycle, 5-6-7 semaines, là je serais peut-être un peu plus démunie, mais ouais.

**Q : Si vous deviez faire cela, il vous manquerait quoi concrètement?**

R : Ben le truc c'est que j'ai l'impression que le droit humain, les questions de base je saurais peut-être y répondre, mais dès que tu vas dans les détails, je pense que là, enfin c'est quand même hyper complexe. Donc je pense que là je serais un peu embêtée, donc je pense que ce qui me manquerait c'est, bon on aime bien des dossiers pédagogiques avec des idées pis des activités vraiment clé en main, situations, et pis t'as des solutions qui sont un peu données, mais sous forme réflexive. Donc ça, et éventuellement avoir un contact qui répondrait à mes questions éventuelles sur des détails un peu plus précis. Parce que je pense que même avec un dossier pédagogique, même quand tu le lis vu que c'est pas toi qui fais les activités, tu comprends pas forcément où ils veulent en venir ou que tu sais pas forcément répondre aux choses demandées. Ce serait un dossier et une personne de contact.

**Alors maintenant on va faire des petites questions où tu vas mettre des notes à quel point t'es d'accord ou pas d'accord. 0 c'est t'es pas du tout d'accord et 10 t'es parfaitement d'accord.**

**L'éducation aux droits humains ça n'a pas sa place à l'école?**

0

**L'éducation aux droits humains ça a sa place à l'école, mais je ne sais pas trop comment l'aborder?**

3

**L'éducation aux droits humains c'est un moyen de donner aux élèves des pistes d'engagement citoyen?**

7

**Les droits humains sont primordiaux et tous les élèves devraient en avoir entendu parler?**

10

**L'éducation aux droits humains c'est une composante intrinsèque de l'enseignement qui doit être enseignée?**

C'est un peu contradictoire, ça fait partie intrinsèque de l'enseignement et doit quand même être enseigné?

**Ouais, en fait, l'éducation est une composante intrinsèque dans le groupe de l'enseignement et pour cette raison ça doit faire partie de l'enseignement.**

Oui, mais elle en fait partie de toute façon en fait? Même si tu l'enseignes pas?

7

**Les activités aux droits humains sont intéressantes, car elles permettent de s'écarter du programme scolaire et de faire quelque chose de différent?**

Ouais, sauf si ça fait partie du programme scolaire (rires), ouais 9

**L'éducation aux droits humains est un moyen d'éduquer les jeunes générations aux défis sociaux et une opportunité d'oeuvrer pour le changement social?**

10

**Q : Maintenant c'est une question un peu plus large qu'on a, je pense, rencontrée à différents moments, mais c'est juste pour formaliser. Si vous deviez dire, les opportunités que vous voyez et les défis que vous voyez par rapport à l'éducation aux droits humains dans le cadre scolaire?**

R : Alors les opportunités, y en a certaines qui sont explicitement bien là typiquement *Formation générale*, c'est clairement l'opportunité d'en parler. En expression orale aussi, y a des branches où clairement c'est assez central. Je pense que l'histoire est clairement aussi une branche, que je n'enseigne pas, mais qui a clairement une porte d'entrée très facile aux droits humains. Après d'autres opportunités, je pense qu'il y en a énormément. Après c'est plus une question de moi je ne me sentirais pas 100% à l'aise d'ouvrir cette porte en fonction des situations ou plutôt des thématiques que je suis en train d'enseigner. Typiquement en anglais y a plein de moments où on commence à en discuter, mais après on continue en français, c'est-à-dire que voilà, y aurait une autre type de transmission pédagogique derrière. Mais des opportunités je pense qu'il y en a.

**Q : Les défis?**

R : Ce serait justement de pouvoir rebondir, c'est ces thématiques qui sont super intéressantes, mais qui sont intéressantes d'échanger et d'avoir des exemples concrets et tout ça. Je pense que moi un de mes obstacles ce serait de ne peut-être pas être préparée à toutes ces situations-là différentes donc, ouais peut-être un manque de connaissances personnelles par rapport aux différents, enfin à ces thématiques-là en général.

**Q : Et est-ce que vous identifiez, par rapport à ces défis, un manque de connaissances par rapport aux thématiques, mais est-ce que ça peut être aussi des outils pour aborder ces thématiques? Par exemple des outils de débat ou des outils de modération ou d'animation?**

Non, alors ça, non. Les outils en eux-mêmes, les débats et tout ça, même si j'avais une formation dessus, j'en fais assez régulièrement et j'aime bien. Ça j'aurais pas l'impression, ce serait plus moi dans la mise en commun et dans la synthèse de tout ça où, ouais, peut-être que c'est parce que j'ai jamais fait un débat là-dessus, faudrait peut-être une fois que je le fasse pour imaginer jusqu'où ça peut aller. Ça me frustrerait de ne pas pouvoir, suivant les commentaires que j'ai en retour, contrer ça et amener le débat, positivement si on peut dire ça comme ça, donc ce serait peut-être ça les obstacles.

\*fin – entretien 1\*

## 10.2 ENTRETIEN 2 – Sandy\*

**Q : Tu peux me dire ton nom, à quel degré tu enseignes ?**

R : Alors je m'appelle Sandy\*<sup>7</sup>, j'enseigne l'italien et la géo au secondaire 1 dans le canton de Vaud, 9e-11e HarmoS donc les élèves de 13-16 ans environ et j'enseigne depuis ouf, est-ce que j'arrive encore à compter? En tout cas ça fait 19 ans que je suis au Cherraz. Maintenant ça fait quand même 25 ans en tout cas.

**Q : Toujours dans ces âges-là?**

R : J'ai enseigné à d'autres élèves, des adultes en particulier et des plus petits aussi.

**Q : Nous on se connaît aussi par Amnesty donc je sais que tu as déjà expérience dans l'éducation du droit humain, mais est-ce que tu pourrais retracer ton expérience par rapport à ça?**

R : Dans le cadre de ma profession? C'est sûr que dans l'enseignement de la géographie, ben en fait, on va dire que les droits humains sont abordés dans les thèmes de géographie comme par exemple la migration, mais il y a d'autres thèmes comme la mondialisation, les flux alimentaires, il y a plein de domaines qui peuvent être directement en lien avec les droits humains. Le programme, je trouve même 9-10-11, colle presque à chaque fois aux droits humains, dans toutes les thématiques qu'on peut aborder.

**Q : Et dans ces thématiques, il y a des exercices en particulier où tu vas te dire que tu travailles cet aspect-là?**

R : Alors il y a toujours des choix qui doivent se faire et puis, par exemple, les flux alimentaires, c'est sûr qu'il y a tout le côté des labels. Max Havelaar par exemple, on peut ou non, moi j'aime bien le faire, développer cet aspect-là. On peut développer uniquement l'aspect nord-sud, les ressources et la consommation, mais on peut aussi aller plus loin avec des projets qui se font et essayer de les encourager. Par exemple, il y avait l'ensemble du chocolat, y a tout un dossier dont le chocolat Max Havelaar et puis je trouve chouette de pouvoir déjà les goûter et après parler de ce concept.

**Q : Pour entrer dans le sujet, sans donner une définition précise, mais si tu devais expliquer en une phrase à quelqu'un qui n'en a jamais parlé, ce que c'est les droits humains et l'éducation aux droits humains?**

R : En une phrase.

**Q : Ça peut être une phrase ou deux.**

C'est un ensemble de droits auxquels chaque être humain peut prétendre et qui lui est donné par naissance et qui est valable sans aucune exception.

**Q : Et l'éducation aux droits humains?**

R : Dans quel contexte, scolaire? Ben je pense qu'il fait partie aussi, on va dire plus ou moins du programme, après je pense que ça dépend beaucoup de la sensibilité de l'enseignant. Ceux qui ont envie d'en parler, qui y croient et qui ont envie de faire sa promotion et d'autres qui resteront beaucoup plus neutres et qui le survoleront. Ça j'en parle évidemment dans le cadre de la géo parce que j'enseigne une langue et dans le cadre des langues, je dois dire qu'il y a rien de particulier qui se fait au niveau des droits humains. À moins qu'il y ait des thématiques, là en Italie il y a toute la thématique des migrants aussi, entre autres.

---

<sup>7</sup> Prénom d'emprunt

**Q : Et par rapport à ce qu'il y a dans le PER, est-ce que tu as connaissance d'objectifs spécifiques qui sont dans le PER, qui sont en lien direct avec le droit humain?**

Je ne connais pas assez le PER comme ça, je n'ai jamais assez regardé le PER dans cette direction-là. Je ne peux pas te dire, j'arrive pas.

**Q : Parfois, j'ai l'impression que, comme les objectifs ont été formulés, ils sont généraux et on peut mettre plusieurs choses derrière. Et y a souvent un chose qui revient, des compétences transversales qui sont à travailler.**

R : C'est vrai

**Q : Or, si on regarde ces capacités transversales, moi je fais un parallèle très clair avec les compétences qui sont développées dans l'éducation aux droits humains. Par exemple, les questions de vivre ensemble, de collaboration, etc c'est des compétences que je n'arrive pas à identifier. Comment les enseignants travaillent avec?**

Je ne sais pas. Je sais pas, parce que c'est vrai que, moi je travaille pas comme ça. Je ne regarde pas le PER et je ne me demande pas quoi faire avec les objectifs du PER. Je suis plutôt en train de me dire, « je regarde la matière que j'ai et puis d'essayer d'adapter la matière que j'ai en fonction du PER », du coup je m'intéresse peu à ce qu'il y a dans le PER.

**Q : Tu as parlé de tout ce qui est en lien avec le chocolat, différents labels et tout ça. Moi aussi je fais aussi partie d'un réseau d'acteurs extrascolaire et pis, il me semble qu'il y a aussi d'autres organisations qui travaillent sur ces thématiques-là. Est-ce que toi t'en as déjà entendu parler d'une manière ou d'une autre? Est-ce que ça t'est déjà venu à l'idée de les appeler pour qu'ils interviennent dans un cours?**

R : Hum, j'en connais pas 36'000, maintenant j'ai pas encore eu l'idée de les inviter parce que, déjà on essaie de mettre en place l'activité d'Amnesty International sur la migration toutes les années. Moi je ne suis pas à 100%, ça me prend déjà un certain temps, une certaine énergie, je dois en fait faire la coordinatrice à beaucoup de monde : la direction, le doyen, vous, les autres enseignants. Donc déjà ça, ça me prend pas mal de temps. C'est une question financière aussi quoi parce que, ben ça coûte. Si j'essaie d'assurer l'animation d'Amnesty, et on va petit à petit, déjà c'est nouveau et moi j'essaie de pérenniser ça. Après on verra ce qu'on peut faire d'autre. Moi je suis sur plusieurs projets en géo et ça prend déjà pas mal de temps. En 11e, on a d'autres projets de visiter le Grand Conseil, donc on essaie aussi de faire des choses un peu variées.

**Q : Ça me permet de glisser vers l'autre question, est-ce que tu as l'impression que c'est une préoccupation qui existe un peu dans ta hiérarchie d'aborder cette question?**

R : Je ne la connais pas beaucoup parce qu'on a nouveau directeur qui est là depuis mai cette année, donc j'arrive pas à dire en fait. Lui n'a jamais connu, d'ailleurs il faudrait que je lui explique ce qui se passe un peu avec cette animation d'Amnesty, mais j'ai pas eu de retour de sa part vu qu'il vient d'arriver. En tout cas, l'ancienne direction tenait beaucoup à ce projet-là.

**Q : Et quand il se passe une intervention différente, est-ce qu'il y a quelque chose qui est relayé au niveau de tout l'établissement et de tous les enseignants? Quelque part, est-ce qu'ils ont conscience de ce qu'il se passe ou ils ne sont pas forcément intégrés?**

R : Alors ils ne sont pas forcément intégrés, ce qu'il se passe c'est qu'on a un Intranet, une messagerie interne et forcément quand vous venez d'Amnesty ça donne lieu à des changements d'horaire et du coup tout le monde sait qu'il y a cette animation dans le cadre du cours de géo et voilà. Parfois il y a des profs qui n'ont pas forcément

la géo et la thématique qui sont là aussi pour surveiller les élèves. Il y a aussi d'autres profs, et c'est arrivé l'année dernière, qui voulaient suivre l'animation sans enseigner la branche, etc, c'est déjà arrivé.

**Q : C'est arrivé par le bouche-à-oreille parce que tout d'un coup ils en ont discuté dans la salle des profs?**

Déjà tout le monde devrait le savoir du fait de l'Intranet et puis, après c'est souvent des intervenants de la classe. C'est-à-dire que c'est des profs de la classe qui devaient avoir les élèves, mais qui ont été mis en congé ou alors c'est des profs de classe de la classe ou bien des curieux simplement qui veulent voir un peu ce qu'on leur raconte, enfin ce que Amnesty leur raconte surtout. Mais aussi ça peut être du bouche-à-oreille ou qu'ils entendent parler des profs entre eux, l'organisation ça aussi bien sûr.

**Q : Toi t'as l'impression que de travailler cette thématique avec les élèves ça change quelque part les rapports que vous pouvez avoir d'une certaine manière?**

R : Mais oui. Je pense que eux sont hyper sensibles à ce qu'on leur offre entre guillemets en plus et aussi du moment que ça leur plaît, ça les touche. Déjà il y a cet aspect-là où ils sentent bien que c'est un truc qui leur est offert en plus, et puis je pense qu'effectivement aborder cette thématique comme Amnesty le fait, ça les touche. Ça les met eux-mêmes dans la situation d'un migrant alors que peut-être qu'ils l'auraient vu peut-être une dizaine ou une centaine de fois à la télévision, mais d'être mis dans le rôle du migrant ben ça change complètement le regard je trouve.

**Q : Quand c'est dans le cadre d'un cours où est traitée la thématique de chaîne de production, et que toi tu abordes dans ce cadre-là la thématique des droits humains, tu as l'impression qu'il se passe quelque chose, que ça sort du cadre du cours où ils pourraient se sentir libres de raconter certaines expériences ou certains questionnements ou pas franchement?**

R : Ben après ça dépend vachement du rapport que t'as avec ta classe, c'est-à-dire si ça se passe bien et qu'ils sont partie prenante, oui. Je pense que ça peut ouvrir plein de portes et même aller au-delà de l'aspect prof-élève où justement il y a peut-être une vision commune qui peut se développer autour des questions existentielles de la vie et du rapport au monde, etc. Je pense. Et pis, c'est vrai une classe que j'ai eue l'année dernière qui était déjà très peu causante en temps normal et qui a mis les pieds au mur pendant l'animation, là franchement je me suis dit qu'avec un état d'esprit comme ça, et même que c'était des VP, je me suis dit bon ben eux, très bien. Par contre c'était étonnant parce que sur leurs propres billets alors qu'ils n'ont montré aucun intérêt, leurs billets étaient hyper positifs. Donc finalement, c'était même pas un problème de thématique, mais un problème d'ambiance de classe où ils osaient même pas se dire les uns aux autres « oui, ça me touche ce problème de migration », mais quand c'est anonyme et ils savent qu'on peut pas les relier ou les relire devant les autres alors là ils osent dire oui, je trouve ça hyper intéressant.

**Q : Est-ce que, aborder ces thématiques, ça te pose des questions sur le fait de savoir si c'est une question qui est trop politisée, qui est peut-être pas neutre où il y aurait une implication subjective dans la manière de la traiter ?**

R : Dans l'animation d'Amnesty? Ou dans les thématiques abordées par le manuel?

**Q : Les deux peut-être.**

R : Alors, de nouveau ça dépend. Chaque enseignant développe comme il veut, s'il veut s'engager ou s'il ne veut pas s'engager. Donc il y a une façon d'aborder les thèmes en restant lisse. Moi je ne fais pas partie de cette catégorie, j'aime bien dire « merde » et j'aime bien aussi leur rendre la responsabilité, leur dire « ok, vous vous êtes

jeunes pour l'instant, mais ce que vous allez faire ensuite, vous en aurez la responsabilité donc soyez donc attentifs à tout ça ». Je trouve ça important de dire ça. Et puis j'ai perdu la question, alors oui, parfois je dois quand même dire que les animations Amnesty, surtout à la fin, ça me dérange quand même. Il y a quelque chose qui me dérange dans la mesure où on distribue des petits autocollants, enfin, ça me met moi-même un peu en contradiction avec, c'est la pas laïcité de l'école, mais c'est le côté neutre de l'école. Je me pose la question moi-même, moi de toute façon j'adhère aux idées d'Amnesty, mais en tant qu'enseignante ça me pose un problème de me dire, de faire intervenir des gens d'Amnesty qui sont très clairement positionnés. En tant que parent, comment un parent pourrait voir cette animation, est-ce qu'il ne la jugerait pas trop orientée, etc? Je me pose cette question parce que j'ai une fille qui était au gymnase, dans un tout autre contexte, un contexte vegan, en fait, elle a eu une présentation de cette femme qui avait filmé dans les abattoirs à Rolles, (Virginia Markus?) et donc dans le cadre d'une semaine spéciale, elle a entendu la conférence de cette femme, qui est très bien, mais ça lui a totalement changé sa façon de voir les choses, ça lui a changé sa façon de se nourrir. Du coup elle est devenue végétarienne, c'est devenu notre deuxième végétarienne, ça nous a, en fait, chamboulé l'organisation de la famille, ce qui est vachement bien à la fin, mais finalement c'était assez complexe. Une conférence a eu un effet boule de neige sur une famille entière, là pour un truc positif, mais du coup je me suis posé la question pour Amnesty, dans quelle mesure ça pouvait aussi engendrer une sorte de boule de neige ou un conflit entre parents-enfants, etc.

**Q : Si je reprends, tu as dit que Amnesty c'était très clairement positionné et ça tu le définirais comment? Amnesty est positionné comment?**

R : En fait, ce qui m'a questionné, c'est clair que vous êtes déjà positionné à travers les publicités hein. À la fin, ce sont des publicités assez chocs, mais moi je les apprécie beaucoup, mais, c'est l'aspect un peu prosélyte je crois. C'est la fin de la présentation qui me dérange : distribuer des petits autocollants, dire « ah vous pouvez vous inscrire sur le site, etc », peut-être que c'est bien de le dire, mais de laisser plus de liberté afin que chacun puisse le faire après, dans son âme et conscience plus tard avec le recul. Il y a peut-être quelque chose de cet ordre-là. Dire que ça existe oui, c'est bien de dire qu'il y a Amnesty.

**Q : Si on revient, Amnesty s'est positionné comment?**

R : Dans le cadre de la migration, c'est clairement en faveur des migrants.

**Q : Et à l'échelle générale, tu la positionnerais d'un côté ou de l'autre de la politique?**

R : Par rapport à la politique? Bien sûr les partis de gauche, le parti des verts.

**Q : On entend aussi beaucoup parler au-delà de l'éducation des droits humains, l'éducation de la citoyenneté, de l'éducation au développement durable, à la citoyenneté mondiale. Pour toi c'est des synonymes, c'est des concepts parents sans être les mêmes, des concepts complètement différents ou c'est un fourre-tout et on sait pas complètement ce que c'est?**

R : Je peux pas dire de manière générale, mais pour moi. Pour moi, les 3 concepts se regroupent quand même pas mal dans la mesure où c'est une attitude globale. C'est-à-dire, on pourrait dire qu'une attitude citoyenne, véritablement citoyenne pas au sens strictement politique peut amener à avoir une certaine vision des droits humains. Et puis, le développement durable aussi. Après, forcément, ce qu'on consomme ou ce qu'on prône, notre mode de vie a une influence sur les droits humains, forcément. Les 3 sont très liés, forcément. C'est vrai qu'aussi bien dans le matériel de géo, on parle

de droits humains, on parle aussi de développement durable et il y a toujours cette conscience citoyenne. Dans le manuel actuel du canton de Vaud.

**Q : Et les droits de l'enfant?**

R : C'est une sous-branche en fait, dans les droits humains généraux il y a les droits de l'enfant.

**Q : Pourquoi il y a une spécificité avec les droits de l'enfant?**

L'enfant c'est quelqu'un qui ne peut pas se défendre lui-même donc, il y a des spécificités alors que les droits humains, s'ils sont bafoués il y a des moyens, par exemple, juridiques. Un adulte peut saisir la justice pour faire valoir ses droits. Tandis qu'un enfant, peut-être que oui, rarement, mais la plupart du temps non donc c'est des êtres à considérer de manière particulière.

**Q : On va repasser sur toi et ta pratique, donc si tu devais te définir avec un adjectif dans ta pratique professionnelle, ce serait lequel?**

R : (rires), je dirais originale. (Cyril tu confirmes? [n.d.l.r. un autre enseignant passait dans la salle à ce moment-là]). Ouais, je pense que je suis assez atypique. Dans ma pratique, j'aime bien que ça vive, qu'il y ait des émotions, qu'il y ait un côté naturel, que les enfants se sentent bien, qu'ils racontent des choses, voilà.

**Q : Pour aller un peu plus loin, comment tu définirais ton rapport à ton travail? Ou ta marge de manœuvre dans ton métier?**

R : Alors ça dépend déjà des branches que j'enseigne. Y a des branches où j'ai plus ou moins de liberté, après ça dépend au niveau du personnel comment on vit ça.

En géo, on doit en tout cas faire un test commun à toute la volée alors pour moi ça c'est une contrainte. Une fois que j'ai fini ça, je me sens libre comme l'air. (rires). Évidemment, il y a des thèmes imposés, mais c'est des thèmes qui me vont bien : migration, alimentaire, des choses comme ça. Je trouve hyper intéressant. Une fois que cette partie obligatoire est finie, on la liquide en début d'année, je me sens ensuite libre de gérer ma gestion du temps, gérer mon temps. Je remarque que par rapport à mes collègues, je prends beaucoup plus de temps. J'aime bien discuter, ils me racontent leurs histoires, du coup, ben j'avance hyper lentement, moi ça me stresse complètement de faire les trucs en parallèle parce que je suis toujours la dernière. J'ai l'impression de me stresser, de me brider et je suis toujours la dernière. Après, quand je suis libre c'est parfait. On fait des exposés, ça dure presque 6 mois parce qu'ils ont tellement de choses intéressantes à dire que là ça va bien. Donc, je suis contente de faire mes sujets, même si avant encore on était encore plus libre, je te parle d'il y a 10 ans. En géo, on avait une liberté totale. On devait en tout cas aborder un sujet de géographie physique et un sujet de géographie humaine par année, je crois que c'était les deux seules contraintes qu'on avait. Alors maintenant, on a une série de thèmes obligatoires donc là on a quand même restreint, mais je dirais que dans ce périmètre on a déjà pas mal de marge de manœuvre.

En italien, oui on a le programme, on a le voc, on a les sujets de grammaire et puis, oui bon moi je me dis qu'il faut une structure, il faut que ça avance. Après, on l'enseigne aussi comme on veut, cette grammaire on l'enseigne comme on veut. Là je suis seulement enseignante d'italien (pas compris), là j'ai pas de test en commun, j'ai des examens en commun, mais ça me va bien. C'est bien de faire des examens en commun, ça fait moins de boulot en fait.

**Q : Et par rapport aux missions d'enseignements que vous avez et des objectifs généraux, est-ce que tu ressens le manque de directive claire pour expliquer comment**

**vous êtes censés atteindre certains objectifs, ou au contraire, tu es contente de la liberté?**

R : Ah ouais, moi c'est la liberté. Il me faut la liberté. Tout ce qu'on ne m'explique pas, je vais me l'interpréter exactement comme ça m'arrange donc c'est très très bien, j'en profite à fond et je me rends compte que malheureusement l'enseignement, de plus plus, va vraiment de plus en plus vers une normalisation, vers une standardisation. Voilà, je me dis qu'il faut que j'en profite parce que ça ne va pas durer éternellement comme ça.

**Q : T'as toujours apprécié la liberté que t'avais en tant qu'enseignante ou c'est quelque chose qui est venu avec l'expérience?**

F : Non non, j'ai toujours apprécié. Je trouve que cette liberté, ça nous donne beaucoup plus de créativité. En tout cas, pour moi. Que tout est possible, que je pourrais aborder les sujets que j'ai envie d'aborder, en tout cas c'était comme ça il y a 10-15 ans. Je me disais « parfait », je ne vais pas chercher midi à quatorze heures. Moi je vais partir des choses qui m'intéressent, les choses qui ont du sens pour moi, donc c'était tout trouvé, parfait!

**Q : C'est quoi selon toi, le rôle d'un enseignant?**

R : Disons qu'à la base c'est quand même pour leur apprendre quelque chose, apprendre de la connaissance, ça s'est étendu à leur apprendre un savoir-faire aussi, et un savoir-être. Et maintenant, c'est vrai que le savoir-être n'est pas négligeable en fait. On nous demande aussi d'être des éducateurs et ça c'est dans le PER, tout ça hein, qu'on est aussi des éducateurs. Il y a aussi tout un apprentissage de vivre ensemble, de collaborer dans un groupe. Je vois que des fois pour certains c'est hyper compliqué, ils préfèrent faire le travail tout seul plutôt que d'être en groupe. C'est quand même un apprentissage et je trouve bien qu'ils doivent aussi s'y confronter de temps en temps. Mais bon, moi avec l'âge que j'ai, je me dis, la première chose vraiment, les gamins ce qu'ils recherchent c'est la relation avec le prof, c'est la première chose qui donne du sens à leur scolarité. Alors, on est pas du tout dans du savoir ou du savoir-être ou du savoir-faire ou je ne sais pas quoi, je pense que la base c'est vraiment, ce qu'on devrait tous faire c'est dire « ok, moi j'existe, mais toi tu existes », donc reconnaître la personne en tant que présente, que vivante. Ce qui n'est pas toujours le cas, ça a l'air d'être une banalité, mais en fait on peut aussi avoir des élèves devant nous et ne pas les considérer comme des êtres véritablement vivants quoi.

**Q : Vous, vous êtes déjà dans un système où les classes sont éclatées?**

R : T'entends quoi par là?

**Q : Qu'il y a plus vraiment de classe et que les classes se reconstituent autour des niveaux.**

R : Ça les VG. Les VP ils ont vraiment une classe où ils sont quasiment tout le temps ensemble sauf pour les options spécifiques et puis des fois ils sont séparés pour les TP de sciences, les travaux manuels, gym, etc, des petites choses comme ça. Mais disons qu'en gros, les VP, paradoxalement, y a encore une notion de classe très très forte, ce qui n'est plus le cas en VG alors que c'est justement ces élèves-là qui en auraient besoin. Grand paradoxe de cette scolarité vaudoise.

**Q : Les VG en auraient plus besoin parce que...?**

R : Les VG c'est des élèves qui ont beaucoup besoin de structure, d'un prof qui leur sert de référence, qui leur montre aussi les choses, justement dans le savoir-être, dans



le savoir-faire, etc, qui les structure et malheureusement leur prof de classe, c'est souvent un enseignant de français, math ou autre, qui les a très peu de périodes par semaine. Parce que justement il suffit que l'enfant ne soit pas justement au même niveau qu'enseigne le prof de classe pour qu'il ne le voit pas. C'est déjà arrivé que des profs de classe, ils aient leur classe 2-3 périodes par semaine seulement. Ce qui est quand même un peu incroyable, mais voilà. C'est clair qu'avec le système des niveaux en VG y a pas d'autres solutions, pour l'instant en tout cas.

**Q : Et les questions qu'on traite justement avec les droits humains, est-ce que t'as l'impression que ce sont des questions complexes à aborder avec eux?**

R : Non, après ça dépend évidemment jusqu'où on veut aller, mais je crois qu'il y a moyen de les traiter de manière simple qui soit tout à fait compréhensible pour tous les élèves, vraiment. Et pis d'ailleurs, je suis toujours étonnée lors des animations le nombre de choses qu'ils savent ces enfants. On croit toujours que si on leur apprend pas, ils ne savent rien, mais en fait au contraire, je suis étonnée. Ce qu'ils arrivent à dire, ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont entendu, de ce qu'ils ont discuté.

**Q : Et toi quand t'abordes des questions comme ça au travers du programme, tu as les connaissances suffisantes, tu vas en chercher ailleurs? Tu relis des choses que tu trouves quelque part ou en fait t'as suffisamment de connaissances?**

R : Ça dépend depuis combien de temps t'enseignes ce sujet aussi. Ben c'est sûr que quand y a eu le nouveau matériel, ça m'a pris beaucoup de temps pour me mettre dans le sujet. Déjà justement parce que j'avais l'impression de tout voir en surface et pis c'est vrai que j'ai pris pas mal de temps pour creuser les sujets, voir des vidéos, entendre des interviews, lire des articles. Alors là dans le matériel y a plein de choses, on peut vraiment se documenter. Y a plein de liens, de trucs, après c'est à chacun de faire l'effort qu'il a envie de faire. Y a les profs qui vont lire juste le strict minimum, ça veut dire les questions, les réponses aux questions et qui vont se limiter à ça. Voilà, après c'est clair que c'est peut-être un prof qui enseigne 28 périodes, la géo c'est une branche hyper secondaire. Moi c'est vrai que c'est une branche que j'ai étudiée à l'uni donc je lui accorde d'autant plus d'importance. C'est aussi peut-être ça. Je ne l'ai pas étudiée par hasard, c'est pas ma Xème branche où on m'a donné la géo parce qu'il y avait 2-3h à compléter. Moi c'est quand même ma branche d'uni, c'est quand même ma branche que j'ai choisie et que j'ai aimée.

**Q : Quand tu dis qu'il y a assez de matériel sur les liens, les liens qui sont dans les moyens d'enseignement?**

R : Ouais. Même dans le livre, y a toujours « pour aller plus loin » et là y a des références de livres, de vidéos, de sites internet rien que dans le livre. Après dans le matériel complémentaire de l'enseignant, y a encore plein d'informations, plein de livres, plein de choses, non là on ne manque vraiment pas de ressources.

**Q : Pis y en a qui sont particulières sur l'éducation aux droits humains?**

R : Disons que les droits humains ne sont pas étudiés en tant que tels, mais ils sont toujours étudiés par rapport à une thématique. Selon la thématique tu vas pouvoir chercher justement des choses liées aux droits humains. D'ailleurs les droits humains sont aussi abordés dans le programme de 11e année citoyenneté. Y a une chapitre sur les droits humains, que j'ai jamais abordé en onzième année en citoyenneté parce que je trouvais que je les avais déjà abordés par des sujets de géo.

**Q : Si je reformule, toi, vraiment ta manière de travailler avec les droits humains, c'est comme une question transversale que tu utilises un peu transversalement, alors pourquoi? En fait, tu les abordes par d'autres choses concrètes dans différents chapitres. Tu vas pas faire un chapitre sur les droits humains, mais tu vas intégrer les droits humains à la question de la migration, à la question de la production du chocolat ou des choses comme ça?**

R : Ça c'est, parce que je trouve que c'est plus intelligent de le faire comme ça. Autrement, si tu l'abordes directement, ça fait quelque chose de très théorique. Ça ne leur parle pas du coup. Tandis que tu si vois un peu, le chocolat, ils regardaient les conditions de travail de ceux qui cultivent les plants de cacao, ça leur donne une autre impression. Quand ils voient un enfant de leur âge qui coupe à la machette les arbres de cacao, c'est autre chose. Moi je trouve que c'est bien d'aborder comme ça, pas comme une notion théorique ou une notion historique liés à certains moments où il y a eu la déclaration des droits humains. Autrement, je trouve que ça perd de son âme.

**Q : Quand on discute, on voit que t'as quand même de bonnes connaissances en les droits humains. Souvent, comme tu disais, ça reste un concept assez théorique et en fait les gens ne savent pas exactement ce que c'est. Toi on voit que t'arrives à les intégrer et à les faire vivre. Tu tiens ça d'où? Tu as eu une formation?**

R : Non. Je pense que c'est mon caractère. C'est déjà mes intérêts. Moi c'est vrai que je suis dans l'enseignement, mais à vrai dire j'ai jamais été très loin de l'humanitaire et c'est vrai aussi que j'ai failli plus d'une fois partir dans le domaine de l'humanitaire et c'est pas dit que j'y aille pas. En gros, j'étais presque en train de me tourner vers l'humanitaire, en fait j'étais enceinte de mon troisième enfant et pis je me suis dit que j'allais rester dans l'enseignement. Mon troisième enfant a maintenant 15-16ans bientôt et je me dis que c'est clair et net qu'il faudra que j'aille faire de l'humanitaire un jour. Parce que j'ai pas fait d'humanitaire. Voilà, pour moi j'ai une sensibilité pour ça et puis, je pense que ça vient juste de mon caractère. Moi j'ai toujours été dans des, j'ai fait Terre des Hommes, du bénévolat, des trucs à droite à gauche, ben voilà, c'est un peu ma façon de vivre. C'est un tout. Je ne dirais pas que j'ai été sensibilisée plus tôt, c'est pas de l'éducation au sens où j'ai reçu des bonnes conférences au bon moment qui m'ont sensibilisée. J'ai toujours été sensibilisée et sensible à cette cause-là et puis c'est tout.

**Q : Alors maintenant on va faire des petites questions où tu vas mettre des notes à quel point t'es d'accord ou pas d'accord. 0 c'est t'es pas du tout d'accord et 10 t'es parfaitement d'accord.**

**L'éducation aux droits humains ça n'a pas sa place à l'école?**

0

**L'éducation aux droits humains ça a sa place à l'école, mais je ne sais pas trop comment l'aborder?**

1

**L'éducation aux droits humains est un moyen de donner aux élèves des pistes d'engagement citoyen?**

10

**Les droits humains sont primordiaux et tous les élèves devraient en avoir entendu parler?**

**L'éducation aux droits humains est une composante intrinsèque de l'enseignement et doit être enseignée?**

10

**Les activités aux droits humains sont intéressantes, car elles permettent de s'écarter du programme scolaire et de faire quelque chose de différent?**

Je ne suis pas d'accord, en tout cas pas pour la géo. Moi puisque j'enseigne la géo, c'est justement dans ce cadre-là. Si j'enseignais pas la géo, je répondrais tout à fait autre chose. Du coup, je suis embêtée et ne sais pas quoi mettre. Si j'avais les mêmes convictions que j'ai et que je ne pouvais pas enseigner la géo et que j'enseignais l'histoire, bon l'histoire j'arriverais encore. Mais si j'avais pas des branches comme ça, je pense que je serais frustrée. Tu me dirais que j'aurais choisi les branches qui m'allaient aussi. Je ne sais pas. Je ne saurais pas dire.

**L'éducation aux droits humains est un moyen d'éduquer les jeunes générations aux défis sociaux et une opportunité d'oeuvrer pour le changement social?**

10

**Q : On sent qu'il y a un grand intérêt pour l'éducation des droits humains et pour les droits humains, du coup, quelles opportunités tu identifies pour l'éducation aux droits humains dans le domaine de l'enseignement et quels défis?**

R : Le problème c'est que si tu obliges un enseignement des droits humains à des gens qui ne sont absolument pas convaincus, ça va être l'horreur totale, ça va même faire le contre-effet. J'imagine. Donc je ne suis pas convaincue qu'il faut le généraliser en fait. Je me dis que c'est mieux que ce soit fait de manière comme ça, de temps en temps des interventions, plutôt que ce soit dans le programme, que ce soit obligatoire et que ce soit une tare pour tout le monde et qu'on bâcle les droits humains. Je trouve que là ce serait le summum. Tu vois ce que je veux dire. « Alors là on va faire les droits humains, mais dépêchez-vous parce qu'on a le temps de faire ces droits humains alors en une période on va liquider ça », ça n'aurait pas de sens. Ta question c'était, est-ce qu'il faut généraliser?

Pas forcément généraliser ou rendre obligatoire, mais quel cadre on pourrait mettre en place pour favoriser ça? Et qu'est-ce que tu vois comme défis pour l'éducation aux droits humains? Ce qui manque ou ce qui fait que c'est compliqué de faire ça. Par exemple, je ne parle pas de ce collège-là, mais c'est drôle. C'était au gymnase de Morges entre autres, y a des cours d'Amnesty International, c'est hyper drôle parce que ma fille (pas compris) elle s'est mise dans le groupe toute seule dans Amnesty International à Morges. Ça me faisait marrer donc ça je trouvais que c'était génial, en fait cette possibilité qui est offerte et puis du coup, après y a tout un groupe qui s'est réuni, etc, ils ont fait eux-mêmes plusieurs groupes d'activités dans le gymnase et ça j'ai trouvé que c'était génial parce que ça vient d'eux, pas de personnes extérieures. C'est des jeunes, pour les jeunes, par des jeunes. Ça je trouvais que c'était fantastique. Après maintenant avec des plus jeunes comme nous, je pense que ça va être difficile, c'est pas possible. Mais je trouvais que ça c'était génial comme sensibilisation. Bon, à part ça, je trouve ça hyper marrant, mais je connais bien le groupe de Morges. Des fois je fais aussi des choses avec eux, en fait c'est vraiment un groupe qui est super génial.

\*fin – entretien 2\*

### 10.3 ENTRETIEN 3 – Naomi\*

**Q : Tu peux dire ton nom, à quel degré tu enseignes ?**

R : Je m'appelle Naomi<sup>8</sup>, j'enseigne à l'établissement secondaire à Crissier, j'enseigne depuis 10 ans, essentiellement 9-10-11 l'italien et l'histoire.

**Q : Est-ce que tu peux décrire les expériences que tu as eues en lien avec les droits humains et les droits humains de manière générale?**

R : En classe, il y a eu des ateliers qui ont été organisés pour le 11e sur le thème de la migration l'année dernière. Après, en classe il y a l'expérience avec Amnesty. Il y a eu l'organisation la création d'ateliers pour toutes les 9e-10e durant la dernière semaine. Les ateliers Esperanza et les ateliers sur le thème de la discrimination.

**Q : Hors du cadre scolaire avec les élèves?**

R : Rien d'autre.

**Q : Est-ce que tu pourrais me donner une définition des droits humains? Comment tu définirais ça de manière générale?**

R : Pour moi l'éducation aux droits humains, c'est éveiller une conscience sur les abus en termes de droits humains, ça demande la connaissance des droits de base. C'est un peu synthétique, mais c'est ça.

**Q : Est-ce que tu donnerais une définition différente si tu mettais ça dans le cadre scolaire aux élèves de 9e-11e?**

R : C'est vraiment faire prendre conscience aux élèves qu'on a des droits et que dans un contexte suisse, nous avons beaucoup de chance parce que beaucoup de droits de base sont respectés et ils ne se rendent pas compte qu'il y a des personnes ici et maintenant qui vivent des situations dramatiques et qui sont liés au non-respect de ces droits. Pour moi il faut les éduquer pour qu'ils prennent conscience de leurs droits, de leur chance et des inégalités qui existent.

**Q : Et est-ce que tu pourrais donner une définition sur les droits humains?**

R : C'est des droits qui sont inhérents à la condition humaine, c'est-à-dire à (?) qu'on existe, on a des droits : nourriture, maison, des droits de base, qu'on ne peut pas refuser.

**Q : Est-ce que tu vois dans les PER des compétences qui sont en lien avec les droits humains?**

R : Disons qu'ils ne sont pas formulés de manière explicite, mais y a beaucoup beaucoup de thématiques et de compétences qui sont liées. Plus que des compétences, c'est des contenus, qui peuvent être exploités pour travailler sur les droits humains, notamment les branches comme l'histoire ou la géographie, mathématique c'est un peu plus difficile, mais l'histoire y a toujours la Révolution Française. Lorsque l'on étudie la Révolution française, on travaille la Déclaration des Droits de l'Homme, après, on peut travailler beaucoup de thèmes comme l'esclavage, mais c'est plutôt des thématiques, les thématiques historiques sont plutôt en lien avec le non-respect des droits humains. Et c'est pas positif, c'est pas introduit de manière à ce que l'on présente les droits humains donc à ma connaissance y a une formulation explicite telle qu' « introduction aux droits humains ». C'est souvent en lien avec le thème.

---

<sup>8</sup> Prénom d'emprunt

**Q : À part l'histoire, est-ce que tu vois d'autres thèmes qui pourraient être liés aux droits humains dans le PER?**

R : En français déjà, on peut choisir des lectures en lien avec des situations de non-respect de droits humains ou de respect des droits humains. En histoire, on l'étudie parfois lorsque l'humanité a mis des règles pour respecter le droit humain, c'est pas uniquement la négation de ces droits, mais c'est aussi le thème de la Révolution française. Y a aussi la géographie qui pourrait être pas mal, mais c'est souvent en comparaison avec le nord et le sud du monde où en fait on ne va pas forcément parler de droits humains, mais on voit clairement des populations qui n'ont pas accès à l'eau potable, des populations qui ont des difficultés économiques, c'est souvent des questions de droit aussi à respecter. Je pense surtout à ces deux branches-là : français, histoire géo.

**Q : C'est quelque chose que j'ai identifié qui est très similaire aux compétences qu'on dit qu'on développe à l'éducation aux droits humains, c'est les compétences transversales, mais j'arrive pas à identifier comment les enseignants ils travaillent avec, comment ils les utilisent, si c'est quelque chose qui plane dans l'enseignement, est-ce que c'est quelque chose avec lequel tu travailles? Tu t'appuies dessus?**

R : C'est-à-dire, les compétences transversales sont des compétences qui ont toujours été utilisées la plupart des cas de manière implicite et ont été explicités dans le PER. Après, un exemple de banal, ça peut être préparer un exposé d'allemand en salle d'informatique. Ça veut dire qu'on va aussi travailler l'informatique de manière interdisciplinaire. Après on a les compétences transversales qui sont plutôt, peut-être que je confonds un peu, les compétences transversales ce sont souvent des attitudes que les élèves vont avoir par exemple pour des travaux de groupes, y en a beaucoup de ces compétences. Je pense que beaucoup d'enseignants les utilisent de manière implicite. Forcément, parfois tu fais de l'histoire, mais t'es obligé de parler de religion, après les élèves ont une vision d'eux-mêmes, de la pratique religieuse, ça crée débat et c'est presque une compétence transversale, que c'est pas utilisé de manière consciente, je pense. Moi je pense que je ne le fais pas, je ne me dis pas qu'aujourd'hui je fais faire des compétences transversales, je me dis que je vais faire un débat.

**Q : Est-ce que tu connais des acteurs extrascolaires qui pourraient venir intervenir?**

R : Amnesty, mais c'est la seule que je connais.

**Q : Est-ce que t'as pu avoir des réticences à faire venir intervenir Amnesty dans ta classe?**

R : Non. Moi pas. J'avais décidé moi-même de suivre cette information sur une journée, après j'avais découvert qu'il y avait très peu d'enseignants dans le premier volet. Mon intention c'était d'avoir des ateliers, c'était un objectif.

**Q : Pourquoi t'as spécifié sur toi? T'as dû faire face à d'autres craintes de la part d'autres personnes, de la part de tes collègues ou d'autres personnes?**

R : Non parce que souvent, c'est quelque chose que je t'avais déjà expliqué, souvent quand on organise les choses sur des compétences transversales (?), souvent les enseignants sont réticents des fois. Moi j'avais entendu qu'un collègue était sur son téléphone tout le long, il n'a ni écouté, ni montré un signe d'intérêt. Je pense qu'il y a des personnes qui ont eu des réticences, mais c'est toujours un bon truc.

**Q : Tu sais pourquoi il y a des attitudes comme ça?**

R : Il y a des enseignants qui pensent que les élèves y a rien qui les intéresse, qui ont jamais suscité leur réflexion parce que c'est des ados, que c'est trop difficile. Quand on avait fait les ateliers en fin d'année, j'avais été très contente parce que j'ai vu des classes qui participaient beaucoup, et j'ai pu constater qu'il y a des classes qui ont bien participé et des classes qui ont pas bien travaillé et les profs n'étaient pas contents, c'est la même chose qui s'est passé au Musée de la Croix-Rouge, avec certains profs ont bien travaillé parce qu'on a corrigé les dossiers et certains élèves qui étaient avec certains profs, ces profs un peu plus réticents, les élèves ont travaillé mal. J'ai bien que les profs dont les élèves avaient bien travaillé se sentaient plus concernés pendant l'activité et les ateliers. Ils circulaient avec leurs élèves, ils étaient positifs et à la fin de la journée ils ont dit que c'était génial, qu'ils avaient adoré et les autres ont dit « ah mais de toute façon c'est des budgets, ils s'en foutent, ils ont fait les pitres, ça sert à rien d'organiser ça pour eux ».

**Q : Pour les VG?**

R : Oui. Alors qu'on avait aussi une classe qui était très difficile, mais voilà. Les profs étaient quand même contents. Les profs se disent que c'est pas grave, c'est des ados, ils vont bavarder, rigoler, mais y a quelque chose qui va leur rester, ils vont pas se souvenir de tout, mais quelque chose va rester. Alors que c'est enseignants sont plus réticents et d'eux-mêmes ils ne vont jamais le faire, pas organiser parce que ça prend du temps, ils vont d'emblée avoir des préjugés, ils vont dire que les élèves s'en fichent. J'avais même eu un collègue qui m'avait, quand je faisais le tour de toutes les classes pendant l'atelier, il m'a dit « non mais c'est trop lourd, c'est trop difficile pour les stéréotypes, ils comprennent rien ». Il était un peu blasé et y a beaucoup d'enseignants qui sont un peu comme ça.

**Q : Par rapport à ta hiérarchie, quand tu as organisé une semaine spéciale comme ça, est-ce que tu t'es sentie soutenue? Est-ce que tu as senti que c'était un thème qui les intéressait ou au contraire, tu dois plutôt fournir des efforts pour les convaincre et les tranquilliser ?**

R : C'est vrai que le projet s'insérait dans le cadre de tout ce travail de (?) du harcèlement scolaire, qui est un thème grave, c'est un peu le sujet clé de ces années. C'est vrai que la direction était très contente et tous nos partenaires, ceux qui faisaient partie du groupe de travail étaient vraiment ravis. Moi j'avais lancé l'idée par hasard à une personne qui faisait partie de ce groupe. Ils étaient ravis. Au niveau de l'institution, c'est bien.

**Q : Est-ce que tu as l'impression que quand tu abordes ce genre de thématique avec tes élèves, ça change quelque chose dans les rapports que tu peux avoir avec les élèves?**

R : Je suis très sensible à ce thème et tu le sais, c'est vrai que là on est en train d'étudier la traite des noirs, c'est vrai que je vois leurs réactions et ils sont choqués. Moi j'en parle, je suis très impliqué et ça leur donne l'impression que je suis un certain type de prof. Je ne sais pas comment dire, ils ne vont pas me classer, mais comme souvent je traite de thématiques difficiles avec une certaine implication, je mets l'accent sur certains détails, par exemple on a étudié la Réforme dernièrement, c'est vrai que, pour moi, un des concepts-clé qui devait ressortir, c'était la compréhension des valeurs de religions et ça c'est en lien avec les droits humains, le fait de pouvoir choisir sa religion sans être persécuté. Eux ne se rendaient pas compte, je leur ai montré un film sur Luther et ils ont été choqués de voir que les protestants au début pour eux, c'étaient les gentils et après ils allaient massacrer les catholiques et détruire les églises, ils ont été choqués. Quand on a parlé de ce film après, ça a créé un lien entre l'enseignant et

les élèves, on met en avant une autre sensibilité pas d'enseignant mais d'être humain. Ils croient parfois qu'on est comme des robots qui viennent donner leurs cours donc moi j'aime bien leur montrer que non, ça ne va pas (?), les gens ont été réduits en esclavage, c'est mal. Évidemment, ils doivent avoir une image de moi parce que je dis ce que je pense clairement. Je ne devrais pas.

**Q : Pourquoi tu ne devrais pas?**

R : Je ne sais pas, des fois on a des règlements un peu éthiques, pas du prosélytisme évidemment, mais tout ce qui est religieux, politique, on ne devrait pas montrer nos positions, on est pas là pour ça. Mais forcément, si moi je me sens impliquée dans ce genre de problématique, les élèves après ils vont commencer à comprendre quelle est mon orientation. Je ne sais pas si c'est vraiment correct, pas correct, mais normalement on ne devrait pas trop exprimer certaines choses privées. Le thème de la Réforme, c'est vrai que je leur ai demandé de quelle religion ils étaient, moi je ne dis pas ma religion, je n'aime pas le dire, ils sont petits, ils ont leur éducation, moi je ne vais pas dire sinon ils vont encore dire « ah oui, moi aussi je suis athée ». J'ai eu une éducation catholique, mais c'est pas sphère privée. Au niveau des droits humains, c'est ma sphère privée au niveau de ce que je pense, mais en même temps, c'est aussi (?) des gens qui font des abus dans le monde entier, ici et maintenant, donc ce n'est plus ma sphère privée. Parfois je me dis (pas compris).

**Q : Ce serait quoi pour toi le rôle de l'enseignant?**

R : En général? Je suis un peu une idéaliste. Pour moi c'est comme j'ai dit avant, éveiller les élèves à une conscience générale. Là on parlait des droits humains. Il y a aussi deux aspects, il y a enseigner une matière comme l'italien (pas compris), c'est la grammaire, la langue, mais parfois on a aussi des lectures, des discussions, là aussi on peut apporter quelque chose. Il y a l'axe du savoir, les compétences qu'ils doivent acquérir pour avoir une scolarité après l'école obligatoire, mais il y a aussi les éduquer à devenir citoyen, donc apprendre que nous ne sommes pas dans un monde de Bisounours et que eux ils ont un rôle à jouer dans cette société.

**Q : Pour revenir sur le « nous en tant qu'enseignant, on ne devrait pas exposer notre vie personnelle et nos pensées » et « ils doivent me cataloguer d'une certaine manière », est-ce que tu penses aussi que de manière générale parler des droits humains et faire de l'éducation aux droits humains, c'est un thème qui est politisé?**

R : Je ne sais pas, je me suis posé la question plusieurs fois parce que Amnesty est une organisation internationale très connue, après évidemment vous avez distribué des petites gommes alors qu'ils sont encore dans leurs trousse, je les vois, ils les utilisent. Je me suis demandé si ça ne pouvait pas avoir une connotation quelque part de propagande pour certains esprits. Pour moi pas, mais c'est vrai que ça pourrait paraître un peu orienté politiquement.

**Q : Mais si c'était orienté politiquement ce serait orienté politiquement dans quel sens?**

R : Je ne sais pas. Orienter dans un sens lié, je ne sais pas comment dire. Si on prend une politique plutôt de droite, c'est vrai que beaucoup d'abus ont été commis dans l'histoire par des gouvernements qui avaient plutôt des idées de droite, plutôt extrémistes de ce côté, ou de l'autre, mais c'est vrai que je me trompe, mais peut-être que les personnes qui ont une sensibilité aux droits humains ne sont pas forcément de gauche, mais ont une moralité, une sensibilité à problématique humaine et sociale et ça correspond à, tout le monde devait avoir cette sensibilité. On ne trouve pas ça chez tous mes collègues, cette sensibilité. Je ne sais pas quoi répondre, c'est compliqué.

**Q : Je vois bien qu'il y a une tension à ce niveau-là, et si on sort du cadre de l'éducation et d'Amnesty et qu'on pense qu'aux droits humains, pour toi aussi ça appartient que à un côté de la famille politique?**

R : Je ne sais pas comment dire. Moi j'ai l'impression que les gens qui se battent pour les droits humains ou qui se sont battus pour les droits humains dans l'histoire. C'est toujours des gens qui avaient des orientations politiques qui étaient peut-être plus libérales oui, pas forcément de gauche, mais ouvertes et des positions qui mettaient au centre l'homme, l'humaniste. Après gauche/droite, je ne sais pas. Staline a la base du communisme, mais à l'heure actuelle tous les mouvements qui s'intéressent aux droits humains, s'intéressent aussi au développement durable, à l'éducation, à la santé, aux problèmes de chômage, y a pas une dichotomie, mais y a deux orientations. Peut-être que gauche et droite c'est inadapté pour parler de la configuration politique, mais moi y a quand même un choix qu'on fait. Les élèves me catégorisent comme gauche et vert, mais je ne sais pas pourquoi.

**Q : Avant on parlait de l'éducation au développement durable, on parle aussi beaucoup de l'éducation à la citoyenneté, citoyenneté mondiale, pour toi ces concepts d'éducation au développement durable, citoyenneté et d'éducation aux droits humains, c'est des concepts qui sont coronés, c'est la même chose, la même chose dit différemment ou des concepts différents?**

R : Alors ce n'est pas la même chose parce que l'éducation à la citoyenneté déjà elle est reliée à la géographie, tu sais comment ça marche dans le PER et l'histoire et éthique religieuse qui est intégrée à l'histoire. C'est vrai que, l'éducation à la citoyenneté est quand même liée aux droits humains parce qu'on étudie déjà le fonctionnement du gouvernement, les droits, y a quelques notions de droits, la liberté, la liberté des autres, y a aussi l'étude du gouvernement. Je vois des enseignants, quand il y avait encore l'éducation à la citoyenneté, c'est une branche indépendante de la géographie. Ils enseignaient l'Apartheid. C'est pas la même chose, mais on peut faire des liens.

**Q : Et les droits de l'enfant et les droits humains, c'est la même chose ou il y a des différences?**

R : C'est la même chose, mais c'est aussi en lien, ça se fait en géographie quand ils sont en 7e-8e je crois. Les droits des enfants, c'est des droits humains pour moi. Il y a une grande famille des droits humains et après y a les spécifications : femmes, ça et ci.

**Q : Et les spécificités qu'il y aurait dans les droits de l'enfant, tu verrais quoi? Pourquoi tout d'un coup on eu besoin de faire les droits de l'enfant?**

R : Mais parce qu'il y a aussi le cadre familial par exemple, les abus que les enfants subissent par leurs parents, dans le cadre scolaire. (??) Y a des droits qui sont les mêmes, je suppose. Il me semble qu'on a vu ça à la HEP, mais moi je sais que j'ai étudié ça, j'ai tout une brochure sur les droits des enfants. Après je sais que j'avais déjà abordé cette problématique. Je vais regarder et je te dis. Je sais que j'avais même des activités pour travailler les droits en classe. Je ne sais plus si c'était à la formation HEP ou à une formation continue que j'ai faite. Je peux chercher. J'ai un classeur où je garde tout.

**Q : On va refaire un focus sur toi et la partie professionnelle, si tu devais définir/donner un adjectif à ta pratique professionnelle, ce serait quoi? À ton identité professionnelle.**

R : Engagée, impliquée.



**Q : Comment tu pourrais définir ton rapport à l'enseignement, ce qui est important pour toi, la marge de manœuvre que tu identifies?**

R : Déjà y a une grande liberté, une grande marge de manœuvre surtout en histoire. La traite des noirs elle est pas dans le programme, il y a 3 lignes dans le livre ou 4 avec le triangle. Je ne sais pas trop ce que je dois répondre. Mon rapport à mon travail?

**Q : Plutôt le rapport à l'enseignement. La question derrière c'est de voir si tu trouves que tu as une bonne marge de manœuvre professionnelle ou si tu trouves que tu es tiraillée et contrainte par les directives ?**

R : Alors il y a un programme évidemment qui a des thématiques, objectifs, tests, évaluations à faire, il y a des contraintes. Mais au début quand j'étais jeune enseignante, je suivais tout, j'essayais de faire tout le programme d'histoire, si je manquais un thème je stressais à mort et les élèves devaient courir. Depuis quelques années, depuis que j'ai compris quels sont les vrais objectifs de l'enseignement de l'histoire, je sais bien ce que je veux leur transmettre et que c'est en accord avec le plan d'étude : analyser les documents historiques, développer le sens critique vis-à-vis des images, des événements, etc. Une fois que j'ai compris ce qui est en accord avec moi et la discipline, j'ai pris beaucoup de liberté surtout dans le choix des thèmes parce que finalement on ne peut pas tout faire.

**Q : C'est venu avec l'expérience?**

R : Oui. J'ai compris mieux les élèves, de quoi ils étaient capables, on comprend plus avec l'âge. Après il y a un peu de stress du programme, parce que enseigner les branches comme les mathématiques par exemple permet moins de liberté parce qu'au gymnase si ils ont pas le niveau (?). Après il y a aussi la contrainte de savoir si on les prépare suffisamment pour le gymnase. Des fois ça peut stresser, mais je me suis rendue compte que quand la plupart de mes élèves revenaient me voir et me disant, encore lundi d'anciens élèves sont venus, ils m'ont dit qu'en histoire, comme on a fait beaucoup d'analyse de documents, ils n'ont pas de problèmes et que ça leur a beaucoup servi. J'aime beaucoup faire ça. J'essaie d'accès sur les choses que je trouve importantes.

**Q : C'est différent par rapport à ceux qui ne vont pas au gymnase?**

R : Alors, j'enseigne pratiquement qu'à (ceux qui vont au gymnase, je crois), comme j'ai jamais de classe de VG, c'est difficile parce que beaucoup de profs de VG reçoivent l'histoire dans le package, c'est le problème de la nouvelle loi, ils suivent le manuel et enseignent l'histoire aux VG (pas compris). Moi j'aimerais bien enseigner dans ce genre de classe, je pense que t'as encore plus de liberté, comme les élèves ne vont pas forcément faire des études académiques après, il faut accès sur quelques compétences comme analyser les documents.

**Q : Et enseigner l'éducation aux droits humains, c'est quelque chose que tu trouves assez complexe?**

R : Non, je ne crois pas. Ça dépend ce que ça veut dire l'éducation aux droits humains. Comme j'ai vu les ateliers que vous avez faits, c'est vrai qu'il y a toute une partie théorique sur ce que c'est que les droits humains. Moi je ne le fais pas, mais peut-être que cette année je vais le faire comme j'ai fait les ateliers, j'ai les outils, peut-être qu'en travaillant la Révolution Française ou l'esclavage, peut-être que je pourrais prendre quelques semaines sans faire d'évaluation et travailler avec ça. C'est des thématiques qu'on va revoir quand on va travailler même la Révolution

américaine (...) C'est pas complexe, mais il faut juste le faire. Trouver un espace, la séquence où on peut l'installer.

**Q : Et si tu avais besoin de plus de matériel, de bases théoriques, tu saurais où aller chercher?**

R : Je ne sais pas. J'ai déjà les notes du cours que j'ai suivi. C'était assez dense quand même les deux journées de formation que j'aie eue. Mais j'ai toutes les notes et j'avais des idées aussi que je peux piquer et le dossier que vous m'avez donné. Ça me paraît déjà pas mal. Pour moi, quand on parle de la Déclaration des droits humains ou de la Révolution française, pour moi c'est déjà faire de l'éducation quelque part aux droits humains. Les élèves sont toujours un peu choqués de certaines choses qu'on ne pouvait pas faire, tout est acquis. Ce que je pourrais faire, c'est simplement d'explicitier davantage, traiter le thème déjà une fois, les lire une fois ces droits. Il faut juste chercher, mais c'est comme préparer un cours. Si tu veux faire un cours sur Trump, tu cherches.

**Q : Toi t'avais eu comment connaissance de la formation sur les droits humains à Amnesty?**

R : Sur FB, quelqu'un avait liké une page et c'était une photo avec une classe et c'était marqué « formation pour les enseignants ». J'ai écrit un mail et je me suis inscrite.

**Q : Et pourquoi est-ce que ça t'avait intéressée?**

R : Parce que dans mon enseignement de l'histoire (?) c'est une histoire d'abus, de non-respects des droits humains - pas toujours, mais souvent - donc il faut bien qu'on arrête tôt ou tard de faire ça. Parfois les élèves en classe ne sont pas respectueux entre eux. C'est compliqué. Pour moi c'est ça, expliquer ce qui s'est passé dans l'histoire, regarder les esclaves, ce qu'on a fait à ces gens, et les faire réfléchir en espérant qu'ils vont éviter des propos racistes, de discriminations.

**Q : Tu vois qu'il y a un truc qui t'tilte?**

R : Ils adorent quand on parle de ça, c'est des thèmes qui les passionnent. Mais, ça paraît parfois un peu morbide, quand tu étudies les guerres, mais je pense que c'est parce qu'ils veulent savoir ce qui s'est passé.

**Q : Pourquoi morbide? Le côté un peu trash de l'esclavagisme ou comme ça?**

R : Non, pas morbide, mais dans le sens où ils sont intéressé.e.s par des drames. Quand on commence à parler des Aztèques qui se sont fait massacrés, leur intérêt monte.

**Q : Tu sais pourquoi?**

R : Non, parce que ce sont des choses choquantes et inconsciemment ils doivent se questionner, se demander comment c'est possible que des êtres humains fassent ça à d'autres êtres humains. Certains posent la question de « pourquoi ». Quand on étudie la Shoah ou même la Première Guerre mondiale, pas forcément les camps de concentration, mais la Première Guerre mondiale était très meurtrière, ce qu'on a fait dans les tranchées. Les gaz c'était interdit, (bruit, pas compris). Ces thématiques, ça fait réagir. Même les moins réceptifs, quand tu parles de ces thématiques, ils sont plus attentifs que quand tu parles de Louis XIV.

**Q : Alors maintenant on va faire des petites questions où tu vas mettre des notes à quel point t'es d'accord ou pas d'accord. 0 c'est t'es pas du tout d'accord et 10 t'es parfaitement d'accord.**

**L'éducation aux droits humains ça n'a pas sa place à l'école?**

0

**L'éducation aux droits humains a sa place à l'école, mais je ne sais pas trop comment l'aborder?**

7

**L'éducation aux droits humains est un moyen de donner aux élèves des pistes d'engagement citoyen?**

10, après je ne suis pas sûr, de s'impliquer dans une association ou ils vont changer leur attitude par rapport à quelqu'un de couleur? Pour moi c'est ça, c'est de changer leur attitude. « oh mon dieu, il y a un noir », après avoir étudié la traite des noirs, j'espère qu'ils ne vont plus les regarder de la même façon.

**Les droits humains sont primordiaux et tous les élèves devraient en avoir entendu parler?**

10

**L'éducation aux droits humains est une composante intrinsèque de l'enseignement et doit être enseignée comme ça?**

Ça dépend des profs. Un prof de math par exemple, ça va être difficile. En sciences, pourquoi pas. On va dire 5, la moitié.

**Les activités aux droits humains sont intéressantes, car elles permettent de s'écarter du programme scolaire et de faire quelque chose de différent?**

Oui, 10

**L'éducation aux droits humains est un moyen d'éduquer les jeunes générations aux défis sociaux et une opportunité d'œuvrer pour le changement social?**

10.

**Q : Maintenant, de manière assez libre, tu pourrais dire les opportunités que tu vois pour faire de l'éducation aux droits humains à l'école et puis, au contraire, aussi les défis et obstacles?**

R : C'est déjà un engagement personnel de chaque enseignant. Il y a quand même une part de liberté dans le programme, personne ne va venir contrôler si on a utilisé la méthode ou pas. Le livre je veux dire. Après il y a l'organisation des activités hors cadre, comme par exemple des sorties. Là j'ai fait une sortie au Musée de la Réforme par exemple. Ça va dans la continuité de la première question que j'ai posée quand j'ai commencé la séquence sur la Réforme - qui avait quelle religion - on a remarqué qu'il y avait plein de gens qui avaient des religions différentes et qu'on faisait ce qu'on voulait ici en Suisse et que par exemple à une certaine époque les catholiques (...) Pour moi, c'est ça, organiser une sortie dans un musée, ça peut être une activité. Comme le Musée de la Croix-Rouge, c'est un musée qui en lien avec les droits humains. Ça peut être un projet, créer des projets. Comme on avait fait ce projet à l'école avec la phase de la paix (pas sûre d'avoir bien compris), je t'avais dit. Ces fresques sont affichées sous forme de toiles, elles ne sont pas parfaites, mais il y a encore des profs (bruit, bruit), pas compris que des élèves prenaient position pour symboliser la paix sur cette fresque. C'était une espèce de performance.

Ce qui empêche c'est justement la fermeture d'esprit de certaines personnes. C'est un des obstacles majeurs, mais c'est aussi ce type de personnalité après qui, c'est la fermeture d'esprit qui, dans des cas extrêmes, peut porter au non-respect de certains

droits. Tu vois ce que je veux dire. La fermeture d'esprit, c'est grave. Parfois, la difficulté administrative à organiser ce type d'activité. Pour moi ça a vraiment été un trop gros boulot d'organiser cette activité, même si je l'ai fait avec plaisir. Beaucoup de collègues m'ont remercié d'ailleurs, mais ça prend beaucoup de temps, investissement personnel, formulaires, etc., beaucoup d'administratifs : organisation, écrire les mails, remplir des formulaires pour la direction, budget.

**Q : Surtout en lien avec la direction?**

R : Non, avec les collègues. J'ai passé du temps à écrire une circulaire pour la journée, c'était marqué exactement quelle classe avec quel prof allait où. Chaque prof avait ça. Le Jour J il y a au moins 4 profs qui m'ont demandé dans quelle salle c'était. C'est ce genre de chose. Il y a beaucoup de choses à faire avec les autres personnes qui se sentent déjà en vacances et qui ne prennent pas la peine de lire une feuille.

**Q : Si toi tu mènes un projet comme ça, est-ce qu'on te dégage du temps pour faire cet administratif ou tu le fais sur ton temps personnel?**

R : C'est mon temps personnel parce que je m'investis dans les droits humains en général. Cette année on fera une autre activité, ce ne sera pas sur les droits humains. Rien que le Musée de la Réforme, j'ai été à Genève une journée pour organiser ça pour les élèves.

**Q : Tu le fais hors cadre professionnel, c'est du bénévolat?**

R : Pour moi ça fait partie de mon travail. Peut-être que j'en fais trop, mais ça me paraît normal. Quand je travaille, je le fais à fond, je ne compte pas mes heures.

\*fin – entretien 3\*

## 10.4 ENTRETIEN 4 – Greta\*

### **Q : Tu pourrais te présenter?**

R : Je m'appelle Greta\*<sup>9</sup>, je travaille au Collège du Mail de Neuchâtel, c'est un collège-école secondaire, cycle 3 et puis j'enseigne le français, l'histoire et puis le civisme et la géographie et j'ai fait ça pendant 11 ans. Je viens de changer de fonction.

### **Q : Est-ce que tu pourrais me parler des expériences que tu as eues en relation avec l'éducation aux droits humains?**

R : J'ai participé à 2 ateliers avec Amnesty International. Y en avait un sur le parcours migration, c'est ça? Et puis, introduction à la discrimination. Là je parle des ateliers avec toi en classe. Sinon de manière moins ciblée avec le cours de MCC, c'est le civisme où là on y touche, mais de manière un peu plus transversale en fait. Par rapport à l'actualité ou ce genre de chose.

### **Q : Tu pourrais me décrire comment vous l'abordez de manière transversale?**

R : Ben j'avais pas vraiment de systématique, mais on parlait souvent d'un fait d'actualité et ensuite, je ne sais pas si, j'ai pas d'exemple en tête, mais juste que les élèves prennent conscience qu'en Suisse, ils bénéficient de droits qui ne sont pas forcément respectés ailleurs dans le monde. C'était surtout ce constat-là que j'essayais de leur faire voir.

### **Q : Dans ces moments-là, ça t'est déjà arrivé de nommer explicitement les droits humains ou bien la Déclaration universelle des droits de l'homme?**

R : Alors y a un chapitre qui est clairement en lien avec ça, à la fin du cours. Malheureusement, j'y arrivais pas toujours, à ce chapitre. C'est beaucoup trop dense en fait, et je le gardais souvent pour la fin de l'année et souvent à la fin de l'année j'étais noyée dans autre chose.

### **Q : Pour toi, si tu avais eu le temps, ça aurait fait sens de l'intégrer dans les autres leçons ou par un autre biais de manière moins explicite?**

R : Le problème c'est que si on l'aborde de front, sans avoir quelques notions juridiques à la base et sans savoir ce que c'est que la démocratie parce qu'on part de là, alors c'est difficile à construire. Donc pour moi ça fait plus de sens de l'aborder de manière, tout le temps, mais de manière différente en fait.

### **Q : Si tu devais donner une définition de ce que c'est pour toi l'éducation aux droits humains? C'est pas pour te tester (sourire)....Pour toi, ça recouvre quoi?**

R : Ben c'est déjà de faire prendre conscience aux élèves que le simple fait qu'ils soient humains fait que ils ont des droits qui sont en lien avec ça. Des droits, mais aussi des devoirs, y a le pendant et ça c'est simplement de l'éducation. C'est ce qu'on fait à l'école, comment se comporter en société donc tout est en lien avec ça. Le respect. C'est pas une bonne définition, mais...

### **Q : C'est parfait, mais j'ai aussi une question par rapport au PER, avec les liens qu'on peut faire avec l'éducation aux droits humains, mais ils ne sont pas toujours explicites. Et pis, je trouve qu'il y en a beaucoup avec les compétences transversales. J'aimerais bien savoir comment toi tu travailles avec ça, est-ce que tu te bases dessus ?**

R : Ben disons que le PER, c'est un bon guide, mais c'est aussi tellement abstrait. Du coup chaque enseignant y va de sa sensibilité et le problème avec ces compétences transversales c'est que, nous ce qu'on aime bien c'est d'avoir des choses clés en main

---

<sup>9</sup> Prénom d'emprunt

qui soient bien pensées, bien construites et j'ai quand même l'impression de ce que je vois, de ce que j'entends, que ces compétences transversales elles passent souvent à la trappe quoi, parce qu'on a tellement d'autres choses à faire qui nous paraissent plus urgents entre guillemets, parce que ça ne l'est pas forcément, mais le programme de grammaire, etc., il faut boucler le programme. J'ai souvent l'impression qu'en fait on le fait de manière un peu spontanée, mais c'est pas une vraie prise de conscience. En tout cas dans mon collège j'ai pas l'impression que le PER, du point de vue des compétences transversales, soit très utile.

**Q : Et par rapport à ce que tu disais, les choses qui paraissent peut-être prioritaires parce qu'il faut boucler le programme en grammaire et tout ça, ça c'est des objectifs qu'on ne trouve pas forcément dans le PER un adjectif qui dirait « en neuvième année, à la fin de la scolarité... », si ?**

R : Quand même, y a quand même les objectifs minimaux de compétences liés aux disciplines.

**Q : Ok, et y a pas de compétences liées aux droits humains qui doivent être acquises à un certain degré?**

R : De tête, je dirais non. Non c'est pas vrai parce qu'en histoire on aborde des notions qui sont clairement en lien avec les droits humains quoi. Je ne sais pas, je pense au programme de 10e où y a toute la notion des naissances de liberté, démocratie, là c'est clair qu'on parle de ça.

**Q : Ça tombe un peu à l'eau, mais est-ce que tu connais des acteurs extrascolaires qui peuvent intervenir pour parler de cette thématique?**

R : Bien oui (rires), ben Amnesty International

**Q : Est-ce que tu sais s'il y en a d'autres?**

R : Laisse-moi réfléchir. Comme ça j'arrive à citer personne.

**Q : Ou bien des acteurs qui pourraient intervenir pour d'autres thématiques liées au développement durable?**

R : Là on a toutes sortes de choses, c'est pas forcément moi qui organise au niveau personnel, on a eu des conférences à l'école, les élèves sont quand même sensibilisés par des activités extrascolaires. Y a aussi les journées santé et ce genre de chose, donc on touche aux droits humains, mais de manière indirecte.

**Q : Pour toi, l'éducation au développement durable, à la citoyenneté mondiale ou l'éducation aux droits humains, ce sont des synonymes ou ce sont des choses complémentaires ou autre?**

R : Je dirais que c'est complémentaire.

**Q : C'est parfois difficile de savoir si on a peu de temps pour faire venir des personnes pour travailler ces thématiques, c'est difficile de faire un choix?**

R : Ben, souvent, ce que je vois en fait, le problème c'est que les directeurs ou la responsable culturelle nous organisent un atelier, une thématique qui parfois intervient au milieu de nulle part. J'imagine un prof de math qui n'arrive pas forcément à l'attacher à son programme, on a 2h ou une après-midi, les élèves ils le rattachent à rien alors c'est pas inintéressant. Mais le prof qui doit préparer la conférence n'a pas le temps de la préparer, on a pas le temps de débriefer, donc là je pense que c'est un vrai problème. Il n'y a pas de suivi en fait. Y a pas vraiment de politique d'école, « ben voilà il faut qu'ils aient acquis à la fin de l'année telles et telles notions, et qu'est-ce

qu'on fait pour en arriver là? » Que tout le monde tire à la même corde en fait. Et en plus, maintenant avec ce nouveau système, c'est peut-être le prof d'histoire qui va parler de ça en classe, mais c'est pas lui qui va accompagner ses élèves à l'atelier ou à la rencontre.

**Q : Quand tu parles du nouveau système, tu parles de l'harmonisation ou de l'organisation des périodes?**

R : Nous on a notre nouvelle réforme à Neuchâtel, petite cuisine à Neuchâtel, ce qui fait que les classes sont complètement explosées.

**Q : T'as déjà parlé avec des collègues de l'éducation aux droits humains ou des ateliers que t'as fait avec Amnesty?**

Un petit peu ouais, ils t'avaient vu déjà alors ils étaient un petit peu curieux. Et puis, avec le directeur qui a toujours été assez ouvert.

**Q : Ouvert et soutenant ou ouvert et il te laissait?**

R : Non non, enfin oui c'est du style « faites seulement ». J'aurais pu aussi relancer, mais c'est pas lui qui est revenu pour proposer des ateliers à plus large échelle et ce genre de choses.

**Q : Et lui, il vous en a déjà parlé de ces thématiques?**

R : Non

**Q : Donc ça vient vraiment de ton impulsion et de ton intérêt?**

R : Ouais

**Q : Si on revient sur le rôle de l'éducation, pour toi c'est quoi le rôle de l'enseignant?**

R : T'as des questions existentielles (rires). Ben, en étant prof d'histoire, je me disais que l'idée c'était de tendre vers ; en faire des citoyens indépendants et libres dans une société où on nous balance de plus en plus d'informations contradictoires, qu'ils puissent développer une esprit critique en fait, c'est vraiment ça. Après évidemment, en tant que prof de français c'était qu'ils accèdent à ces textes et qu'ils aient une langue suffisamment riche pour pouvoir simplement comprendre le monde qui les entoure.

**Q : Quand tu fais de l'éducation aux droits humains ou quand tu invites Amnesty International, est-ce que t'as l'impression qu'aborder ces thématiques-là c'est quelque chose qui est un peu politisé ou positionné sur le spectre politique d'un côté ou de l'autre?**

R : Non. Bah

**Q : Je demande parce qu'on entend la critique que ça appartient aux partis de gauche.**

R : Je me dis, je prends un exemple, si je prends un collègue qui vote UDC, je ne suis pas sûre qu'il invite Amnesty pour *Parcours migration*. Donc oui, ça a quand même en lien avec des sensibilités.

**Q : Et puis si tu discutais avec ce même collègue et qu'il te reprochait le fait de faire venir Amnesty, tu te positionnerais comment?**

R : Il me semble que je suis en cohérence avec la politique de l'école, à savoir que voilà, on a des élèves qui viennent de toute part, de tout horizon où on intègre, c'est cohérent avec la politique de l'école donc à ce niveau-là je me sens libre.

**Q : Si tu devais te définir en tant que professionnelle, si tu devais te donner un adjectif sur ta manière d'être, professionnellement parlant, se serait lequel?**

R : Sensible.

**Q : Et tu dirais, au niveau de l'engagement? Plutôt très engagée, impliquée ou autre?**

R : Depuis que je suis maman, ça a un peu changé. Je sens que le rapport d'investissement est un peu différent. On ne peut pas être au taquet sur tous les fronts. Mais oui, je suis investie, mais je sais aussi me protéger je pense.

**Q : Et puis par rapport à ce rapport que t'as avec le travail, est-ce que tu as l'impression d'avoir une marche de manœuvre suffisante pour faire les choses comme t'as envie de les faire ou au contraire, tu as l'impression d'être un peu pressée par des choses qu'on t'impose?**

R : Ouais clairement. Je ne peux pas parler au nom de mes collègues, mais cette nouvelle réforme on la subit beaucoup quoi. Nouveau plan d'étude. Si je vois dans quel état d'esprit je suis maintenant, avec ce nouveau rôle, cette nouvelle classe où je pense que je peux mener ma barque à peu près comme je veux, ça change tout quoi.

**Q : Qu'est-ce qui change?**

R : Justement...j'ai l'impression que ça me redonne un espèce d'élan pour aller chercher, pour organiser des trucs, sinon t'es dans un truc où t'as pas le temps. T'as pas le temps, t'as des notes, t'as des évaluations. J'ai dit cet été, quand j'ai commencé que j'avais l'impression d'être descendue du train. Parce que là, je suis juste au rythme de mes élèves qui est très très lent. Ma foi, je m'adapte à ce rythme...et c'est moi qui m'adapte à leur rythme, je ne les fous pas dans le train et ils doivent s'adapter. Donc ça c'est très différent, mais bon c'est de l'enseignement spécialisé, c'est un autre domaine.

*[n.d.l.r. l'enseignante a repris la maîtrise d'une classe d'accueil, spécialisée pour les jeunes migrant.e.s, allophones]*

**Q : Et pis toi là tu leur enseignes toutes les disciplines?**

R : Non, là c'est français. Le but c'est qu'ils savent parler français le plus vite possible.

**Q : Mais ils suivent d'autres cours disciplinaires?**

Ils ont des maths, un peu d'anglais et une introduction à l'allemand.

**Q : En français t'as un programme ou tu construis un peu?**

R : Le but c'est qu'ils soient intégrés le plus vite possible dans des classes normales, donc pour ça on a plein de méthodes, mais on a pas de programme. C'est quand ils sont prêts, on peut les intégrer.

**Q : Et comment tu travailles avec eux?**

R : Je fais un peu de tout, j'ai une méthode classique standard français langue étrangère, mais en parallèle à ça je fais de l'alphabétisation parce que certains n'ont jamais été à l'école donc ils entendent pas les différents sons en français, je te parle de phonétique. Je fais pas mal de jeux, de lecture, de jeux de conjugaison et du voc quoi.

**Q : Est-ce que, dans ce cadre-là, tu attendrais de ta direction plus de directives, qu'ils t'accompagnent un peu plus dans ta mission?**



R : Ben non, ça me va bien. En fait, ma direction est l'ancien prof de la classe d'accueil. Ce qui fait que lui coach beaucoup déjà, mais je vois que quand même je prends des directives, des initiatives que lui n'a pas forcément pris et pour l'instant il ne m'entrave pas.

**Q : Il te laisse aller...**

R : Ouais ouais, il voit pas toujours l'intérêt. Il a fait ça pendant 10 ans et ça allait très bien, mais non il est quand même assez coulant.

**Q : Et par rapport à l'éducation aux droits humains, t'aurais aimé qu'on te donne plus d'appui dans cette mission que tu t'étais donnée?**

R : Ce n'est pas d'appui dont les profs ont besoin mais de temps. Ce qu'il faudrait c'est qu'il y ait des périodes, des horaires consacrés à ça, ça ce serait bien. Que ce soit intégré, qu'ils fassent un peu de droit, alors c'est un peu ce qu'on fait en civisme, mais y a tellement d'autres choses qu'on doit faire : histoire contemporaine, toutes les institutions suisses donc il ne reste pas grand-chose. Ça pourrait être une branche qui s'appellerait *éducation générale* ou j'en sais rien, mais qui intégrerait des règles des vie de base, parce que certains gamins en manquent cruellement quoi.

**Q : Comment va ce cours de civisme, qu'est-ce que vous avez comme directives?**

R : Alors, c'est énorme en fait. On peut faire à peu près ce qu'on veut tant que ça reste dans le PER, si on regarde le PER c'est gigantesque donc il y a toute l'histoire contemporaine. Comme moi je suis historienne, j'ai fait pas mal d'histoire. C'est quand même des thèmes assez cruciaux. Mais y a aussi de la géographique donc il y a toutes les thématiques climatiques, migration, etc. donc ça peut aussi entrer dans le cadre. Y a toutes les institutions politiques suisses, introduction au droit, plus il faut faire de l'actualité. Tout ça en 3 périodes.

**Q : Ça dépend aussi des cantons, mais par rapport aux livres que vous avez : est-ce que vous avez suffisamment de ressources qui sont en lien avec ces manuels d'enseignement ou est-ce que t'as l'impression que ça ne correspond pas à ce que tu veux faire?**

R : Le livre d'histoire il était bien, bon là ils l'ont changé, y a un nouveau cette année qui est beaucoup plus abstrait à mon avis. Moi j'aimais bien le livre d'histoire, le civisme était trop scolaire donc assez ennuyeux pour les élèves, mais quand même assez bien construit si on arrivait à le rendre un peu sexy. Et puis, l'actualité, non y avait pas grand-chose, mais évidemment y a des sites qui sont très bien faits.

**Q : Ces sites tu les as trouvés par toi-même ou bien tu trouves les références quelque part?**

R : Non, j'ai grailé moi-même.

**Q : Et pour revenir au livre de civisme, donc pas sexy, mais tu peux le rendre un peu sexy. Y avait quoi dedans?**

R : C'est vraiment des questions bêtes et méchantes, question/réponse, question/réponse, question/réponse, c'est vraiment ça. Chaque année j'allais visiter le Palais Fédéral à la fin de l'année au mois de juin, donc ça ça rendait le truc un peu plus concret pour les élèves. Quand on parle du chiffre des conseillers nationaux, mais quand on les a sous les yeux dans la coupole ben voilà.

**Q : Et comment tu faisais pour aller visiter ça?**

R : J'avais un contact avec un conseiller des états neuchâtelois, ça a toujours été mon contact, depuis plusieurs années. Pis c'est lui qui faisait le lien : une réservation, une

audience de 30 minutes. Et puis, ensuite on pouvait assister au débat pendant 1h et ensuite une petite visite du Palais.

**Q : Et lui faisait ça parce que tu le connaissais?**

R : Non ça se fait. Les conseillers nationaux sont tout contents. C'est bien d'avoir un contact, mais non je crois que ça se fait assez facilement. En tout cas les conseillers nationaux neuchâtelois, j'avais un contact qu'avec lui, mais pendant les audiences de 30 minutes, toutes ces dernières années, il en venait 3 ou 4.

**Q : Et lui tu avais eu comment contact avec lui?**

R : À la base, c'est une connaissance à mon père. C'est comme ça que j'avais pris contact avec lui et puis voilà.

**Q : Tes collègues faisaient ça aussi?**

R : Oui, enfin pas tous. Y en a quelques-uns qui le font.

**Q : Et t'avais déjà pensé à aller visiter d'autres institutions sous la même formule?**

R : J'ai fait une fois un tribunal, une audience, mais je crois que ça s'est un peu compliqué ces dernières années. Et on ne peut pas assister à tout avec les élèves. En histoire, j'ai fait des cours hors les murs, des petits trucs comme ça.

**Q : Et par rapport à ça, c'est compliqué de sortir avec les élèves?**

R : Ouais c'est compliqué. Clairement, tu te facilites pas la tâche en tant qu'enseignant, ça c'est sûr. C'est du job en plus quoi. Aller visiter Berne, je ne sais pas, si j'ai une période de civisme l'après-midi, ben c'est bon, je pars à midi et je rentre à 7h le soir, faut le vouloir aussi.

**Q : Et toi tu considères que c'est des heures qui font partie du mandat de ton travail, du temps qui est compté pour ton travail en dehors des périodes d'enseignement ou tu considères que c'est une autre implication?**

R : Ben il faut mettre la bonne jauge, je pense. Depuis que je suis maman, c'est aussi plus compliqué, ça veut dire que je dois aussi concilier mes enfants, donc. Je suis prête à le faire, mais pas 15x dans l'année. Alors oui, ça fait partie du job, mais c'est le genre le chose qui peut bouffer un enseignant. Parce qu'on peut toujours faire plus, on peut toujours faire mieux, et puis voilà on n'est pas des machines.

**Q : Tu trouves que c'est difficile d'aborder les questions relatives aux droits humains avec les élèves?**

R : Non, je ne trouve pas. C'est génial en fait. Voilà y a des élèves d'origines différentes donc on peut vraiment partir de leurs vies à eux, de leurs expériences, de ce qui se passe en classe. Non, je ne trouve pas que c'est difficile. Mais voilà, être prof de droits humains j'aurais été heureuse.

**Q : Qu'est-ce que tu utilises quand tu traites ces thématiques? Tu vas chercher du matériel par toi-même en lien avec l'actualité pour faire des liens? T'utilises du matériel lié aux droits humains?**

R : Pas vraiment, franchement c'est assez du freestyle, je pense que dès que j'ai l'occasion, on s'arrête et c'est surtout les discussions en fait. Les prises de conscience.

**Q : Et quand on arrive dans des questions peut-être moins binaires, où il y a des droits humains qui se confrontent aux autres, comment tu fais pour aborder ces thématiques**

**avec eux et comment tu fais pour mener un débat, comment tu te positionnes par rapport à ça, ou tu ne te positionnes pas?**

R : Ce que j'ai fait de temps en temps, je trouve que c'est un peu trash pour les élèves, mais ça marche bien : je les mets en situation clairement de non-respect d'un droit. J'ai des exemples, on parlait de l'arbitraire du pouvoir royal de Louis XIV, donc on lit la phrase et comme ça sans transition, je chope la plus calme, la plus gentille des filles et sur ce ton je lui dis « donne-moi ton agenda ». Là y a toute la classe qui se fige et elle me donne son agenda. Souvent y a la grande gueule du fond qui dit « c'est dégueulasse madame » et je joue le jeu quelques secondes en disant que c'est comme ça. Je joue la grosse méchante et moi ce qui me choque à chaque fois c'est comme il y a peu de résistance. Et là, à partir de là, quand ils le ressentent dans leurs tripes l'injustice, là je trouve que ça fait des débats super cool. Je suis là, « mais attendez, pourquoi vous ne me balancez pas votre trousse à la gueule là? », là il y a une immense injustice...sur quoi se justifie mon acte? Souvent ils disent « mais vous êtes la prof ». Moi ça je faisais souvent ce genre de truc, qu'ils sentent dans leurs tripes, c'est pas juste un mot. Et ça j'ai l'impression que ça leur parle aux ados. Ça j'ai fait ça souvent, lancer les débats, utiliser ce genre de trucs...des fois c'est un peu traumatisant. J'espère qu'ils ne m'en voudront pas, mais après je vois qu'il y a quelque chose qui passe.

**Q : C'est un super chouette exemple, t'en as un autre?**

R : J'en ai un autre, quand je faisais les indulgences en histoire en 10e année avec la Réforme. J'arrive au début de la leçon en disant « ah, mais vous avez entendu la nouvelle directive, à partir du semestre prochain - j'arrivais avec une feuille pour que ce soit crédible - ils vous en ont pas parlé? Il y a vraiment trop d'indiscipline dans ce collège alors maintenant ils ont décidé de faire payer les oublis 1.- et les devoirs non faits ce sera 2.-. C'est écrit là, à partir de janvier ». Et là ça part en cacahuètes, vraiment. Ils sont révoltés. Là ça me fait bien plaisir. « mes parents ils ont pas de fric, c'est pas juste », « c'est pas à nous de payer » et là j'ai tenu quelques minutes. En leur disant : « pourquoi c'est pas juste ?, pourquoi l'école n'a pas le droit de faire ça ? » Et du coup, après j'arrivais avec Luther les indulgences (rires). C'est une manière d'introduire mon thème d'histoire, mais n'empêche qu'on est quand même sur ce même genre de truc, quoi.

**Q : Toi t'as quand même un bon background en droits humains, en formation.**

R : À part le truc que j'avais fait à la HEP.

**Q : Et pis dans la formation initiale, vous avez eu quelque chose là-dessus?**

R : Non

**Q : Mais comment ça se fait que tu connais aussi bien ces droits?**

R : J'ai pas l'impression que je les connais bien moi (rires), enfin tu vois. Toi tu parles de droits humains, moi j'ai juste l'impression que, je ne parle pas de ça, j'ai l'impression que c'est une sensibilité aux valeurs morales d'une société quoi, tu vois. J'ai pas l'impression que j'ai une liste précise très claire en tête ou tu vois.

**Q : Mais est-ce que c'est vraiment important d'avoir c'te liste? Moi j'ai l'impression que quand tu me parles comme ça, je vois l'étendue des choses que tu fais, que t'as fait avec tes élèves ou que tu fais maintenant, pour moi tout ça ça fait partie de l'éducation aux droits humains, mais peut-être pas explicite justement ?**

R : Ouais. Non j'ai pas de background particulier je crois.

**Q : Mais par contre, tu ne ressens pas le besoin d'en avoir plus? Tu te dis pas « ah je devrais faire une autre formation explicite » ?**

R : Maintenant ça pourrait m'intéresser, surtout dans la classe où je suis là. Franchement, les classes où j'étais avant, si c'est pour ne pas avoir le temps de faire ce tu vois, c'est qu'on a pas l'espace dans des classes standards.

**Q : Si je reformule ce que je comprends, tu n'as pas besoin de ça non plus pour aborder ces thématiques avec tes élèves?**

R : Non, je ne crois pas. Après, j'avais adoré le *parcours migration*, j'ai trouvé tellement génial quoi.

**Q : Et si tu devais chercher du matériel didactique là-dessus, tu saurais où le chercher?**

R : Je reçois moi la newsletter de l'éducation EDD là, ça je regarde un petit peu là ou sur votre site.

**Q : Et dans les manuels, y a des liens pour les plates-formes ou des fiches didactiques qui sont intéressantes ou pas forcément?**

R : Non, pas forcément. Je ne les utilise pas de manière systématique. Tu penses à quoi comme plate-forme?

Dans les nouveaux moyens d'enseignement en passant par le PER, à partir de la plateforme, maintenant ils appellent ça les MER numériques, j'allais là quoi. Après tu construis ton cours.

C'est intéressant parce que tu m'en as parlé avant, tu disais que tu disais qu'il y avait tellement et que tu te noyais là-dessous. Ce qui était difficile c'est de se les approprier et de les choisir?

Ouais, et en plus, c'est personnel, ce nouveau cours d'histoire, un exemple : en 9e année, jusque-là on avait l'instruction des religions, donc on faisait : hébreux, la notion du christianisme et l'islam. C'était super quoi, maintenant dans ce nouveau cours y a un chapitre qui s'appelle à l'Andalou. Donc t'étudies d'un coup des textes hyper compliqués sur 1-2 siècles en Espagne où musulmans, juifs et chrétiens se sont plus ou moins bien entendus. On voit quand même la visée du chapitre, c'est très bien, mais on commence le chapitre et les gamins ne savent ni ce que c'est un juif, un chrétien ou un musulman. Comment tu peux entrer là-dedans sans qu'ils aient juste la base quoi? Le nom du prophète, le nom du livre sacré, où ça se passe, quel siècle. Donc déjà juste pour entrer dans le chapitre, il faut déjà 3 semaines en leur passant C'est pas sorcier sur les 3 religions monothéistes, non, mais. C'est que comme ça, ils ont pas les prérequis pour entrer. Donc y a plein de chapitres qui sautent et tu vas pas en profondeur. Ben voilà, vu que c'est la réforme qui veut ça : tous les élèves mélangés avec des énormes difficultés à très brillants, comment tu fais pour nourrir tout le monde? Pour ne pas noyer ceux qui ont beaucoup de mal.

**Q : Tu crois que c'est ça aussi qui t'a donné envie de changer?**

R : Ça fait partie des facteurs qui ont fait que j'avais besoin de changement ouais.

**Q : Parce que ça devenait difficile pour toi de faire ton métier de la manière dont t'avais envie de le faire, y avait trop de choses avec lesquelles tu étais en désaccord?**

R : Ouais ouais. Besoin de changement aussi, parce qu'après 11 ans on a fait le tour aussi.

**Alors maintenant on va faire des petites questions où tu vas mettre des notes à quel point t'es d'accord ou pas d'accord. 0 c'est t'es pas du tout d'accord et 10 t'es parfaitement d'accord.**

**L'éducation aux droits humains ça n'a pas sa place à l'école?**

0

**L'éducation aux droits humains a sa place à l'école, mais je ne sais pas trop comment l'aborder?**

Je ne suis pas d'accord avec la deuxième partie de la question. La première oui, donc 5, la moitié.

**L'éducation aux droits humains est un moyen de donner aux élèves des pistes d'engagement citoyen?**

10

**Les droits humains sont primordiaux et tous les élèves devraient en avoir entendu parler?**

10

**L'éducation aux droits humains est une composante intrinsèque de l'enseignement qui doit être enseignée?**

10

**Les activités aux droits humains sont intéressantes, car elles permettent de s'écarter du programme scolaire et de faire quelque chose de différent?**

Hum 5.

**C'est quoi le hum?**

C'est un peu ce que je reproche à comment c'est abordé. C'est-à-dire, on nous balance une super conférence, mais il y a ni avant ni après. Il faudrait que ce soit mieux préparé, qu'il y ait un suivi, que ce soit en lien avec une politique scolaire. Pas juste je te balance une conférence. Alors oui, les gamins sont tout contents parce qu'ils auront pas 2h de math, voilà.

**L'éducation aux droits humains est un moyen d'éduquer les jeunes générations aux défis sociaux et une opportunité d'œuvrer pour le changement social?**

10

**Q : De manière un peu plus libre et large, c'est quoi les opportunités que tu identifies pour l'éducation aux droits humains dans le domaine de l'enseignement et quels défis?**

R : Pour les élèves?

**Q : Non, pour faire de l'éducation aux droits humains à l'école ou les défis qu'il y aurait?**

R : Difficile pour moi de me positionner entre les classes d'avant et les classes maintenant. Les opportunités maintenant ça peut être tout le temps quoi. Dans la classe que j'ai en face de moi, certains viennent de cultures tellement différentes. Juste leur expliquer qu'en Suisse on a des droits et qu'on est protégés par ces droits. L'autre jour c'était assez choquant quand même, on parle de discrimination, le harcèlement à l'école je leur ai passé une petite vidéo puis ensuite j'essayais de leur faire dire pour quelles raisons un élève pourrait être mis de côté : trop gros, trop petit, etc., et après on a dit qu'il serait peut-être un peu trop noir, j'avais 15 noirs en face moi, ou trop arabe etc. Ça les touchait et à un moment donné « ou alors parce qu'on est homosexuel » et là j'ai 2 ou 3 gars qui ne pouvaient pas l'entendre. Je sentais que j'avais touché un truc inimaginable pour eux. Donc voilà, on a commencé un peu à aborder la question de manière soft parce que je touche à des choses qui sont assez sensibles. Mais, là y a de quoi faire. Mais ils sont aussi tout contents de discuter de ça, voilà l'autre

jour aussi, j'ai demandé qui aidait sa maman à la maison, j'en eu 2 et c'est bon, ils ont une petite sœur quoi. Ben voilà, d'aborder ces questions-là, on est à des kilomètres.

**Q : Et y en a d'autres qui réagissent à ça dans la classe?**

Ouais ouais, c'est très intéressant. Et des mecs aussi. C'est chouette, j'adore quoi. Donc des opportunités y en a encore plus maintenant. Des défis, je pense qu'il faudrait une vraie volonté politique d'introduire ça dans les plans d'études, mais pas de manières transversales, mais de manière un peu plus frontale, mais, avec des moyens d'enseignement clés en main parce que les profs ils veulent ça. Si tu leur dis « 2 périodes de droits humains par semaine », ben y aura des levers de boucliers pas possibles.

**Q : Tandis que si on leur dit « fais 2h d'éducation aux droits humains par semaine et voici un livre d'exercices », est-ce que ça passerait?**

R : Ouais après le problème, c'est que, non ça pourrait passer, ce serait déjà vachement mieux, mais le truc c'est que tu peux faire du droit humain en math, en science, en histoire pis c'est à chaque fois d'autres profs et y a pas de vision globale en fait. C'est ça, mais je ne sais pas comment faire, j'ai pas de solution. Je ne sais pas.

**Q : Si je reformule, pour toi l'éducation aux droits humains ça peut être totalement interdisciplinaire ou ça devrait l'être?**

R : Oui

**Q : Et que du coup on pourrait l'intégrer dans à peu près n'importe quelle discipline?**

R : Oui

Mais il manque les moyens et peut-être de la cohérence

Et du temps surtout. Surtout le temps. Franchement, si on va dans le même ordre d'idée, on doit aussi faire pas mal d'éducation à tout ce qui est MITIC. C'est un peu incohérent ce que je dis. D'un côté je trouve que ça devrait être un espèce de fil rouge peut-être dans toutes les branches pour que tous les profs s'y mettent, mais d'un autre côté, il faudrait avoir des moyens clés en main et directement applicables cracboom en fait. Donc c'est complètement contradictoire ce que je dis. Et, en plus, je pense que les meilleures leçons où j'ai l'impression qu'un message était passé, c'était aussi ben, quelque chose qui n'était pas prévu. Un événement se passe en classe, ok qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce qui est en jeu? C'est quoi l'injustice? Ça tu peux pas prévoir, en lien avec ce qu'il y a là. En fait, c'est complètement contradictoire.

**Q : Mais quelles compétences il faut pour pouvoir faire ça?**

R : Je ne sais pas. Je pense que c'est hyper personnel, si t'es plus ou moins sensible à ça, mais je pense que si t'es pas sensible à ça, un prof tu peux lui amener tous les moyens d'enseigner ça, comme tu veux, il ne le fera pas.

**Q : Qu'est-ce qui fait que pour toi, cette thématique liée aux droits, c'était quelque chose qui a l'air, je ne sais pas si j'interprète, mais qui fait quand même partie intégrante de ton enseignement?**

R : Je ne sais pas, j'ai l'impression que c'est vraiment propre à la personnalité de chacun. Moi j'ai l'impression que ces les voyages qui m'ont beaucoup ouvert l'esprit, qui m'ont permis de voir que c'est différent ailleurs, qu'on a quand même une chance incroyable en suisse. Mais franchement, j'avais pas l'impression que c'était une compétence, mais j'ai juste l'impression que je suis sensible à ça, enfin tu vois. J'ai pas appris quelque chose qui fait que je suis sensible à ça. Si tu ne me l'avais pas dit, je ne me serais pas rendue compte que je suis sensible à ça. Il me semble que j'ai toujours fait ça.

**Q : Qu'est-ce qui t'a poussé une fois à t'inscrire à une formation Amnesty?**

R : Bonne question. On avait ces cours prévus à la HEP et le titre m'avait botté quoi. Juste d'avoir peut-être des pistes un peu plus concrètes, des idées d'activités en classe.

**Q : Tu te souviens du titre exact?**

R : Je peux retrouver : enseigner les droits humains en classe, j'aurais dit. Quelque chose comme ça.

\*fin – entretien 4\*

## 10.5 ENTRETIEN 5 – Sylvain\*

### **Q : Tu peux dire ton nom, à quel degré tu enseignes ?**

R : Je m'appelle Sylvain\*<sup>10</sup>, j'enseigne depuis 2 ans, la première année j'ai enseigné 89% d'activité de travaux manuels et cette année j'enseigne à 100% les travaux manuels, histoire, géographie et formation générale. J'ai une maîtrise de classe de 9e année.

### **Q : Mon travail s'articule sur l'éducation aux droits humains, est-ce que tu as fait ça, d'une manière ou d'une autre dans tes cours?**

R : Pas encore, mais en histoire, on va aborder les droits humains notamment avec la monarchie, etc.

### **Q : Est-ce que ça te parle l'éducation aux droits humains? Quelles notions tu mettras derrière?**

R : Je mettrai le mot générique de savoir-vivre, très générique, mais qui va les aider à développer de l'empathie, qui sera basé sur des textes qui existent, mais qui ne sont pas respectés dans le monde.

### **Q : Est-ce qu'on t'a déjà parlé dans le cadre de ta formation initiale de l'éducation aux droits humains?**

R : Non, comme ça non.

### **Q : Sous d'autres termes, que tu pourrais relier à ça?**

R : Peut-être, mais il faudrait vraiment que je réfléchisse longtemps parce que ça appartient toujours à une branche particulière et une thématique particulière qu'on étudie, par exemple, par rapport à la Révolution française et tout ça, c'était abordé justement, les droits humains.

### **Q : Et dans le cadre de la formation générale, est-ce que tu as eu une formation particulière?**

Je ne comprends pas la formation générale

### **Q : Tu as 1h en classe avec tes élèves.**

R : Oui, c'est l'approche du monde professionnelle. C'est leur apprendre à faire des CV, des lettres de motivation, ce genre de chose pour les préparer au marché.

### **Q : T'as eu une formation là-dessus?**

R : Non

### **Q : Et du coup comment tu t'en sors?**

R : Je m'en sors avec mon expérience de menuisier et puis que je connais la vie des chantiers, des ateliers, etc., industriels on va dire. Et je connais aussi le monde des études académiques donc ça me permet aussi de pouvoir leur amener les clés pour l'un ou l'autre monde et la possibilité de passer d'un monde à l'autre aussi.

### **Q : Dans le plan d'étude romand, y a ce qu'on appelle les capacités transversales, moi j'essaie d'identifier comment les enseignants travaillent avec, si ils se basent dessus, si c'est quelque chose qu'ils intègrent dans leur enseignement disciplinaire et voilà...Toi comment tu gères ces compétences? Est-ce que tu travailles avec? Est-ce que ça te parle? Vous avez fait ça à la HEP?**

---

<sup>10</sup> Prénom d'emprunt



R : Pour moi ça a mis un mot sur la chose qui me tenait le plus à cœur, c'est justement le côté transversal et multidisciplinaire. Ça permet justement un éveil beaucoup plus profond chez l'élève que de façon uniquement sur une discipline et on reste cloisonné sur quelque chose. La vie n'est pas cloisonnée, le réel n'est pas cloisonné. Pour moi c'est important de faire du transversal, je me base là-dessus par rapport à mes cours, juste au niveau juridique d'une part, pour être sûr de faire mon bureau et qu'on ne puisse pas me reprendre dessus, mais aussi pour susciter plus de réflexion meta au sujet de certaines choses qu'on traite.

**Q : Concrètement ça se passe comment quand tu prépares tes séances, tu les intègres dans des objectifs?**

R : Exactement, dans des analogies, des métaphores à d'autres choses, des liens en fait, qui dépassent parfois le thème qu'on est en train d'étudier.

**Q : Et ça, y a une manière de les évaluer? Est-ce que tu vois qu'ils peuvent être évalués sur ces compétences durant le cursus?**

R : Oui, avec des exposés, là ils ont le droit de recruter plusieurs disciplines, même l'obligation, du coup ça les oblige à être transversaux et à recruter plusieurs choses qu'on a vu dans plusieurs cours pour créer un seul et unique travail.

**Q : Tu peux me donner un exemple?**

R : Y a un élève, pas dans mon cours, mais en français il a fait un exposé sur l'islam et du coup, il a utilisé de l'histoire, du français, la géographie également, donc voilà quelque chose de transversal qui touche plusieurs disciplines.

**Q : Est-ce que tu as entendu parler d'acteurs extrascolaires qui viennent dans les écoles pour parler de ces thématiques d'éducation aux droits humains?**

R : Non

**Q : Est-ce que tu en connais comme ça?**

R : Sous ce terme-là non, j'en ai pas encore entendu parler. Mais après on peut aussi mettre ça sur le fait que ça fait peu d'années que j'enseigne.

**Q : Et puis, pour toi l'éducation au développement durable, les objectifs au développement durable, l'EDD, l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'éducation aux droits humains, c'est quelque chose qui est un ou c'est des choses qui sont différentes?**

R : Pour moi, c'est un peu, elles se regroupent toutes, le développement durable c'est pas uniquement sur les matériaux, les objectes, mais c'est aussi sur une conduite humaine qui doit aussi être durable, encore plus à l'heure actuelle avec la mondialisation, les internet, etc., que c'est hyper important d'éduquer dans ce sens-là, de vivre en communauté et maintenant cette communauté est planétaire.

**Q : Ça c'est des choses que vous avez abordées dans le cadre de la formation initiale? À la HEP?**

R : Oui. Par exemple, en histoire on a abordé ça, peut-être que dans d'autres disciplines, dans d'autres disciplines, c'est peut-être plus cloisonné. Mais histoire, c'est tellement interdisciplinaire en soit, on a beaucoup de ressources à ce niveau-là et de liberté.

**Q : Tu te souviens comment ils vous en ont parlé? Donner comme information pour l'éducation au développement durable par exemple?**

R : Y avait par exemple, j'ai fait aussi une formation à côté de la HEP, c'était pour enseigner aux écoles professionnelles, l'IFFP et dans ce cadre de cette formation parallèle, on avait justement parlé du développement durable pour le secondaire 2 et on abordait le fait qu'il y avait une conscience à développer au niveau des gestions des déchets, etc. Mais aussi, une gestion, mais là on est toujours beaucoup plus vague dans les textes officiels, sur les conduites humaines et le savoir-vivre en communauté.

**Q : Qu'est-ce que tu appelles le texte officiel?**

R : Je ne sais plus, mais je le connaissais par cœur l'article. Y a un article sur le développement durable dans la loi.

**Q : Donc au niveau légal et pas des normes de l'école ?**

R : Oui oui, de toute façon, on est employés par l'état donc on est obligés d'appliquer des articles de lois qui ont été réutilisés, mais toujours les mêmes, mais adaptés, au monde scolaire et machin.

**Q : Est-ce que vraiment au niveau institutionnel de l'école, vous avez des semaines ou des moments de formation tous ensemble où vous parlez de ce que vous voulez mettre en place pour ça?**

R : Pour l'instant non, mais ça pourrait entrer dedans, la thématique du harcèlement. Et ça on a eu la semaine passée, une journée entière avec des ateliers pratiques. Notamment avec FB et réseaux sociaux où on voit que ça va tellement vite dans les messages et le harcèlement potentiel qu'il peut y avoir derrière, mais ça va tellement vite qu'on a même pas le temps de suivre, tellement y a du harcèlement et qu'on veut descendre un pour se mettre en avant soi, c'était hyper intéressant, de voir la rapidité avec laquelle les messages se font.

**Q : Pis ça c'est des ateliers qui ont été faits pour les enseignants pour que vous puissiez en parler avec vos classes?**

R : Déjà et être sensibilisé à ça, y a certains profs qui rechignent à avoir un réseau, là ils ont pu voir et ça les a quand même marqué.

**Q : Ça a été mis en place par qui?**

R : La direction en rapport avec je ne sais plus, je peux regarder.

**Q : Ça vous a été imposé?**

R : Oui

**Q : Et ça fait partie de votre temps de travail?**

R : Oui, et après on a été invités à faire un complément de formation là-dedans et ça c'était au libre-choix.

**Q : Là si vous choisissez de faire ça, c'est toujours sur votre temps professionnel?**

R : Non

**Q : Tu sais si y a déjà des enseignants qui ont déjà organisé des choses comme ça, des formations internes pour des autres enseignants ou si ça vient toujours de la direction?**

R : Non, ça peut venir d'autres personnes. Par exemple, il y a la médiatrice qui va mettre en place quelque chose, je ne sais plus, du coup elle nous a recruté sur la bonne volonté. Ça se fait quand même.

**Q : Et si par exemple, toi t'avais une thématique que tu voudrais amener, ça pourrait être entendu?**

R : Oui, complètement, j'ai de la chance pour ça.

**Q : Quand tu vas plus loin avec tes élèves dans le cours d'histoire ou de géographie, tu traites de thématiques qui sont liées au développement durable ou droit humain, t'as l'impression que les cours prennent une autre dimension ou t'as l'impression que ça reste assez scolaire?**

R : Alors moi je trouve que ça prend une autre dimension parce qu'ils se mettent vraiment à la place, ils font vraiment un travail d'empathie. Par exemple, toutes les lois qui existaient sur le travail des enfants au XIXe et qu'on voit les progressions, par exemple on voit qu'en 1880 il y a les premières lois qui réglementent « on dit qu'à 12 ans pas plus de 10h de travail par jour », là j'explique concrètement avec des exemples. Là j'explique ce qu'il en est et je dis par exemple « Voilà, maintenant, Matteo, tu vas travailler 10h par jour, dans une mine, etc. ». C'est des choses qu'on essaie d'illustrer avec bien sûr des dossiers, des images.

**Q : Et ça t'as l'impression qu'ils arrivent à s'approprier ces choses-là?**

R : Vu leurs réactions oui, après il y a aussi la manière de l'amener aussi.

**Q : T'as l'impression que d'aborder ces thématiques avec tes élèves, ça fait évoluer les relations que tu peux avoir avec eux?**

R : Alors je les ai félicités aujourd'hui pour l'ambiance qu'il y a entre eux, c'est incroyable et je croise tous les doigts pour que ça continue jusqu'en 11e.

**Q : Si tu devais donner le rôle à l'éducation, à l'enseignement? Ou le rôle de l'enseignant?**

R : De transmettre les meilleurs outils pour vivre et survivre parfois en société, que ce soit matériel ou lié aux valeurs humaines.

**Q : Donc tu fais quand même une distinction entre instruction et éducation, mais tu mettrais les deux comme étant le rôle de (Sylvain\* coupe la parole) ?**

R : ... d'un support de vie primordial pour bien s'intégrer en société et être prêt et ne pas se faire démonter au moindre souci.

**Q : T'as l'impression de pouvoir travailler les deux axes?**

R : Pas toujours non, à cause du temps. C'est très frustrant.

**Q : Comment tu priorises?**

R : Par l'organisation du travail qu'on doit faire avant les cours, en amont. Et puis, ça permet de savoir quand tu peux faire ci ou ça. Des fois je peux déplacer certaines choses pour parler et rattraper d'autres choses à d'autres moments.

**Q : Et ce serait quoi les priorités? Vu que t'as pas le temps toujours de tout faire?**

R : La priorité, à chaque fois, c'est quand même la transmission de connaissances et la transmission de certaines méthodologies aussi, de comment s'organiser, d'organiser sa réflexion et puis, ça pour moi c'est primordial.

**Q : Et t'as l'impression que parfois l'enseignement disciplinaire sur des connaissances vraiment techniques peut primer justement peut-être les connaissances plus de savoir-vivre que tu voudrais enseigner?**

R : Tout à fait, ça peut aussi parce que les programmes, ça vient de l'état et on est représentants de l'état et doit faire le taff quoi. Le travail.

**Q : Si on regarde le PER, moi je ne le connais pas très bien, mais je travaille avec, si tu regardes ça, comment tu choisis? Y a tellement d'objectifs et parfois ils sont un peu vagues.**

R : Justement, le côté vague laisse beaucoup de liberté et du coup, ça c'est un avantage comme ça on est pas trop restreints et c'est quand même des avancées parce que je pense qu'il y a eu beaucoup de manifestations par rapport à ça, enfin, avant ma génération, pour être vague et pour pouvoir avec plus de liberté pour pouvoir insérer plusieurs thématiques sous l'égide de l'éveil par exemple. Donc c'est une marche de manœuvre qui nous permet de justifier telle ou telle chose.

**Q : Comment tu fais pour différencier, quand tu dis qu'il y a un programme à suivre et que vous êtes assez stressés par rapport à ça, du coup vous avez peu de temps. Et de l'autre côté il y a les normes du PER qui sont finalement assez larges et tu dis que t'as une bonne marche de manœuvre ?**

R : L'institution qui t'emploie, l'école qui t'emploie a un programme d'établissement aussi et que tu dois appliquer et qui est en rapport avec le PER. Normalement. Du coup, on a un programme qui a déjà été normalement adapté par rapport au PER, mais c'est pas pour autant qu'on doit faire confiance, on doit vérifier si c'est PER-compatible.

**Q : Et par rapport à ce programme-là?**

R : C'est chargé parce qu'il y a des thématiques à voir indispensablement telle ou telle année.

**Q : Et c'est là-dessus que vous allez fonder les contrôles pour les élèves?**

R : Exactement

**Q : Là c'est chargé et t'as moins de marge de manoeuvre?**

R : Oui

**Q : T'as l'impression que d'aborder ces thématiques qui sont plus liées au savoir-vivre et à l'éducation aux droits humains, ça peut être politisé?**

R : Il faudrait pour que ce soit obligatoire qu'il y ait plus de place pour ça. Je pense qu'il y a certaines fois des conflits d'intérêts dans la recherche en éducation et c'est les recherches qui vont modifier les lois ou créer une influence au niveau politique pour que ça puisse influencer, etc., et souvent ce ne sont pas des gens qui pratiquent l'enseignement qui sont dans la recherche et qui vont influencer les politiques au niveau de l'éducation et qui du coup ne seront pas forcément pertinent pour des praticiens parce qu'ils connaissent le réel et la réalité des choses. Y a des choses complètement utopistes qu'on nous demande faire.

**Q : Par exemple?**

R : J'ai pas encore d'exemple qui me vienne là à l'esprit parce que j'essaie de prendre du recul par rapport à tout ça, mais ça c'est un gros gros problème, énorme.

**Q : Par rapport aux valeurs que ça sous-tend, si on réfléchit à l'éducation au développement durable et à la gestion du tri ou des déchets ou l'éducation aux droits humains, est-ce que t'as l'impression que ces thématiques-là elles sont orientées politiquement d'un côté ou de l'autre de l'axe politique?**

R : Bien sûr

**Q : Et c'est orienté comment?**

R : Par rapport aux intérêts de la personne qui doit recruter telle ou telle personne, au bout d'un moment ça finit toujours comme ça. On va essayer de défendre une cause qui va recruter la plupart des partis politiques pour qu'on puisse arriver à telle place en politique et mettre en place ce qu'on a dit.

**Q : Mais au niveau du cadre scolaire, si t'en parles en classe, t'as l'impression de faire de la politique?**

R : Non. Pas forcément. Mais, c'est toujours lié à la politique.

**Q : Mais, est-ce que pour toi te poserait des questions par rapport aux valeurs? Par exemple, tu invites Amnesty International dans ta classe pour faire un atelier, est-ce que ça te poserait des questions par rapport à la légitimité de faire ça ou l'orientation de l'acteur?**

R : Non non alors.

**Q : Pour toi c'est dans les normes de ce qui est demandé?**

R : Oui

**Q : Comment tu te définirais comme enseignant?**

R : Dynamique

**Q : Et ton rapport au travail d'enseignant? Tu dirais que t'as une bonne marge de manœuvre et tu t'impliques là-dedans ou que t'essaies de suivre les directives et pas forcément chercher plus que ça?**

R : Entre les deux, vraiment. La première chose à laquelle je fais gaffe, c'est d'être juste juridiquement pertinent, de ne pas être à côté de la loi et en même temps je me fais plaisir.

**Q : C'est un truc que tu m'as déjà dit par rapport aux normes juridiques, c'est important pour toi?**

R : Oui, parce que tu peux perdre ton travail si tu ne suis pas la loi tout simplement.

**Q : C'est vraiment une crainte?**

R : Oui, parce que j'ai fait 10 ans d'études pour avoir ce deuxième métier et c'est important de le garder.

**Q : Qu'est-ce qui pourrait t'amener à ne pas être dans cette ligne-là?**

R : Par exemple, d'aborder aucune thématique dans une discipline scolaire. Tu pourrais te faire taper sur les doigts très fort, déjà par ta direction, donc non tu dois faire tout ravaill, t'as un salaire, c'est pas pour le faire pas ou le faire mal.

**Q : C'est comment mal faire son travail?**

R : De ne pas préparer ses cours, de rester uniquement dans un aspect disciplinaire, mais là au niveau sanction de gestion avec les élèves, etc., de perdre beaucoup de temps, de faire l'interne qui court, de la séduction : on va leur acheter des mandarines, les séduire, on leur fait tous les jours des cadeaux ou des remarques louables et au final, ça dessert l'élève parce qu'il va toujours faire les choses de manière conditionnelle, et ça c'est pas possible.

**Q : Mais entre les directives, le programme et le PER, t'as quand même l'impression de pouvoir aborder les thématiques sous un angle qui t'est propre?**

R : Bien sûr. De toute façon, les 3 choses que tu viens de dire sont liées, juridiquement donc de toute façon t'es tranquille par rapport à la loi. Et à partir de là, bien sûr que tu peux faire plein de liens, etc., vraiment.

**Q : Et comment tu les fais ces liens?**

R : J'ai pas mal de rhétorique ça aide pour faire des liens, souvent en histoire on fait des amorces : au début du cours, par exemple, j'arrive aux grandes découvertes, j'arrive avec une patate et voilà tu dis « ça vient d'où ? », ça suscite des débats, tu leur expliques que ça vient des Amériques et ça les met dans le cours.

**Q : En tant que jeune enseignant, ta mission est claire ou t'as besoin d'être un peu plus soutenu par ta direction, ta hiérarchie? En fait, je pose la question, le programme est assez chargé, le PER, les connaissances de la HEP, est-ce que c'est clair où tu vas ou tu aurais besoin de plus de soutien?**

R : Ben après c'est au bon vouloir des collègues, si y a une bonne ambiance, une bonne entente et qu'il n'y a pas de chacun fait son boulot et chacun pour soi, ben on peut se passer certains corpus, etc., ici c'est génial parce qu'il y a vraiment cette ambiance collégiale où on s'entre-aide, et oh combien c'est important.

**Q : T'as déjà parlé à tes collègues de l'éducation aux droits humains?**

R : Sous ces termes non. Pas comme ça non.

**Q : Et sous d'autres termes?**

R : Non plus, justement.

**Q : Et à ta connaissance y a déjà des acteurs extra-scolaire qui sont venus dans les classes pour faire des ateliers de sensibilisation, mais avec les classes?**

R : Par rapport à cette thématique spécifique non.

**Q : Et pis d'autres thématiques?**

R : Oui comme le harcèlement, le travail social de certaines maison de quartier, ça rentre aussi là-dedans au niveau de l'éducation avec un système de valeurs à transmettre, etc., même si c'est très très micro, ça rentre quand même là-dedans, ça concourt aux mêmes objectifs au niveau du savoir-vivre.

**Q : Ça c'est des thématiques difficiles à aborder avec les élèves, la question du savoir-vivre? Par exemple, si on revient sur des choses concrètes, pour les grandes découvertes, tu peux amener une patate et si tu devais aborder des questions autour de la transmission des valeurs et de l'éducation ou vivre ensemble, c'est quelque chose de plus complexe ou comment tu l'aborderais ou l'abordes?**

R : Ouais, c'est un peu plus complexe parce que c'est plus abstrait, il faut qu'ils aient la capacité de se décentrer, de se remettre en question, de ce qu'ils voient comme comportement chez leurs parents, faut plus que ce soit une donnée naturelle, mais ils faut qu'ils y réfléchissent, ouais savoir comment eux ils se positionnent par rapport à la vie en général. Est-ce qu'ils vont reproduire ce que font les parents parce qu'ils voient les bénéfices, les pertes?

**Q : Comment on aborde ça avec les élèves?**

R : Ça peut être par exemple de créer un moment où on peut leur donner une feuille et de leur demander d'imaginer avec des questions indirectes sur la thématique,

comme ça on peut connaître leur inconscient par rapport à la thématique qu'on vise et pis ça c'est pas mal, on peut leur demander d'écrire ou de dessiner pour eux quelque chose pour eux qui n'est pas juste. Et par ce genre de chose, par la mise en activité de dessin, etc., ben on peut toucher à l'objectif, mais par des voies parallèles, au lieu de tout de suite leur dire pourquoi c'est. Et là on touche un peu plus à l'inconscient et sur quoi ça repose.

**Q : Ça tu le travaillerais dans quel genre de séquence ou de discipline?**

R : C'est dur. Education générale, l'approche du monde professionnel, au niveau du savoir, du savoir-être, du savoir-faire.

**Q : Là par rapport à ces jeunes qui vont entrer dans le monde professionnel, ils sont relativement frais et jeunes, est-ce que vous abordez aussi des questions plus juridiques en droit?**

R : Oui oui, moi c'est hyper important et cette matière est pas toujours très bien faite par les enseignants, mais pour moi c'est hyper important parce que ça touche presque à mon parcours. Et j'essaie vraiment de leur donner un max d'infos, qu'ils aient vraiment la conscience du choix qu'ils vont faire.

**Q : Et toi par rapport à ça, c'est ton bagage qui te permet d'enseigner ça?**

R : Non, mais de bien enseigner oui, peut-être.

**Q : Les choses dont tu as besoin pour enseigner aux élèves, c'est ton parcours personnel?**

R : Oui, mais pas uniquement. On un corpus qui vient de l'état qui est encore adapté à l'établissement, mais qui respecte toujours le PER, les lois, etc., mais oui on a un corpus sur lequel rebondir qui a notamment fait par le doyen et qui a été reconnu par le canton.

**Q : Ça c'est suffisant, ça te permet d'avoir la matière nécessaire pour aborder?**

R : C'est pas mal, mais ça peut toujours être amélioré.

**Q : Tu vas chercher parfois d'autres sources?**

R : Oui, énormément.

**Q : Où?**

R : Par exemple, sur internet y a des zones sur des métiers en Suisse, y a des reportages qui ont été faits, des petites vidéos qui ont été faites en (?) ce qui explique la maturité professionnelle, les apprentissages, les études, le gymnase, etc., avec tout ce qu'il faut remplir entre guillemets pour pouvoir passer les premiers tests.

**Q : Et ça c'est sur internet?**

R : Y en a sur internet oui. J'ai cherché par moi-même.

**Q : T'as d'autres sources où tu vas chercher les informations?**

R : Non, parce qu'il y a déjà beaucoup entre le classeur qui a été préparé le doyen et qui a été reconnu par le canton et mes recherches personnelles. Ça comble largement le temps.

**Q : Dans ce classeur y a aussi des fiches didactiques, des ateliers clés?**

R : Oui, soit pour avoir leur recul sur la représentation des choses, donc c'est vraiment vraiment très bien. De trier ses informations, connaître ses compétences, de savoir par

rapport à ce système de compétence si telle ou telle métier sera facile à avoir ou pas, est-ce que j'ai déjà des compétences qui permettent d'intégrer plus facilement tel ou tel métier? Par exemple, je déteste les maths, je sais que je ne ferai jamais des efforts là-dedans, est-ce que j'ai toujours envie d'être ingénieur?

**Q : Et en histoire ou en géographie, les manuels qu'on te donne suffisent ou tu peux ailleurs?**

R : Je vais toujours regarder ailleurs.

**Q : Tu vas où?**

R : Par exemple, en sport, on peut prendre cet exemple une fois, y a beaucoup de choses sur internet au niveau cantonal, fédéral, mais y aussi beaucoup de recherches personnelles avec des activités sportives personnelles que je peux mettre en place et adapter et qui sont reconnaissables au niveau du PER.

**Q : Et ça tu vas en fait sur les plates-formes de moyens d'enseignement officielles?**

R : Le MER ouais. Y a le père et la mère (lol)

**Q : Et si tu recevais d'autres fiches pédagogiques, est-ce que tu penses que tu les utiliserais?**

Bien sûr, de toute façon je veux toujours avoir la garantie d'être (?), je ne veux pas perdre mon boulot, faut appliquer la loi et trouver un peu de liberté là-dedans.

**Q : Si par exemple, Amnesty International développait maintenant une plateforme qui travaillerait sur des aspects qui sont sur les programmes d'études, par exemple : la révolution française ou la déclaration d'indépendance US et qui ferait un travail là-dessus en incluant des liens avec les droits humains et les violations de droits humains actuels et l'état actuel des choses en Suisse par rapport à ça, est-ce que tu penses que tu pourrais te diriger vers ces plateformes ou est-ce que tu te dirais que c'est trop loin de ce qu'on te demande?**

R : Non, je pense que c'est proche, mais après c'est toujours le problème : comment est-ce que ça va s'insérer? C'est ça, comment ça va se mettre en place au milieu de tout le programme scolaire, de toutes les disciplines, rien qu'en terme de temps. Est-ce que ce sera un rajout, diminuer d'autres disciplines parce qu'après il y a aussi une surcharge de travail pour les élèves. C'est ça aussi, savoir si y aura des devoirs, ou si ce sera plus porté sur des exposés. Quelles disciplines ça va toucher? Sur quelles disciplines ça va prendre de l'espace? Y a toutes ces questions-là en fait, c'est plutôt le format dans lequel ça va s'insérer qui va faire douter, plus que le fond. Parce que le fond j'en suis convaincue que c'est de toute façon dans la lignée des choses qu'on est en train d'enseigner.

**Q : Si je reformule, toi avec les moyens d'enseignement officiels, t'as suffisamment de matière et tu n'as pas suffisamment le besoin d'autre matériel didactique ou d'autres fiches?**

R : Je ne suis pas fermé, mais c'est juste qu'il y a déjà tellement de ressources, si on va chercher aussi à côté des moyens d'enseignements. Y a déjà beaucoup et il faut déjà sélectionner là-dedans. Mais je ne serais pas du tout fermé à quelque chose d'auxiliaire qui viendrait se rajouter ou remplacer du coup des recherches personnelles que je ferais après.

**Q : T'as l'impression parfois qu'il y a trop à côté et que tu te noies un peu?**



R : Oui alors après ça rentre dans le cadre de la formation et normalement on est formés pour ne pas se faire noyer et de sélectionner l'info. Parce que oui, tu peux complètement, même si t'es formé, tu restes sur tes habitudes de travail qui ne sont pas top top et efficaces, ben tu vas couler sous l'info et tu vas oublier ce que tu cherchais 2h après.

**Q : Et pis par rapport aux offres que vous recevez ici, t'as déjà vu passer des choses, du courrier?**

R : Oui oui, y a beaucoup de choses. Pas par rapport à la thématique que tu amènes toi, par exemple, les places de stage, les portes ouvertes pour les écoles professionnelles ou pour certaines entreprises, le salon des métiers, Swiss Skills C'est vraiment bien.

**Q : On vous en parle ou vous trouvez des flyers des fois sur les tables?**

R : Alors on nous en parle, on trouve aussi des flyers, mais la plupart du temps on a un mail qui suit, ou en amont.

**Q : T'as l'impression d'être spamé avec ces mails?**

R : Non ça va, franchement.

**Q : Et pis là, c'est pour les Swiss Skills vous avez le temps d'y aller?**

R : Oui oui, on sort avec les classes.

**Q : Ça demande une grosse organisation au niveau des grilles horaires?**

R : Non parce que du coup y a le comité de direction qui organise ça, de toute façon ça s'est organisé au sommet. On suit.

**Q : C'est quelque chose qui te frustre?**

R : Pas du tout

**Q : Le fait que ce soit imposé par la direction?**

R : Non

**Q : Toi t'as eu dans le cadre de ta formation ou ailleurs, une formation sur les droits humains?**

R : Une formation en tant que telle non

**Q : On t'en a parlé durant ton parcours professionnel?**

R : Oui bien sûr, tu abordes toujours la thématique des droits humains, droits universels, oui bien sûr. En histoire on a beaucoup abordé ça, à l'uni, à la HEP, etc., oui oui.

**Q : Comment tu les définirais avec tes mots les droits humains? C'est pas un test.**

R : Je pense que c'est un système de valeurs et d'actions qui permet qui vivre en harmonie les uns avec les autres, déjà avec soi-même, mais aussi avec les autres et aussi pour éviter tout conflit d'intérêt et conflits personnels et conflits armés, toutes sortes de conflits.

**Q : C'est des choses qui sont importantes pour ailleurs, ici, les deux?**

R : Pour partout. Y a des pays en guerre, là c'est sûr que c'est le pire du pire, mais c'est pas parce qu'un pays est en paix qu'il n'a pas de conflit, qu'il n'y a pas de problème.

**Q : Tu disais de manière informelle que les enfants sont au courant de leurs droits, mais pas de leurs devoirs.**

R : Bien sûr, on oublie parfois qu'on a des devoirs, et souvent ça vient plus tard dans l'éducation. Après y a aussi la façon dont l'enfant reçoit cette éducation et comment et qu'est-ce qu'il en fait. C'est pas 100% sûr de réussir à matcher. C'était quoi déjà ta question?

Si ils sont au courant des devoirs qu'ils ont ?

Non, non avec le nombre de devoirs non-faits, c'est pratiquement pas visible.

**Q : Quand vous avez abordé la question du harcèlement, on est d'accord qu'on est sur la responsabilité des uns par rapport aux autres, et là vous arrivez à aborder ça avec eux? Ils se rendent compte qu'ils ont une implication là-dedans, que ça dépend d'eux?**

R : Oui. Après que le message passe ou non, on est pas dans la tête des élèves, mais on le voit de manière pratique dans leurs relations, leurs interactions. D'années en années, on voit une amélioration, une diminution, une stagnation. Y a plus de disputes pour rien ou qu'il y ait pas de bouc-émissaire ou ce genre de chose. Et ça commence déjà là.

**Q : Et ça vous en parlez de manière institutionnelle ou c'est plus des observations que tu fais dans la classe?**

R : Les deux.

**Q : Si je te disais qu'on fait des formations continues pour les enseignants aux droits humains, est-ce que ça t'intéresserait?**

R : Pourquoi pas.

**Q : Tu dis ça parce que tu me connais et que tu sais que je travaille là-dedans?**

R : Non, c'est par rapport à mon cahier des charges de cette année. J'ai déjà tellement, que si c'est pas obligatoire, je ne le ferai pas cette année. J'ai trop et pis je veux garder ma stabilité mentale pour bien enseigner.

**Q : Ça je comprends, mais tu disais pourquoi pas,**

R : Si c'est obligatoire, si cette année c'est obligatoire oui, ça m'intéresserait, mais pour cette année non. Mais si ça diminue mon cahier des charges et au lieu d'enseigner 5 branches, j'en enseigne plus que 2, oui sur le volontariat tu l'auras.

**Q : Mais qu'est-ce qui t'attirerait dans cette formation? Est-ce que t'aurais l'impression que c'est pratique et que ça pourrait t'aider dans ton enseignement?**

R : Rien que de continuer de s'interroger, ça fait toujours du bien de prendre du recul sur certaines choses, de se remettre en question donc et d'apprendre de nouvelles choses. Je pense que c'est important, surtout ça, c'est pas la Collection de l'Art Brut qu'on va aller visiter. Y a plus de plus-value, d'après moi.

**Q : Alors maintenant on va faire des petites questions où tu vas mettre des notes à quel point t'es d'accord ou pas d'accord. 0 c'est t'es pas du tout d'accord et 10 t'es parfaitement d'accord.**

**L'éducation aux droits humains ça n'a pas sa place à l'école?**

0

L'éducation aux droits humains a sa place à l'école, mais je ne sais pas comment l'aborder?

5

**Pourquoi?**

**Au niveau du temps qu'on a à disposition, au niveau du programme que j'ai au niveau personnel cette année.**

**L'éducation aux droits humains est un moyen de donner aux élèves des pistes d'engagement citoyen?**

10, complètement

**Les droits humains sont primordiaux et tous les élèves devraient en avoir entendu parler?**

10

**L'éducation aux droits humains est une composante intrinsèque de l'enseignement et doit être intégrée à l'enseignement?**

10

**Les activités aux droits humains sont intéressantes, car elles permettent de s'écarter du programme scolaire et de faire quelque chose de différent?**

Je trouve pas que ça sort du programme scolaire, mais du coup 5.

**L'éducation aux droits humains est un moyen d'éduquer les jeunes générations aux défis sociaux et une opportunité d'oeuvrer pour le changement social?**

10

**Le changement social c'est quelque chose qui peut, qui doit passer par l'école?**

Ça dépend ce qu'on entend par changement social.

**Q : Qu'est-ce que t'entends par changement social?**

J'allais te poser la question. Ben je sais pas. Si je prends un aspect pratique, l'égalité des salaires entre hommes et femmes, que ce soit d'imposer d'office et ça c'est un changement à faire parce que voilà, on est en paix, etc., mais c'est pas pour autant qu'on ne voit pas certains conflits de société comme ceux-ci et qui stigmatisent une partie de la population, la moitié de la population et c'est pas normal. En plus c'est quelque chose qui se fait dans notre pays parce qu'il y a un tabou sur les salaires donc c'est parfait.

**Q : Ça par exemple, tu penses qu'ils sont au courant les élèves?**

R : Oui parce que je leur en ai parlé déjà.

**Q : Ils savaient avant?**

R : pas tous non

**Q : Et y a eu des réactions?**

R : Oui, très fortes, mais c'était bien.

**Q : T'as géré comment ces réactions?**

R : J'étais là « calmez-vous », « taisez-vous » non non, on a argumenté et même si tout paraît parfait, y a des réalités derrière les apparences.

**Q : Comment ça se fait que tu as abordé ça, c'était dans le cadre d'un cours?**

R : Oui, c'était en histoire, y avait des affiches de propagandes je ne sais plus pourquoi et qu'il ne fallait pas croire ce qu'on voit. Pour le côté transversale de certains de mes cours, je fais des tours, de 1-2min.

**Q : T'as l'impression de perdre du temps?**

R : Hou non, ça m'en fait gagner pour plus tard.

**Q : Maintenant c'est une question un peu plus large si tu voyais des opportunités pour intégrer mieux les droits humains dans le cadre scolaire, ce serait quoi?**

R : Je pense que premièrement, il faudrait faire des interventions spontanées sur l'année. Par exemple, utiliser l'occasion des journées pédagogiques des institutions auxquelles on est obligés de participer, déjà là ce serait déjà le premier terreau ou la première borne que vous pourriez déposer pour participer en tant que partenaire scolaire.

**Q : Là tu pense à Amnesty International.**

R : Pourquoi pas oui, là ce serait déjà un premier pas, pour se faire connaître. Enfin la démarche, parce que Amnesty est connu. Et dans un second temps, ce serait une reconnaissance légale, enfin juridique qui oblige tout le monde à harmoniser ça. Enfin, vous faire intervenir.

**Q : Tu savais qu'il y a des textes juridiques justement, y a des programmes d'éducation mondiaux qui ont été faits par l'ONU et qui fait que chaque pays doit faire en fait un état des lieux de son système d'éducation et pis il y a une composante de l'éducation aux droits humains où chaque pays a dû faire un bilan de où il en était dans l'éducation aux droits humains. Du coup, il y a des directives du CIIP par exemple et du VIP qui ont dû faire un bilan de l'éducation aux droits humains dans le cadre scolaire et pis qui ont répondu « nous faisons de l'éducation aux droits humains parce que dans le PER on a formé des objectifs pour ça » ?**

R : Ben justement, dans le cadre de la formation IFFP, y avait tous ces articles sur le développement durable et je ne sais plus quel article c'était, mais oui oui.

**Q : Je te pose la question parce qu'il y a beaucoup d'études qui ont été faites ces dernières années sur l'éducation aux droits humains par Amnesty, mais par d'autres acteurs de recherche aussi. En fait, on voit disniveau entre les autorités, ce que les autorités ont l'impression d'avoir mis en place et en fait la réalité du monde enseignant où moi en fait je me retrouve confrontée à des enseignants qui disent « oui, ben oui, ça fait partie d'une certaine manière de l'enseignement qu'on fait », mais un peu comme tu dis « on traite par rapport aux disciplines qui sont assez strictes et qu'on ne va pas faire 1h d'éducation aux droits humains ». Ils n'ont pas connaissance que ça a été mis en place au niveau politique et au niveau politique ils n'ont pas vraiment conscience de la réalité professionnelle. Du coup, souvent on est dans un gap comme ça où le résultat de ces études c'est de dire « faudrait plus formaliser dans les objectifs » et en même temps on se retrouve devant des enseignants qui disent « finalement, on a tellement d'objectifs et des fois ils sont tellement vagues que chacun fait un peu sa cuisine ».**

R : Et heureusement que c'est comme ça, parce que si la loi commence à être beaucoup trop dans le détails etc., là on est ficelés et on ficelle les élèves aussi. Tu vois ce que je veux dire?

**Q : C'est une remarque que j'entends souvent aussi.**

R : Le truc c'est que oui, y a une partie des enseignants qui font moins bien leur travail comme dans tout corps de métier et ce sera tout le temps, mais c'est pas pour autant que par rapport à cette minorité, je l'espère, et ben qu'on doit imposer quelque chose de hyper restrictif. Tu comprends?

**Q : Oui, je suis d'accord. Si je reformule, est-ce que c'est juste si je dis que t'as l'impression que plus t'as des directives, plus ça va être compliqué de faire ta leçon?**

R : Complètement parce que ça ne prend pas en compte le contexte local, humain, des effectifs qu'on a, plein de choses. La réalité qu'on va connaître dans ce collège ici va peut-être beaucoup changer au collège de Prilly. Un article de loi ne va pas être réceptionné de la même manière pour chaque réalité de chaque collège qu'on connaît au quotidien.

**Q : Le programme propre à ton collège, c'est un document interne?**

R : Oui

**Q : Tu ne pourrais pas le transmettre par exemple?**

R : Non

**Q : Ça m'intéresserait de jeter un coup d'œil une fois, pour voir comment c'est formulé.**

R : Moi tous les tests que je fais, je sors tous les articles du PER en première page et puis comme ça, les parents, l'élève voient même si ils ne le lisent pas. Je m'en fiche, je le fais. Je le mets sur le test, je te donne un exemple.

**Q : Là du coup les objectifs du test, c'est toi qui les as formulé? Ou bien tu les as repris du programme justement?**

R : Je les ai repris du programme, mais aussi de la thématique et du manuel et tout ça. Là c'est clair.

**Q : On est dans les objectifs du PER, mais c'est beaucoup plus concret ?**

R : Oui, parce qu'il faut bien guider l'élève. « C'est quoi analyser Monsieur? ». Ça je ne serais pas obligé de le faire, mais je le fais.

**Q : Pourquoi tu le fais?**

R : Parce que je suis très maniaque.

**Q : On peut dire consciencieux?**

R : Oui, très très très.

**Q : Tu crois que c'est parce que c'est tes premières années d'enseignement?**

R : Parce que j'ai du souffle oui surement, mais c'est quelque chose qui me tient à coeur d'être correct. C'est pas parce que je suis prof que je suis un dictateur.

**Q : Et les défis pour ce type d'enseignement du coup?**

R : Pour ce type d'enseignement?

**Q : Lié au savoir-vivre, aux droits?**

R : Je crois que ça ne touche pas le fond des choses que j'aimerais transmettre, mais que ça touche à la forme et comment ça va s'intégrer à l'école. C'est là qu'il va y avoir des tensions et que ce sera le plus gros défi : de se faire définir comme une

démarche pertinente et puis qui appelle à s'insérer complètement dans les institutions scolaires.

**Q : Et ça tu crois qu'on pourrait y arriver comment?**

R : Faudra se battre.

**Q : Avec qui?**

R : Je ne sais pas, au niveau des lois, des initiatives.

**Q : Des départements d'instruction?**

R : Aussi, j'imagine, je ne suis pas trop politique.

(...) en fait on voit dans le cadre de la pratique professionnelle chez Amnesty où on fait des ateliers de sensibilisation dans les classes, on voit qu'il y a une perception et une compréhension de ce qu'on fait qui est en fait différente suivant de quel côté on est du Röstigraben. Par exemple, moi les ateliers que j'ai fait à Monthey, en fait y a une monstre bonne réception de la part des directions, mais aussi de la part des médias où y a Canal9 qui a fait un reportage, je suis passée aussi à la radio, y avait un article dans le journal. En fait, la manière dont ils parlent de ça, dont ils présentent ça, c'est une manière très positive et allons vers ce genre de démarche, alors que en Suisse alémanique y a vraiment un côté où c'est beaucoup remis en question. Sur quoi? Le fond ou la forme?

R : Un peu les deux.

En fait, ça a été identifié comme : il y a des acteurs extrascolaires qui essaient d'intégrer les milieux scolaires pour faire de la propagande. Y a Caritas qui est venu, etc., ils ont cité plusieurs acteurs extrascolaires en disant qu'on était unilatérales et qu'on voulait soit chercher des membres, soit faire de la propagande pour nos valeurs et nos idéaux.

OK, donc il y a une énorme grosse défense. Maintenant ils vous attaquent là-dessus, mais du coup, ils vous attaquent là-dessus pour se protéger de quoi? C'est ça, ils disent que ce serait interprété comme ça votre action, interprétable comme ça, mais c'est pour protéger quoi au final de leur côté? Tu comprends?

**Q : C'est quoi leur conception de l'école?**

R : Une école neutre où on a amène pas une vision unilatérale

C'est pas une vision unilatérale, c'est une vision mondiale et globale.

Mais c'est surprenant.

Ça je pense que c'est parce qu'on a une conception et c'est aussi propre à la culture...on a une culture différente, une histoire presque différente parfois. Je pense que c'est juste un problème de conception, c'est *quoi ma vision de l'école?* Ça dépend aussi d'une culture à l'autre, la culture germanique, nous on a une culture latine et y a aussi un autre positionnement par rapport aux missions d'éducation.

**Mais qui sont pourtant formulées, on en avait parlé?**

R : Oui, le truc c'est que, de l'autre côté du Röstigraben, ce qui m'hallucine c'est que c'est une vision très psycho-rigide. Au final, c'est des acteurs de société qui existent, qui viennent sensibiliser sur telle ou telle thématique qui en plus sont dans les textes de loi et qui ont été intégrés dans les programmes scolaires, donc ça fait écho à des

choses déjà existantes, et ils disent que vous faites de la propagande? C'est juste parce qu'ils ne vous veulent pas. Et ils ne veulent pas perdre de temps avec ça.

**Là c'est les médias qui ont fait des articles dans ce sens.**

R : Alors ça faut vérifier les (?), je peux pas dire. C'est qui qui a la plus grosse part d'action de tel ou tel média? C'est qui qui met son grain de sel?

\*fin – entretien 5\*

## 10.6 ENTRETIEN 6 – Taïna\*

**Q : Tu peux dire ton nom, à quel degré tu enseignes ?**

R : Je m'appelle Taïna<sup>11</sup>, j'enseigne l'éducation physique et j'enseigne 17 périodes par semaine.

**Q : Est-ce que tu connais un peu l'éducation aux droits humains, ce que ça signifie, est-ce que ça t'évoque quelque chose?**

R : Heu non, comme ça pas vraiment non.

**Q : Est-ce que vous avez déjà entendu parler pendant la formation initiale du fait de parler des droits humains en classe par différents aspects : soit par les droits humains, soit le développement durable, en fait tout ce qui est une question de transmission de valeurs autour du vivre ensemble et des choses comme ça ?**

R : À la HEP par exemple? Dans ma formation, si je regarde que l'éducation physique non pas trop, le vivre ensemble oui, mais c'est plus le savoir-vivre, mais de base, je ne sais pas si c'est tellement en rapport avec les droits humains. Sinon non, ça n'a jamais été abordé en tant que tel.

**Q : Mais toi t'as fait la didactique du sport, mais autre chose aussi?**

R : Non, après y a les clés cours transversaux là, mais c'est plus sur, là où toutes les branches sont mélangées, mais c'est comment tenir une classe, c'est des aspects purement pratiques.

**Q : Dans le PER au début y a les compétences transversales, vous avez fait ça comment en cours? Vous les avez abordées, on vous a expliqué comment aborder ça en classe, comment travailler avec?**

R : Je t'avoue, ça fait 4 ans que j'ai fait la HEP, donc oui, enfin, après c'est quelque chose qui est, on est sensés les mettre en place, mais avec les autres branches, mais à la gym on ne fait pas. Dans mon collège on a un peu oublié la gym donc notre branche où les gamins se défoulent en fait, les autres profs pensent qu'ils apprennent rien je pense que pour les profs c'est plus facile. Je ne sais pas si c'est lié à notre collège, mais on ne voit jamais les autres profs. Et les projets transversaux ou autres, ça se fait selon les affinités. Mais ouais non, l'éducation physique dans mon collège, on fait pas trop. Les trucs transversaux c'est quand on met plusieurs branches ensemble pour travailler et y a un thème précis.

**Q : Pas forcément en fait, y a beaucoup de profs qui ne savent pas vraiment comment travailler ça. J'ai l'impression que personne ne sait en fait. Dans le PER y a les objectifs, les capacités transversales.**

R : C'est déjà quoi les capacités transversales?

**Q : C'est les 5 visées, c'est la collaboration, vivre ensemble,**

R : Ah ouais ça, ça on utilise beaucoup. T'es obligé sinon. C'est dans le cadre du sport, si t'es dans une équipe tu dois être capable de jouer avec tout le monde, tu dois respecter, après y a plusieurs thèmes qui permettent de mettre en avant la collaboration, le fait de ne pas s'insulter même si c'est ton pire ennemi, mais tu dois savoir, enfin on leur apprend des notions de base pour leur faire comprendre que plus tard dans un job, ils seront pas avec leurs meilleurs potes et ils doivent réussir à travailler avec la personne qu'ils aiment pas. C'est plus dans ce sens-là. On les a vu à la HEP, mais je pense qu'on le fait un peu naturellement. Je ne sais pas comment dire.

---

<sup>11</sup> Prénom d'emprunt



**Q : Je comprends, c'est exactement ça que je veux savoir justement. Toi t'as l'impression que c'est un truc, la direction de ton établissement ils ne se rendent pas compte de ce que vous travaillez et ils ne vous soutiennent pas là-dedans?**

R : Après je ne sais pas comment mon directeur voit ça. Mais, j'ai l'impression que pour en tout cas les autres enseignants le sport c'est un peu la récréation tu vois. Alors qu'on essaie de travailler pas mal de notions. C'est un des ces cours, peut-être pas, mais ils sont pas derrière leur pupitre et tu dois quand même gérer des conflits hyper différents dans une classe. Et pis ben t'es obligé qu'ils collaborent ensemble, que le groupe fonctionne parce que sinon tu ne peux pas faire de jeux, tu ne peux rien faire. Tu peux pas les laisser jouer tout seul parce qu'ils trichent, ils doivent savoir se comporter, même par rapport à la triche, enfin par rapport à plein de trucs quoi.

**Q : Vous avez un programme d'établissement? Comment tu sais ce que tu fais faire et à quel moment?**

R : C'est obligatoire, c'est le programme d'établissement. Pour l'éducation physique y a des évaluations qu'on doit faire du coup, après on est relativement libres, tu peux faire comme tu veux. Après c'est aussi une volonté entre nous de faire, enfin qu'ils arrivent en 9e avec plus ou moins le même bagage. En 9-10-11e qu'ils fassent plus ou moins la même chose et pis nous on a un truc spécial dans notre collège, en 8-9-10, ça veut dire collaboration en éducation physique et on mélange toutes les classes pour faire des groupes niveaux.

**Q : Donc ils ne sont pas forcément au sport avec leur classe?**

R : Ouais, enfin toutes les deux semaines il y a des périodes où ils sont tous mélangés. On leur fait faire des test d'aptitude et ensuite ils sont classés.

**Q : Et dans le programme d'établissement, ils sont rédigés comment les objectifs?**

R : C'est purement la matière, c'est pas du tout cette vision de travailler ensemble et machin truc. C'est vraiment, si tu veux on a le basket, après il y a l'évaluation qui est en dessous. C'est que les aspects vraiment pratiques, ce que tu dois faire vraiment. Y a pas la notion du savoir-vivre, je pense aussi que c'est assez personnel aussi. Moi j'ai un collègue, je sais que c'est super cliché, les filles ne foutent rien, ceux qui ont envie de bouger bougent. Je pense que c'est assez personnel de faire passer un message ou pas. Mais après on a pas d'obligations en soit.

**Q : Tu pourrais imaginer de faire intervenir un acteur extrascolaire pour travailler sur les questions de fair-play et tout ça?**

R : Pfff, non, je pense que c'est un travail du quotidien. C'est rappeler de faire vraiment au quotidien. Peut-être que si c'est une classe où tu ne peux rien faire, c'est le bordel, y a rien à faire, peut-être faire venir quelqu'un d'externe, mais après ouais, je pense que c'est changer les équipes, faire toi-même les équipes, faire travailler des duos spécifiques, les laisser choisir, de tout le temps de bouger leurs habitudes enfin. Je pense que c'est vraiment un travail au quotidien.

**Q : Si tu devais définir le rôle de l'enseignant, ce serait quoi?**

R : Heu, ça dépend quelle classe tu as devant toi, des fois tu dois être médiateur, tu dois être un enseignant, des fois tu vas être un duplicateur (?), je pense que ça dépend beaucoup des enfants que tu as devant toi.

**Q : Et si tu devais dire de manière générale le rôle de l'école, ce serait quoi?**

R : Heu, dans l'idéal ou dans la réalité?

**Q : Dans l'idéal, dans ce qu'elle devrait transmettre**

R : Pour moi, moi personnellement, elle devrait transmettre des valeurs, mais des valeurs hyper simples: le respect, le fait d'être heureux avec peu, pour que les enfants apprennent à être des adultes heureux en fait et qu'il y ait pas cette course aux notes, aux résultats. Ils auront ça toute leur vie avec leur boulot, je sais que c'est l'idéal, mais je sais que c'est pas du tout ce qu'il se passe maintenant dans les écoles.

**Q : Pourquoi?**

R : Ben parce que les profs sont derrière leurs programmes pour faire des notes, ouais, enfin faut courir après. Ils essaient d'enseigner des choses, enfin moi je parle de mon collègue en particulier, après je sais que c'est pas partout comme ça. Je sais que les enseignantes dans les matières primaires, elles perdent énormément de temps pour l'éducation et se rend compte que sur 45', elles ont fait 20' si tout va bien. Et pis, t'éduques beaucoup, tu fais le médiateur un peu, tu enseignes un peu et voilà. Si t'as le temps, tu fais passer des bonnes valeurs. Ils ont le programme, un cahier des charges beaucoup plus grand, un million de trucs à faire, y a beaucoup je trouve.

**Q : T'as aussi l'impression d'être très pressonnée par ces programmes?**

R : Non, parce que moi j'ai la seule branche entre guillemets où c'est un peu plus tranquille avec la couture. Nous on a pas la pression des notes, oui on a un programme, mais finalement, les gamins comprennent assez vite, si ils font n'importe quoi c'est eux qui perdent du temps en cours. Après je pense que c'est un autre enjeu. J'ai que la gym aussi, j'ai pas énormément de travail, j'ai pas de correction, j'ai pas énormément de préparation donc, c'est pas que c'est pas représentatif. Je pense que quelqu'un qui est prof de classe, qui enseigne la géo, l'histoire, la gym et 2 trucs (pas compris), je pense qu'il aura pas du tout le même discours que moi. Je pense vraiment que ça dépend de ce que t'enseignes, où t'enseignes.

**Q : Si jamais tu me faisais venir avec Amnesty International dans ta classe en atelier de sensibilisation sur les droits humains, est-ce que t'aurais l'impression que tu serais en train de faire un truc qui est un peu politique? Est-ce que tu aurais l'impression de faire de la politique avec eux?**

R : Non, non pas trop, enfin je ne sais pas.

**Q : Y a des enseignants qui se posent la question sur les valeurs, est-ce que c'est juste ou pas de passer certaines valeurs, est-ce qu'on a le droit de faire ça ou pas, toi tu serais tranquille avec ça?**

R : Oui, ouais, complètement.

**Q : Par rapport aux directives que vous avez dans le cadre de votre établissement, est-ce que t'as l'impression que t'en as trop ou que t'as une bonne marge de manœuvre pour faire ta mission? Quand tu dis que le rôle de l'école c'est de temps en temps d'être un éducateur / enseignant / médiateur, au final c'est un peu une mission qu'on vous a donnée comme ça. Est-ce que tu as l'impression qu'il te manque des outils ou des soutiens de la direction pour mener ça à bien ou t'as tout ce qu'il te faut?**

R : Par rapport à moi ou l'école?

**Les deux**

R : Des fois au niveau de mon collègue, ce qu'il manque un peu c'est montrer que la direction est le chef de cet établissement. Sinon les doyens (pas compris), non franchement on a tout ce qu'il faut, il y a tout qui est mis en place pour nous permettre

d'enseigner. Si t'as des problèmes avec des élèves, tu peux te retourner pour trouver quelqu'un pour te donner un coup de main. On a plein de ressources quoi.

**Q : Toi dans ton cursus de formation ou maintenant que tu es sur le terrain, est-ce que vous avez déjà parlé en équipe avec tes collègues de l'éducation aux droits humains ou de l'éducation au développement durable?**

R : Non

**Q : Vous avez des journées de formation interne au collège?**

R : Oui, les journées pédagogiques.

**Q : Elles sont dédiées à quoi?**

R : La dernière qu'on a eue c'était sur le harcèlement. Celle d'avant, c'était sur le burn-out et voilà j'en ai fait que deux.

**Q : C'est des formations qui vous sont données pour que vous les transmettiez aux élèves ou c'est pour vous?**

R : Le burn-out c'était directement lié à nous, le harcèlement en fait c'était les 10e qui passaient dans les classes pour faire de la présentation en fait pour les petits sur le cyberharcèlement, le harcèlement tout court et tout ça. Du coup, nous c'était éventuellement déceler les cas, en parler aussi en classe, comment gérer une situation, donc c'était pour nous et aussi pour eux.

**Q : Toi t'avais trouvé ça comment?**

R : Heu, ben franchement c'était cool. C'était avec des petits ateliers, moi j'avais un atelier trop bien, non j'en ai eu 2, un hyper moyen et l'autre cool. Des fois tu peux bien tomber et d'autres fois tu peux moins bien tomber.

**Q : Ça c'était une formation imposée?**

R : Oui, c'est une journée pédagogique où t'es obligé de venir, ça fait partie de ton job.

**Q : Qui organisait?**

R : Le directeur. Des fois y a des formations hors cadre, mais ça c'est sous forme d'inscription.

**Q : Et là tu sais si y a des choses qui ont été proposées en lien avec le développement durable ou le droit humain?**

R : Non, y avait une journée en lien avec le harcèlement, je ne sais plus comment elle s'appelle la formation, mais c'est une formation reconnue. Après je pense que ça, c'est vachement plus dans les branches d'histoire, géo, non? Je sais que moi j'avais une collègue, bon elle est plus dans mon collège, mais elle enseignait la géo et souvent elle avait des personnes externes qui venaient faire des ateliers justement sur la gestion des déchets ou des trucs comme ça. Chaque année, elle avait des personnes qui venaient faire ça. Mais tu vois, nous à la gym voilà. En histoire, faudra voir, t'as déjà interviewé Seb? Ouais, je pense que c'est plus avec des branches comme ça. Nous on joue au ballon tu vois.

**Q : Mais c'est intéressant des fois comme on peut mettre ça dans des disciplines justement. En fait, toutes les questions de fair-play et tout ça, après c'est qu'une question de thème que tu mets derrière, mais l'apprentissage de vivre avec la personne c'est pratiquer les droits humains quelque part.**

R : Nous on leur explique quand ils nous font leur petit chichi. « ah j'ai pas envie d'être avec lui », mon gars dans 2 ans tu vas commencer à travailler et je peux te dire que tu pourras pas choisir quoi. Des fois ça fonctionne et d'autres moins bien. C'est un apprentissage comme un autre quoi.

**Q : Alors maintenant on va faire des petites questions où tu vas mettre des notes à quel point t'es d'accord ou pas d'accord. 0 c'est t'es pas du tout d'accord et 10 t'es parfaitement d'accord.**

**L'éducation aux droits humains ça n'a pas sa place à l'école?**

0

**L'éducation aux droits humains n'a sa place à l'école, mais je ne sais pas trop comment l'aborder?**

5, ça a sa place, mais oui je sais comment l'aborder, je pense qu'on le fait tous les jours. Si t'entends le truc de fair-play, machin truc, de collaboration, ça rentre en ligne de mire? Alors oui ça a sa place et je sais comment l'aborder. Pas sous forme d'atelier, mais au jour le jour.

**L'éducation aux droits humains est un moyen de donner aux élèves des pistes d'engagement citoyen?**

Comment ça?

**Ça leur permet de savoir comment changer**

Oui, alors je mettrais un petit 10

**Les droits humains sont primordiaux et tous les élèves devraient en avoir entendu parler?**

10 aussi, enfin, je sais pas si c'est tout blanc ou tout noir.

**L'éducation aux droits humains est une composante intrinsèque de l'enseignement et doit être enseignée comme ça?**

5, oui et non. Après je ne me rends pas compte comment dans les autres branches ça peut être intégré au quotidien, mais en même temps ça peut être cool de faire un bloc là-dessus. Je mettrais 5

**Les activités aux droits humains sont intéressantes, car elles permettent de s'écarter du programme scolaire et de faire quelque chose de différent?**

Oui.

**Toi t'as déjà travaillé le fair-play pour lui-même? En disant que je vais faire ce jeu exprès pour leur apprendre.**

Bien sûr, oui.

**L'éducation aux droits humains est un moyen d'éduquer les jeunes générations aux défis sociaux et une opportunité d'oeuvrer pour le changement social?**

Oui aussi.

\*fin – entretien 6\*

## 10.7 ENTRETIEN 7 – Basile\*

**Q : Tu peux dire ton nom, à quel degré tu enseignes ?**

R : Basile<sup>12</sup>, j'ai étudié principalement les branches de l'éducation physique et de l'histoire et j'enseigne l'éducation physique et l'histoire et un peu de français.

**Q : Déjà en préambule, t'as déjà eu une expérience sur l'éducation aux droits humains? Si oui, quel type d'expérience tu as avec ça ?**

R : Concrètement, en droits humains j'ai pas d'expérience, j'ai jamais enseigné ça aux élèves, j'ai jamais suivi de formation.

**Q : Est-ce que ce que tu sais? Si oui, est-ce que tu pourrais définir avec tes mots?**

R : Moi, l'éducation aux droits humains, c'est faire prendre conscience aux élèves que les hommes avec un grand H, ont des droits, les hommes et les femmes ont des droits et que dans certaines régions du monde ces droits ne sont pas respectés et de savoir comment, qu'est-ce qu'on peut faire si leurs droits sont bafoués.

**Q : C'est quoi les droits humains?**

R : Pour moi ça se résume un peu à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1791. Mais, tu veux que j'en sorte quelques-uns?

**Q : Mets-toi à la place comme si tu devais expliquer à tes élèves ce que c'est.**

R : Pour moi les droits de l'homme, c'est tout homme a le droit à la liberté, le droit d'être considéré comme égal quelque soit sa race, sa provenance ou sa culture, voilà un droit au travail, un droit enfin ouais. Pour moi c'est ça.

**Q : Moi je fais un gros parallèle entre l'éducation aux droits humains et les compétences transversales qu'il y a dans le PER et j'essaie de comprendre comment les enseignants travaillent avec ces capacités transversales, comment ils les incluent ou pas à la préparation des sessions et ce qu'ils mettent derrière. Comment vous vous les avez abordés dans le cadre de la formation et pis même encore maintenant en tant que praticien formateur comment vous en discutez et comment tu les utilises ou pas?**

R : Dans la formation, on a eu 2 modules, moi j'ai suivi un séminaire qui n'était pas obligatoire, c'était à choix sur le genre. Ça c'était vraiment pour essayer d'amener ça en classe, d'une façon justement égalitaire, pas essayer de favoriser, que nous en tant qu'enseignant de faire attention aussi à notre façon de parler, de ne pas toujours soit prendre le parti des garçons, de ne pas faire de généralisation garçon/fille par exemple, ça c'est ce que j'ai retenu de ce séminaire. De voir aussi que c'était complexe, à travers les manuels, si on prend les exemples des manuels, les garçons sont représentés sur des images plutôt actives, dans des situations où il faut démontrer du courage et la fille est, l'image de la fille est utilisée à d'autres fins plus genrée justement. Dans le PER, le lien, c'est vrai que quand je prépare mes leçons, c'est vrai que pour l'instant comme je suis encore étudiant, les compétences transversales c'est pas sur quoi je bosse le plus. J'essaie déjà d'avoir ma planification, avec la discipline et la didactique que je vais essayer de mettre en place avec les élèves. C'est surtout ça. Après, les compétences transversales, elles viennent un peu de manière naturelle. J'essaie, aussitôt où il y a une insulte ou ce qui est selon moi pas correct en classe, j'essaie toujours de prendre 2min pour essayer d'expliquer peut-être si y a eu une injustice.

---

<sup>12</sup> Prénom d'emprunt

**Q : Et comment tu gères le temps que tu dois prendre pour ça par rapport à la didactique et ce que t'avais prévu de faire?**

R : Ben j'essaie de ne pas trop m'étendre non plus, mais ça dépend du cas à chaque fois, c'est du cas par cas. J'essaie parfois de prendre du temps. Là par exemple en histoire, avec ce qui se passe en France, on essaie de faire pas mal de liens avec notre sujet qui est la Révolution française. Là ce que j'aime faire, c'est d'essayer de faire un lien avec ce qui se passe maintenant et justement on aborde aussi les droits fondamentaux des citoyens français.

**Q : Donc en fait tu fais quand même de l'éducation aux droits quand même?**

R : Alors je ne sais pas si j'aurais la prétention de dire que je fais de l'éducation aux droits humains, mais j'essaie de les rendre sensibles.

**Q : Alors c'est quoi la différence pour toi entre faire de l'éducation aux droits humains et parler des droits que les Français ont ou ce qu'ils ont revendiqué durant la Révolution française et ce qu'il se passe maintenant?**

Pour moi faire de l'éducation aux droits humains, peut-être que tu vas passer plus de temps R : justement à seulement parler de ça, quand moi je dis que j'essaie de les rendre sensibles, c'est que je fais des liens par rapport à un fait historique, j'essaie de faire des liens et à travers ces liens j'essaie d'aborder ces notions de droit justement. C'est des notions, c'est pas un thème central comme quand tu fais de l'éducation aux droits humains.

**Q : Est-ce que tu sais si dans le plan d'étude romand y a un objectif particulier ou une compétence particulière qui est autour de l'éducation aux droits humains?**

R : À mon avis, le point du PER qui aborde ça, c'est la citoyenneté, mais non j'en sais pas plus.

**Q : Comment tu sais ça?**

R : À travers la HEP, mais c'est pas quelque chose, par rapport aux disciplines que moi je vais enseigner, c'est pas ce qui me touche directement, donc c'est plutôt les enseignants de géographie je crois qu'ils ont le plus avoir avec la citoyenneté.

**Q : Est-ce que tu as entendu parler d'acteurs extrascolaires qui viendraient dans les écoles pour faire de l'éducation aux droits?**

R : (rires), oui j'ai déjà entendu parler de ça.

**Q : Quelle organisation?**

R : C'est Amnesty International.

**Q : Mais t'en connais d'autres?**

R : Non, à ma connaissance, c'est la seule que je connaisse.

**Q : Comment ça se passe? T'as déjà eu affaire à ça? Comment ça se passe pour organiser la venue d'acteurs extrascolaires dans la classe?**

R : De ce que je me souviens, c'est aux enseignants de prendre contact directement avec le responsable de l'éducation aux droits humains de la région de Suisse où il se trouve. Et puis, c'est à eux, aux enseignants surtout de prendre l'initiative et surtout de prendre du temps dans leur programme pour installer ça au moment voulu.

**Q : Pourquoi tu voulais faire appel à Amnesty et que tu l'as pas fait?**

R : Alors je voulais faire appel à Amnesty parce que par rapport au sujet que j'abordais, c'était la Révolution française et je trouvais que c'était un bon parallèle, je trouve que c'est une ONG qui représente bien la défense universelle des droits de l'homme.

**Q : Comment ça se fait que ça ne s'est pas concrétisé?**

R : Alors, parce que c'était difficile de trouver 2 périodes avec ce système scolaire de différents niveaux. C'est difficile d'avoir 2 périodes avec les élèves que j'ai en histoire.

**Q : Parce qu'ils sont dispatchés par classe et par discipline?**

R : Exactement, par classe et par niveau surtout.

**Q : Là si t'en as parlé avec ta hiérarchie, est-ce que t'as l'impression que t'as du soutien pour organiser ce genre d'activité ou qu'ils te laissent un peu gérer et que si tu y arrives, tu y arrives sinon tant pis?**

R : Alors du soutien, je ne sais pas, quand j'en ai parlé à mon praticien formateur il m'avait l'air d'être assez motivé par l'idée, mais c'est vrai qu'il ne m'a pas relancé, ils ne m'a pas demandé où j'en étais avec ce projet. Voilà, il a pas non plus trop montré.

**Q : T'en attendrais plus de la part de ta hiérarchie?**

R : Pour un projet comme ça, je me dis que ça peut être pas mal de la part de la hiérarchie d'essayer d'être un peu plus au courant ou d'essayer de faire vivre un petit plus la chose.

**Q : Quand tu lui en as parlé lui ça lui évoquait quelque chose? Il en avait déjà entendu parler de ça? Il savait que ça existait? Il était sensibilisé à la thématique ou?**

R : Il trouvait ça intéressant, mais je ne sais pas si il savait que ça existait ou pas, mais il avait l'air plutôt intéressé par l'idée et pis il trouvait que ça collait bien aussi avec le sujet de la Révolution Française. Je ne sais pas si il était plus au courant que ça en fait.

**Q : Parce que lui est doyen du collège**

R : Doyen des 9e, 10e, 11e.

**Q : Et par ailleurs, il est prof d'histoire.**

R : Par ailleurs, il est prof d'histoire et de français oui.

**Q : Du coup, toi t'as déjà vécu une journée de formation interne dans le cadre de l'école dans laquelle t'es maintenant?**

R : Non pas encore, je vais avoir ma première dans 2 mois.

**Q : Qui est organisé pour tous les enseignants?**

R : C'est une formation continue de la HEP.

**Q : T'as déjà parlé de l'éducation aux droits humains avec tes collègues?**

R : Heu non. C'est pas un sujet qu'on a abordé avec en tout cas mes collègues étudiants, c'est pas un sujet qu'on a abordé et la seule fois que j'ai abordé ça c'était avec mon praticien formateur.

**Q : Est-ce que t'as l'impression que d'aborder des thématiques qui sont en rapport avec le droit humain ça peut modifier quelque part les rapports que tu pourrais avoir avec les élèves? Ça pourrait changer quelque chose dans la relation?**

R : Moi je pense que oui, je pense que d'aborder ce genre de thème, c'est de toute façon des questions fondamentales pour eux aussi parce qu'ils sont souvent les premiers à ressentir l'injustice alors je me dis que ça pourrait être quelque chose de très intéressant pour eux et ça peut peut-être même créer du lien avec leur professeur qui se donne de la peine d'organiser ce genre d'atelier donc je pense que c'est bénéfique pour le lien pédagogique ouais.

**Q : Si tu devais donner la vision du rôle que t'as de l'éducation et de l'école, ce serait quoi? De manière générale?**

R : Le rôle de l'école c'est déjà d'instruire les élèves, de leur transmettre du savoir. L'école a également une part éducative à assumer même si les enseignants ont parfois pas très envie de l'assumer, mais elle a une part éducative à assumer, à partager avec les parents bien sûr. Et puis, je pense qu'un des buts de l'école c'est aussi de former, enfin former, préparer les élèves à être des citoyens, à s'intégrer dans la société, justement à savoir qu'il y a des droits, des obligations, des responsabilités.

**Q : Et comment tu différencies l'instruction à l'éducation?**

R : L'instruction c'est pour moi c'est vraiment la transmission de savoir concret : français, des savoir-faire plutôt. L'éducation ce serait plutôt du savoir-être.

**Q : Pourquoi tu dis que parfois il y a certains enseignants qui mettent les pieds au mur par rapport à ça?**

R : C'est par rapport à des discussions que j'ai pu entendre dans des salles de maîtres où, bon là c'est aussi les sujets qui sont abordés à la HEP où on voit qu'il y a des parents déjà de 1<sup>o</sup> qui sont démissionnaires de fonction de parent, qui éduquent peu voir pas leurs enfants et certains enseignants ne sont pas d'accord d'assumer cette part qui des fois leur semble un peu trop proéminente.

**Q : Parce que ce serait quoi le rôle de l'éducation dans le rôle de l'école? Comment on travaille ça?**

R : Pour moi, éduquer les enfants à l'école c'est déjà poser un cadre avec des règles et que ces règles soient respectées. Je pense que l'éducation commence par ça. Dans le sens où un enfant qui a conscience qu'il y a des règles de vie, si il respecte pas ces règles de vie, l'éducation commence par là. Déjà, lui faire respecter les règles et lui expliquer pourquoi c'est important.

**Q : Est-ce que t'as l'impression de parler des droits humains en classe ou aborder ces thématiques? Ou est-ce qu'il faudrait que je reformule un peu l'éducation à l'environnement parce que tout ce dont tu parles là : règles, et ça, même si c'est pas des activités de droits humains comme elles sont menées par exemple par Amnesty, en fait ça en fait partie. C'est de l'éducation implicite aux droits humains : parler des règles et expliquer pourquoi dans une collectivité il y a des règles, c'est de faire de l'éducation aux droits humains. Est-ce que t'as l'impression qu'aborder ces grandes thématiques que sont les droits humains, est-ce que ça peut être un peu politisé ou que les droits humains sont un peu connotés politiquement? Est-ce que ça pourrait être quelque chose qui te freinerait de peur de te positionner?**

R : Personnellement, je pense que j'essayerai toujours de parler de ça dans mes cours en classe, quelque que soit le lieu où je me trouve, l'établissement, mais après qu'il y a peut-être des enseignants dépend le collège où ils sont auraient peut-être pas envie d'aborder le sujet par peur que ce soit justement vu comme politisé, d'avoir peut-être peur des conséquences, des répercussions que ça pourrait avoir de certains parents



peut-être. Personnellement, j'espère que j'aurai toujours l'envie et la foi de transmettre ça aux élèves.

**Q : Qu'est-ce qui fait que t'as cette envie et cette foi?**

R : C'est une question profonde ça, je pense que parce que je suis sensible aux injustices en fait. À mon avis, je pense que, depuis mon enfance jusqu'à mon adolescence, je pense que j'ai été assez sensible à ça, je pense que ça m'a touché profondément, du coup c'est pour ça qu'aujourd'hui encore j'essaie d'être informé de ce qu'il se passe et notamment sur les droits humains. Dans les pays où les droits humains ne sont pas si bien respectés en Suisse.

**Q : Parce que les droits humains sont bien respectés en Suisse?**

R : En général, ça dépend de quel sujet on va parler, mais c'est vrai que si on prend les migrants, je ne pourrais pas m'avancer à dire que les migrants ont leurs droits respectés à 100%.

**Q : Et par rapport au reste?**

R : Le reste en Suisse? C'est vrai qu'il y a toujours des gens qui forment dehors, est-ce que c'est par choix, est-ce que c'est par obligation? Ensuite, au niveau du travail, je ne connais pas assez pour m'avancer. Mais on est quand même dans un pays où on a le droit de vote pour la plupart, après au niveau fédéral je sais que c'est seulement les suisses qui peuvent voter, mais je pense que déjà d'avoir un droit de vote que ce soit communal ou fédéral c'est déjà quelque chose qu'il n'y a pas dans tous les pays.

**Q : Est-ce que pour toi l'éducation aux droits humains, l'éducation au développement durable, à la citoyenneté mondiale, est-ce que ce sont des concepts qui sont les mêmes, qui sont différents, interreliés, qui ne te parlent pas? (répétition de la question)**

R : Pour moi c'est des concepts reliés, tout à fait reliés, pas des concepts à part. C'est pour ça que je pends qu'à l'école on peut aborder ça dans à peu près toutes les branches. À mon avis, on peut essayer de faire des liens à chaque fois, peut-être plus dans les sciences humaines, mais je pense que c'est des concepts reliés.

**Q : C'est intéressant parce qu'avant tu disais que c'était des choses qui appartenait à la citoyenneté, donc plutôt traité par des profs de géo. En fait, si on fait un pas en arrière et qu'on regarde ce que c'est concrètement l'éducation au développement durable et à la citoyenneté, en fait tu me dis que ça peut et que ça devrait normalement s'intégrer à toutes les disciplines? Si on reprend le rôle que tu avais défini, il y a le rôle de l'instruction à l'éducation, l'éducation c'est ce qu'on mettrait un peu derrière tous ces concepts. Du coup, est-ce que j'ai bien compris que pour toi c'est logique et que ça devrait s'intégrer partout, mais que concrètement c'est compliqué à le faire?**

R : Exactement. Après en français, justement dans les langues et les sciences humaines, à travers la géographie, l'histoire, la citoyenneté, en sciences. Peut-être en français, les enseignants de français, de math, de langue, c'est peut-être plus compliqué à faire le lien avec ce concept.

**Q : Mais si on reste sur du SHC, pourquoi c'est plus facile de faire des liens en géo qu'en histoire? Ou comment ça se fait, que si toi tu identifies que ce que tu aimerais avoir c'est un rôle d'éducation et que du coup il y a ces concepts derrière, comment ça se fait que c'est difficile au niveau de la planification d'intégrer ça?**

R : Vu que moi je suis encore un étudiant, je me dis que c'est, bon là c'est par souci de suivre le programme établi et donc ne pas prendre du retard avec ce qu'on fait. On a quand même quelques responsabilités auxquelles il faut se tenir, dont un certain nombre de test à faire par semestre, enfin c'est des semaines qui passent vite donc peut-être c'est un des arguments qui peut expliquer pourquoi on le fait moins en histoire qu'en géo par exemple qui a ce chapeau de citoyenneté.

**Q : Et c'est quoi ce programme?**

R : C'est une bonne question. Le programme est dicté par mon praticien formateur.

**Q : Mais c'est lui qui l'a créé?**

R : Je ne sais pas.

**Q : Ça tu pourrais regarder?**

R : Oui.

**Q : Maintenant on va axer sur ta pratique et peut-être que t'as pas beaucoup de recul par rapport à ça, en même temps oui. Comment tu te définirais en tant qu'enseignant si tu devais le dire à ta manière d'être enseignant?**

R : Je dirais que, hum, j'essaie de rester assez naturel et dire ce que je pense si j'ai des choses à dire. Voilà, je pense que je suis aussi un enseignant assez motivé, peut-être que c'est dû au fait que je suis toujours étudiant-enseignant, mais je pense être assez motivé.

**Q : Comment tu définirais ton rapport au travail d'enseignant dans le sens, est-ce que tu trouves que t'as une marge de manœuvre qui te permet de naviguer de manière satisfaisante ou bien au contraire, t'es pris dans des directives et dans des tensions de ce que tu dois faire, de ce que tu aimerais faire.**

R : Je ne dirais pas des tensions, mais je sens qu'il y a un programme à faire et que je n'ai pas eu trop le choix sur les sujets abordés. Ça c'est une première chose. Ensuite, dans la manière de créer les dossiers par rapport aux thèmes abordés, ça j'ai quand même une certaine liberté. Sinon, j'ai pas eu, à part les sujets, j'ai pas eu de grande imposition non plus.

**Q : Et par rapport à ça, tu trouves qu'il y a un écart entre la mission qu'on vous donne, la mission de l'enseignant qui est une mission d'instruction, d'éducation où on vous donne pas mal d'objectifs et finalement, les moyens pour atteindre ces objectifs te semblent suffisants ou est-ce que t'as l'impression que vous êtes parfait pas assez épaulés? Ou au contraire, tu te dis « moins on me suit, plus je peux naviguer un comme j'ai envie ».**

R : Alors je pense qu'une fois que t'es titulaire d'une classe, je pense que tu peux quand même faire un peu plus à ta guise que moi maintenant avec un praticien formateur qui me dit pas mal quoi faire.

**Q : Qu'est-ce qui est important pour lui, sur quoi il met l'accent?**

R : Alors lui, les choses qu'il m'a corrigées ou qu'il a mis l'accent c'est surtout, bon alors sur les délais, il fallait que je respecte les délais des thèmes abordés, suivant le thème je devais commencer là, finir là avec un test fait. Ensuite, deuxième thème de telle à telle date, de nouveau avec un test, à telle échéance. Et puis, c'est tout je crois.

**Q : C'est un truc qu'il t'a demandé de faire parce qu'il essaie de t'enseigner ou c'est quelque chose qu'il veut instaurer parce qu'il est doyen et que les autres enseignants devraient faire la même chose?**

R : Non alors c'est je crois quelque chose qu'il exige parce que c'est la règle de l'établissement. C'est une règle, il faut avoir tant de notes au premier semestre donc tous les enseignants sont soumis à ça.

**Q : C'est une règle qui a été établie par qui?**

R : Je ne sais pas. Je te redirai. À mon avis, c'est le cadre d'évaluation, je ne sais plus comment ça s'appelle.

**Q : Tu pourras aussi me redire si les programmes sont évalués et par qui.**

R : Oui

**Q : Est-ce que tu trouves que d'aborder les questions qui ont trait aux droits humains : vivre ensemble, comment se positionner dans la société, être citoyen, etc, c'est des questions complexes à aborder avec les élèves?**

R : Non alors, les questions que j'ai abordées moi, j'ai pas eu l'impression que c'était complexe pour moi. Ils ont en général toujours un avis à donner sur la question, voilà.

**Q : Tu peux exemplifier?**

R : Par exemple, je leur ai demandé, concernant les gilets jaunes, je leur ai demandé pourquoi à leur avis ils manifestaient. Là j'ai tout de suite eu : l'augmentation d'une taxe, celle de l'essence. À partir de là je les ai aussi un peu guidé, ils ont assez vite compris que c'était une augmentation de taxe qui leur semblait démesurée.

**Q : Tu les a fait participer/débatre?**

R : C'était pas vraiment un débat, je leur posais des questions et ils me répondaient.

**Q : Tu considérais qu'organiser un débat dans ce cadre-là par exemple, ça sortirait du cadre du cours?**

R : Non, ça pourrait être intéressant, mais je pense que c'est pas facile d'organiser un débat, quel qu'il soit. Ça prend du temps, de nouveau, à organiser, mettre en place et à faire quelque chose avec ça, pas seulement faire un débat pour faire un débat. Ou alors, peut-être oui, mais à mon avis, comme on l'a vu à la HEP, c'est assez difficile à mettre en place.

**Q : Qu'est-ce que ça demande comme compétences?**

R : Ça demande quand même une certaine recherche sur le sujet à débattre, ensuite d'avoir préparé des arguments, les exprimer.

**Q : Avec les élèves ou en amont?**

R : Je pense que la recherche peut être faite par les élèves, mais les arguments il faut quand même les préparer avec les élèves.

**Q : Pourquoi?**

R : Pour le guider, peut-être parce que certains n'ont pas la notion de qu'est-ce qu'un argument. Il faut donc déjà expliquer comment fonctionne un débat déjà, faut expliquer qu'est-ce qu'un argument, argument positif/négatif, suivant la classe ça ne va pas forcément de soit.

**Q : Si on revient sur les capacités transversales, la capacité de mener un débat, ça fait partie des capacités transversales. Du coup, c'est quand qu'on le travaille?**

R : Ça c'est une bonne question. À mon avis, en dernière année, je pense qu'avec les 11e peut-être qu'on peut commencer à organiser ça, mais à mon avis suivant la

classe, suivant la dynamique de classe, je ne pense pas qu'on peut faire des débats avec toutes les classes, ça dépend le thème aussi. Peut-être que certains thèmes, suivant les religions, les cultures qu'il y a dans la classe, ça risque d'être plus sensible.

**Q : C'est ça que j'ai envie de savoir : pourquoi?**

R : Ça c'est par expérience de certains profs de la HEP, qu'il fallait quand même être un peu prudent avec certains débats. Si on abordait certains sujets, que ça pouvait parfois créer des tensions. Si t'as envie de parler de la guerre de la Serbie et du Kosovo, et si t'as les élèves des deux côtés, tu peux faire naître des tensions ou au contraire les apaiser.

**Q : Ça ça dépend de quoi? Qu'est-ce qu'il faut pour garantir un cadre sécurisé? Qu'est-ce qui est difficile?**

R : Je pense qu'il faut bien leur expliquer ce qu'est un débat, hum, ce serait de leur faire comprendre que c'est un échange d'idées, de points de vue et qu'une fois que le débat est clos, ben que ça doit pas aller plus loin.

**Q : Toi tu te sens, si on réfléchit pas à une thématique particulière, religion et de pratiquer sa religion, ce serait quoi qui te poserait des préoccupations pour en parler en classe? Concrètement, t'aurais peur de quoi?**

R : J'aurais peur qu'ils ne prennent pas part au débat, que ce soit un sujet qui ne les intéresse pas, qu'il n'y ait pas de réactivité de la part des élèves. Je pense que ce serait ça ma plus grande crainte.

**Q : Comment on prépare ça? De quoi t'aurais besoin pour estomper ces craintes? Y a des moyens de faire que ça n'arrive pas, tu pourrais utiliser des ressources?**

R : Déjà les collègues, voir si des collègues ont déjà fait ça en classe, leur demander comment ils ont fait. Sinon, essayer de bien construire à l'avance avec des questions réfléchies et pas seulement arriver avec un sujet « voilà, on va débattre de ça pendant 15min ». C'est peut-être d'arriver avec un sujet et des questions préparées auxquelles on aura anticipé les réponses. Je pense que c'est le minimum.

**Q : Et est-ce qu'il y a dans les manuels scolaires, justement des compléments des activités pédagogiques qui sont proposées, que tu connaîtrais? Si j'arrivais avec Amnesty et te disant qu'on a préparé une fiche pédagogique qui permet d'aborder la question du droit de religion en classe et voilà comment vous pouvez travailler avec vos élèves, vous pouvez tenir 45', est-ce que c'est quelque chose que tu utiliserais ou t'aurais l'impression que ça ne correspond pas?**

R : Alors clairement, j'utiliserais. J'essaie d'utiliser, mais dans les nouveaux manuels d'histoire qui sont sortis y a des points où ils proposent de faire des débats, mais de ce que j'ai vu, c'est pas hyper explicité comment faire. Y a un sujet, « débattez-en ».

**Q : Y a pas de grille.**

R : Non

**Q : Et ça ça pourrait être un facteur favorisant pour faire plus de débats en classe?**

R : Clairement, je pense que c'est peut-être ça qui retient les enseignants, y a pas de réelles ressources écrites pour mener un débat correctement.

**Q : Et si on sort du débat et qu'on prend une autre technique d'aborder les droits humains, par exemple si on faisait un lien avec le français et qu'on analyse une oeuvre argumentative et qu'il faudrait faire une étude de texte et faire des liens avec les droits**

**humains. Ce serait un outil que tu utiliserais ou t'as tellement de choses que tu ferais pas ça ou t'aurais pas le temps de faire ça?**

R : De nouveau, je pense que si t'es titulaire d'une classe, je pense que tu peux te permettre ce genre de chose, mais moi là je ne me permettrais pas de faire ce genre de choses. Je pourrais le proposer à mon praticien formateur, mais à mon avis l'idée que tu proposes c'est tout à fait faisable. C'est tout à fait intéressant aussi, travailler l'écriture tout en travaillant sur un sujet qui a un rapport avec les droits humains.

**Q : Mais si par exemple je te disais que nous on a un atelier avec Amnesty, ça s'appelle Esperanza, c'est un atelier où on met se mettre les jeunes ensemble pour qu'ils puissent élaborer une charte commune en fait. On met un cadre où on dit qu'ils sont échoués sur une île déserte, qu'il n'y a aucune règle et ils doivent se mettre par groupe pour déterminer 10-15 règles fondamentales qui régiraient l'île. Ensuite, ça nous permet de faire un lien avec la Déclaration des droits de l'homme et en fait, avec la formalisation des droits. Tel que je le vois moi, c'est un fort lien avec la Déclaration d'Indépendance des États-Unis ou avec la Révolution française où on change complètement de cadre et on remet des règles. Ça c'est existe par exemple en fascicule et ça explique comment c'est fait. Je vais te montrer.**

**(pause)**

**C'est un document qui a été fait par le Conseil de l'Europe qui propose des activités pour aborder les questions via la Démocratie et la Citoyenneté en classe, c'est toujours présenté sous forme d'activité que tu peux choisir en fonction de la thématique, mais qui ne sont pas directement reliées aux manuels de français et voilà. Est-ce que ce sont des choses qui sortent trop du cadre et où tu ne pourrais pas te projeter?**

**Non, alors là j'ai pas le temps de parcourir, mais juste en regardant la table des matières, je me dis qu'il y a des sujets vraiment intéressants qui peuvent être abordés en classe.**

**Si tu prends un peu au bol une activité? Donc là y a les objectifs et y a le matériel dont t'as besoin et le déroulement.**

R : Ouais, ça c'est le genre de ressource qui manque à mon avis.

**Q : Pour toi ça manque?**

R : Oui

**Q : Tu sais qu'on en produit toutes les années?**

R : Ce genre? Ha ouais? J'étais pas au courant.

**Q : Est-ce que t'as reçu d'une manière ou d'une autre une formation sur les droits humains? Tu m'as déjà répondu. Mais est-ce que t'en ressens le besoin? Est-ce que tu te dis que ça te manque pour ton enseignement?**

R : Pour mon enseignement, je ne pense pas que ça manque, mais je pense que de toute façon ce serait une formation, si on me la proposait, ce serait une formation que je ferais.

**Q : Et où est-ce qu'il faudrait qu'on te la propose pour que tu la fasses?**

R : Alors heu, à la HEP, ce serait déjà bien qu'ils mettent ça en place. Je ne sais pas si ça existe déjà. Ça existe déjà? Alors faire plus de pub. Peut-être dans les établissements aussi, c'est pas quelque chose que j'ai vu ou entendu, pas mis au courant. Je ne suis pas allé chercher l'info non plus je dois avouer.

**Q : Alors maintenant on va faire des petites questions où tu vas mettre des notes à quel point t'es d'accord ou pas d'accord. 0 c'est t'es pas du tout d'accord et 10 t'es parfaitement d'accord.**

**L'éducation aux droits humains ça n'a pas sa place à l'école?**

0

**L'éducation aux droits humains a sa place à l'école, mais je ne sais pas trop comment l'aborder?**

3. Ça veut dire qu'elle a sa place à l'école, mais pas d'accord dans le sens où je ne sais pas comment l'aborder. J'essaie toujours de l'aborder en faisant des liens avec les sujets qu'on voit en histoire.

**L'éducation aux droits humains est un moyen de donner aux élèves des pistes d'engagement citoyen?**

9

**Les droits humains sont primordiaux et tous les élèves devraient en avoir entendu parler?**

9

**L'éducation aux droits humains c'est une composante intrinsèque de l'enseignement qui doit être enseignée?**

9 également.

**Les activités aux droits humains sont intéressantes, car elles permettent de s'écarter du programme scolaire et de faire quelque chose de différent?**

Alors j'en ai pas fait directement, mais j'imagine que c'est le cas ouais, 10 je dirais.

**L'éducation aux droits humains est un moyen d'éduquer les jeunes générations aux défis sociaux et une opportunité d'oeuvrer pour le changement social?**

9 ouais.

**Maintenant c'est une question un peu plus libre, je te laisse identifier les défis ou opportunités pour mieux intégrer l'éducation aux droits humains dans l'enseignement et dans le quotidien des élèves et des enseignants.**

R : Comment mieux l'aborder?

**Non, mais les défis et les opportunités qui pourraient permettre de l'intégrer plus.**

**Les défis? (réfléchit).** Un défi à faire avec les élèves?

**Non, je reformule, qu'est-ce qui fait, en fait si j'analyse ce que tu as dit au début, « j'en fais pas, j'en ai jamais fait » parce que t'identifiais l'éducation aux droits humains comme le fait de faire venir Amnesty dans la classe. Quand on reparle un peu, en fait tu abordes ces questions-là, tu dis « je le fais, mais ça dépend un peu des disciplines, des moments, c'est un peu compliqué ». Maintenant la question maintenant, qu'est-ce qui pourrait rendre le fait que t'abordes ces questions avec les élèves plus systématique, plus interdisciplinaire, peut-être dans le cadre d'une éducation sportive par exemple parce qu'on en a pas du tout parlé, mais ça fait quand même partie dans ce sens aussi. Qu'est-ce qui pourrait favoriser ça ou qu'est-ce qui freinerait ça?**

R : Ce qui favoriserait ça, c'est peut-être consacrer une période, 45min par mois si il faut, par semestre même, mais vraiment consacrer une période aux droits humains,

ou 2 périodes si c'est par mois ou par semestre. Vraiment, offrir la possibilité de participer aux jeunes, aux élèves de pouvoir participer à une sorte de formation justement, d'atelier, qui serait proposé chaque mois ou chaque semestre, je pense que ça pourrait être quelque chose qui aiderait à amener ça dans les écoles.

**Q : Ce serait de l'ordre du possible? Ça dépend de quoi?**

R : À mon avis, ça dépend de l'organisation, qui est-ce qui prendrait ça en compte. Est-ce que c'est le directeur? Le doyen? Un enseignant? Où est-ce que ça aurait lieu? Je pense qu'il y a des salles polyvalentes dans tous les collèges. Et puis, trouver une date ou faire cette journée en lien avec une date symbolique concernant les droits humains. Le 14 juillet, c'est en plein pendant les vacances, mais la déclaration a été écrite au mois d'août, ouais bon peut-être pas en début d'année, mais

**Q : C'est le 10 décembre la journée internationale.**

R : Ah ben voilà, par exemple. Mais elle a été écrite le 26 août la déclaration? J'ai vu ça y a pas très longtemps. Ou alors le 8 mars pour les femmes, ça pourrait être une date symbolique.

**Q : Et c'est quoi qui freine cette implémentation?**

R : Je pense que c'est, peut-être que c'est dû, dans le contexte dans lequel on vit. En Suisse, on se sent peut-être un peu éloignés de tout ça. Dans la majorité des cas à mon avis, les gens vivent plutôt bien et n'ont pas vraiment à se soucier de ça donc c'est quelque chose qui est relégué à un second plan et c'est peut-être ça qui fait que cette question n'est pas plus abordée. C'est plus central.

**Q : Autre chose?**

R : C'est peut-être aussi un manque d'initiative des enseignants aussi. Manque d'initiative du corps professoral de sensibiliser les élèves à ça, ils ne voient pas l'intérêt ou par souci de perte de temps sur leur programme.

**Q : Est-ce que t'as quelque chose à dire encore?**

R : Non, je crois que c'est bon.

\* fin – entretien 7\*

## 10.8 ENTRETIEN 8 – Diane\*

### **Q : Pouvez-vous présenter brièvement votre parcours professionnel ?**

R : Diane\*<sup>13</sup>. J'ai un Bachelor en français, histoire et géographie à l'Université de Neuchâtel, puis j'ai fait un Master en enseignement à la HEP Bejune à Bienne dans ces mêmes disciplines. Après... une dernière formation en emploi à l'Ecole secondaire de Haute-Sorne, j'ai travaillé une année entre cette école et le Collège de Delémont. Je travaille maintenant exclusivement dans ce Collège depuis 2 ans. Je suis donc à ma troisième rentrée.

### **Q : Avec-vous personnellement déjà vécu une expérience, quelle qu'elle soit, en lien avec l'éducation aux droits humains ou connaissez-vous un.e collègue qui a déjà fait l'expérience de l'EDH ?**

R : En 2016, on avait pris contact avec des animateurs d'Amnesty pour faire une activité avec des élèves sur les migrations humaines. D'après mes souvenirs, elle était constituée de plusieurs phases avec une amorce sur les connaissances des élèves sur ce sujet, des réflexions et jeu de rôle à mener en groupe, puis une activité de conclusion...

### **Q : Qu'est-ce que cela signifie pour vous l'«éducation aux droits humains » ? (en une phrase)**

R : L'apprentissage de valeurs comme la solidarité ou l'empathie aux travers d'exemples concrets actuels.

### **Q : Selon, vous quelles compétences l'EDH devrait-elle développer chez les élèves ?**

R : L'apprentissage de valeurs me semble important, nous n'insistons pas assez sur celles-ci en suivant le programme scolaire.

Je pense que certains droits sont semblables, mais d'autres visent à protéger l'innocence et la vulnérabilité de l'enfant, ce dont les adultes autonomes et indépendants n'ont plus besoin.

Je pense que c'est un argument qui peut convaincre certains collègues à parler davantage des droits humains...Au travers d'activités basées sur l'actualité, multidisciplinaires ou de projets (ex : Fête de la Solidarité)

### **Q : Connaissez-vous des acteurs extra-scolaire qui interviennent dans le milieu scolaire ?**

R : Ils peuvent être nombreux et très différents si on pense aux semaines hors-cadre. De mon vécu, j'ai pu assister à des témoignages de migrants comme à des conférences de réalisateur de film.

### **Q : Imagineriez-vous faire venir un de ces acteurs ? Pour quelles raisons ?**

R : Oui bien sûr, ce sont toujours des interventions qui permettent d'aborder des thématiques concrètes, qui plaisent d'autant plus aux élèves.

### **Q : Votre direction a-t-elle - directement ou indirectement - abordé cette question ? quel cadre ?**

R : Je pense que si l'intervention est expliquée et justifiée, la direction est assez ouverte à ce genre de propositions.

---

<sup>13</sup> Prénom d'emprunt



**Q : Quel est le rôle de l'éducation (au niveau de l'école obligatoire) ?**

R : Préparer l'enfant à une entrée dans le monde adulte et professionnel

**Q : Est-ce que vous diriez que l'EDH est politisé et que traiter de ces questions peut revenir à faire de la politique en classe ?**

R : Elle peut oui. Mais je pense qu'en prenant certaines précautions (rappel aux intervenants), il n'y a pas de problème.

**Q : Comment définiriez-vous votre rapport au travail d'enseignant ? Quelle marge de manœuvre identifiez-vous dans votre pratique professionnelle ?**

R : Comme je suis encore dans mes premières années d'enseignement, elle est grande.

**Q : Diriez-vous que vous souffrez de directives trop contraignantes ou que au contraire vous manquez de soutien/d'orientation pour mener votre mission d'enseignement à bien ?**

R : Peut-être un peu des deux en effet. Nous devons nous tenir aux exigences du PER, qui ne sont pas toujours faciles ni à comprendre, ni à appliquer car trop nombreuses. Chacun doit "se débrouiller" avec ces exigences en faisant du mieux qu'il peut, et en les interprétant à sa manière.

**Q : Est-ce que l'EDH vous paraît complexe à traiter avec les élèves ? Pourquoi ? Disposez-vous des ressources nécessaires pour le faire ? Qu'est-ce qui pourrait vous aider ou qu'est-ce qu'il vous manque ?**

R : Je pense que nous manquons d'informations à ce sujet. Comme dit précédemment, les exigences du PER sont abondantes, et clairement orientées vers les branches d'enseignement. Hormis durant les semaines hors-cadre, il est difficile de prendre du temps pour évoquer ces thématiques

**Q : Avez-vous reçu une formation sur les droits humains ? Dans quel cadre ? Ressentez-vous un manque à ce propos ?**

R : Non il ne me semble pas. Peut-être un peu.

**Attribuez intuitivement des points (entre 0 et 10) à ces affirmations selon le degré d'accord que vous**

**leur accordez (0 exprimant le désaccord total et 10 le parfait accord) :**

**L'EDH n'a pas sa place à l'école**

5

**L'EDH a sa place à l'école mais je ne sais pas comment l'aborder**

6

**L'EDH est un moyen de donner aux élèves des pistes d'engagement citoyen**

7

**Les droits humains sont primordiaux et tous les élèves devraient en avoir entendu parlé**

7

**L'EDH est une composante intrinsèque de l'enseignement qui doit être enseignée**

5

**Les activités d'EDH sont intéressantes car elles permettent de s'écarter du programme scolaire et de faire quelque chose de différent**

10

**L'EDH est un moyen d'éduquer les jeunes générations aux défis sociaux et une opportunité d'œuvrer pour le changement social**

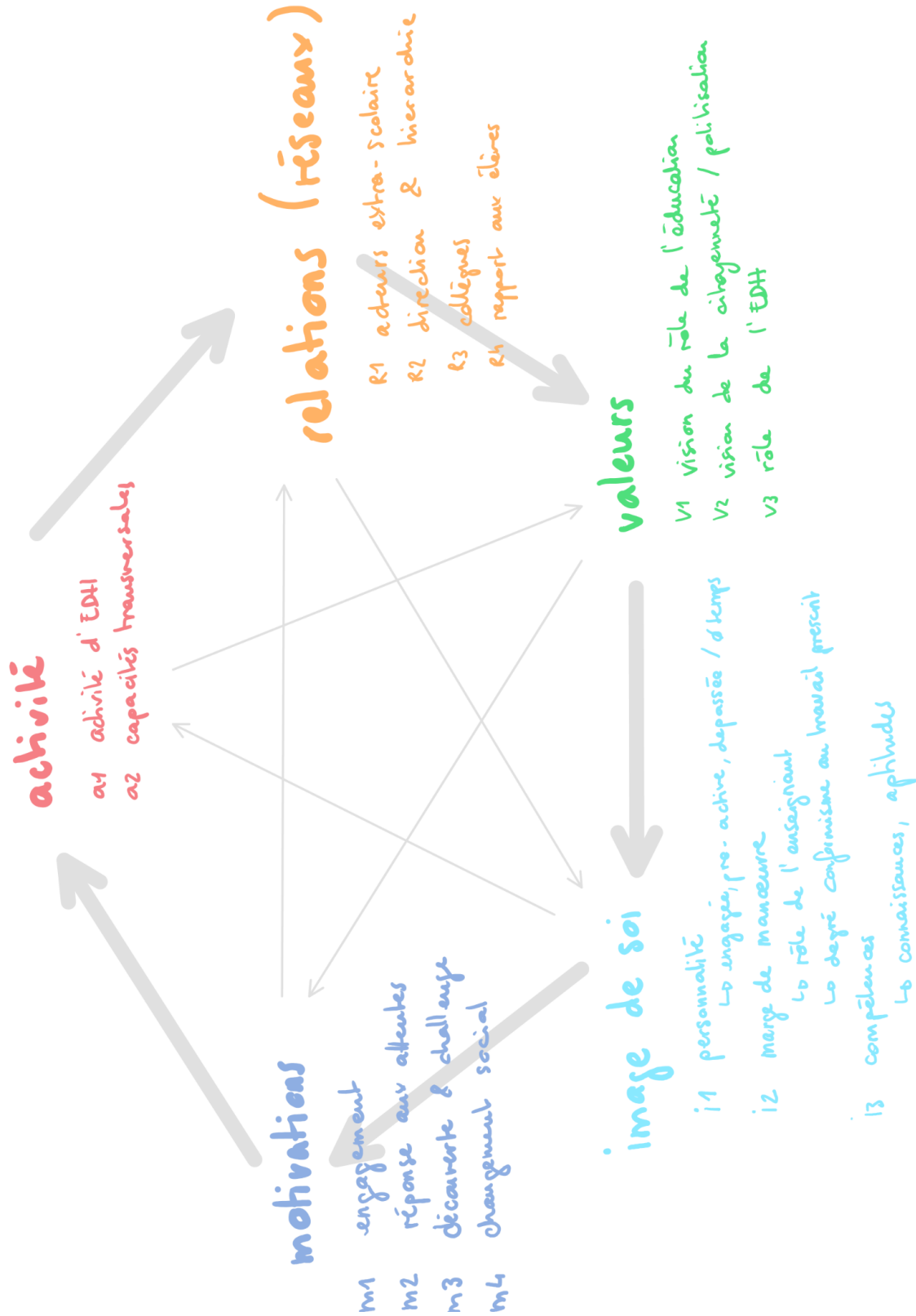
8

**Q : Quels sont les opportunités ET les défis que vous identifiez pour l'EDH dans le cadre scolaire ?**

R : Les opportunités correspondent aux semaines hors-cadre, ou à un événement particulier qui aurait lieu dans la région et qui touche à la solidarité.

Les défis : convaincre les enseignants, et les directions.

\*fin – entretien 8\*





## Annexe 4 - Grille d'entretien

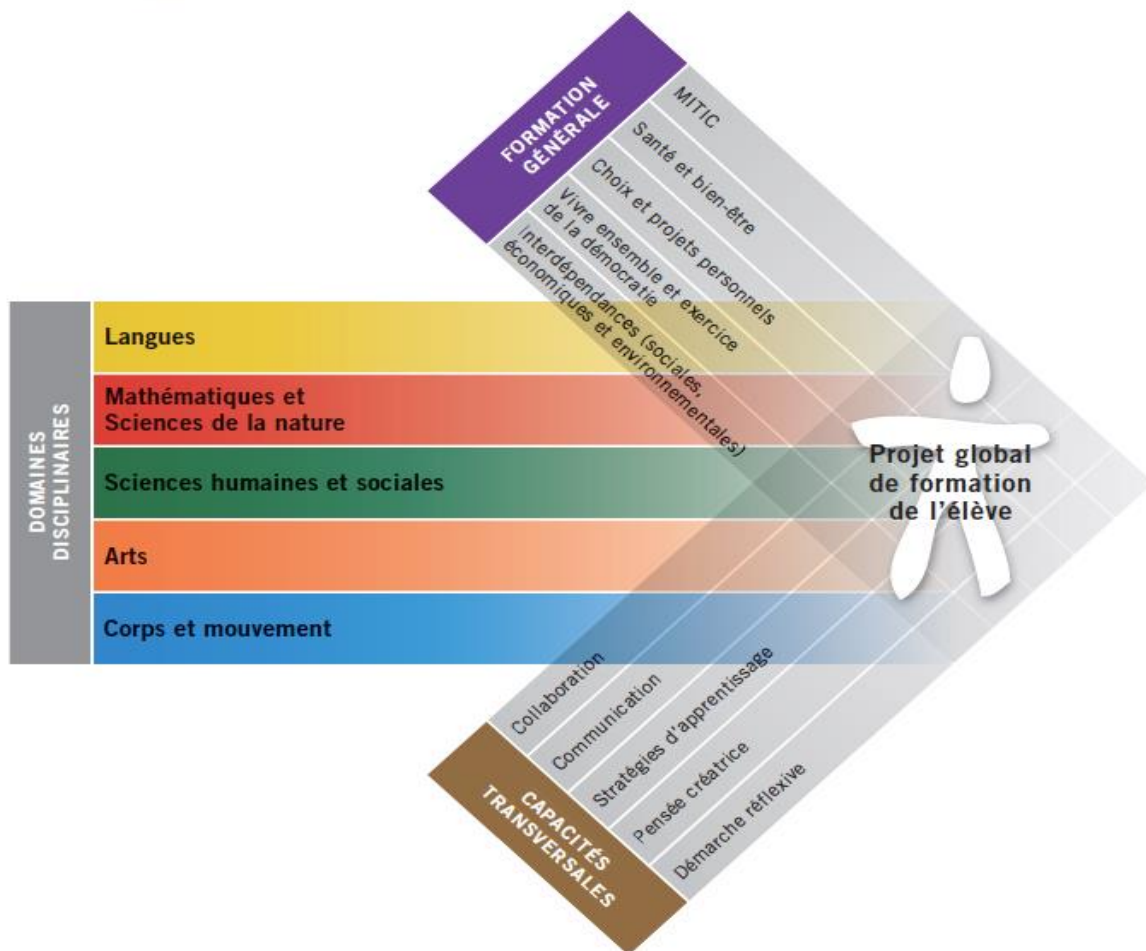
- Quelles perspectives les enseignant.e.s ont-ils sur l'éducation aux droits humains ?
- Comment les enseignant.e.s définissent-ils l'éducation aux droits humains ?
  - Quelle est l'attitude des enseignant.e.s à l'égard de l'éducation aux droits humains ?
  - Quelles opportunités et quels défis les enseignant.e.s identifient-ils dans la mise en œuvre de l'éducation aux droits humains ?

Séquence	Questions	Remarques pour la modération	durée	Intention de recherche	Rôle kaléidoscope
Introduction	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouvez-vous <b>présenter</b> brièvement votre parcours professionnel ? (parcours de formation, quelle(s) branches(s) d'enseignement, quelle spécialisation, nombre d'années d'expériences)</li> <li>- Avec-vous personnellement déjà vécu une <b>expérience</b>, quelle qu'elle soit, en lien avec l'éducation aux droits humains (EDH) ou connaissez-vous <b>un.e</b> collègue qui a déjà fait l'expérience de l'EDH ? Si oui, sous quelle(s) forme(s) cette éducation a-t-elle été dispensée ?</li> </ul>	Se présenter, mettre à l'aise	5'	Warm-up - Situation du contexte	/
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que cela <b>signifie</b> pour vous l'«éducation aux droits humains » ? (en une phrase)</li> <li>- Selon, vous quelles <b>compétences</b> l'EDH devrait-elle développer chez les élèves ? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les objectifs du PER sont parfois formulés de manière à permettre une interprétation large de ces objectifs. Est-ce que vous en connaissez qui font une référence directe ou indirect à l'enseignement des droits humains ou des droits de l'enfant ?</li> <li>• Selon vous, existe-il une différence entre les droits humains et les droits de l'enfant ?</li> <li>• En regardant les visées générales des 5 capacités transversales présentées dans le PER, il semble que les objectifs peuvent être corrélés aux objectifs de l'EDH. Comment percevez-vous ces liens ?</li> <li>• De manière générale, comment travaillez-vous sur les capacités transversales avec vos élèves ?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ! faire en sorte que les E ne se sentent pas <b>testé.e.s</b></li> <li>▪ <b>montrer</b> <b>objectifs EDH</b> + PER (<b>objectifs</b> et visées <b>générale</b>)</li> </ul>	15'		I3 A1 A2
Compréhension et définition de l'EDH					

Séquence	Questions	Remarques	time	Intention	Pôle					
Attitudes/croyances associées à l'EDH	- OUI > Quelles activités connaissez-vous ou avez-vous déjà pratiqué en matière d'EDH ?	Orienter selon intro	5'		A1					
	- NON> Pour quelle raison n'avez-vous pas mené des activités d'EDH ?									
	- Connaissiez-vous des acteurs extra-scolaire qui interviennent dans le milieu scolaire ?	15'			R1					
	- Imagineriez-vous faire venir un de ces acteurs ? Pour quelles raisons ?									
	- Comment considérez-vous qu'il est important pour votre hiérarchie de faire de l'EDH ? Votre direction a-t-elle - directement ou indirectement – abordé cette question ? Si oui, dans quel cadre (semaine de préparation stratégique, journée spéciale, entretien individuel, discussion(s) informelle(s))									
	- Avez-vous déjà abordé la question de l'EDH avec vos collègues ?									
	- Traiter ce genre de thématiques avec vos élèves est-il quelque chose qui peut modifier, selon vous, les rapports que vous avez établis avec eux ? Voyez-vous cela comme positif ou problématique ?									
	- Pourriez-vous formuler de manière très libre ce que devrait-être le rôle de l'éducation (au niveau de l'école obligatoire) ?					V1				
	- Est-ce que vous diriez que l'EDH est politisé et que traiter de ces questions peut revenir à faire de la politique en classe ?						V2			
	- Percevez-vous une différence entre l'EDD, l'éducation à la citoyenneté ou l'EDH ? Quelle est-elle ?						V3			
	- Si vous deviez parler de vous, le(s)quel(s) de ce(s) adjectif(s) vous définirai(en)t le mieux ? engagé.e / actif.ve / impliqué.e / stressé.e / créatif.ve / curieux.se					25'				I1
	- Comment définiriez-vous votre rapport au travail d'enseignant ? Quelle marge de manœuvre identifieriez-vous dans votre pratique professionnelle ?									I2
	- Comment définiriez-vous, en deux mots, le rôle de l'enseignant.e ?	I2								
	- Diriez-vous que vous souffrez de directives trop contraignantes ou que au contraire vous manquez de soutien/d'orientation pour mener votre mission d'enseignement à bien ?	I2								

Séquence	Questions	Remarques	time	Intention	Pôle
Attitudes/croyances associées à l'EDH	- Est-ce que l'EDH vous paraît complexe à traiter avec les élèves ? Pourquoi ? Disposez-vous des ressources nécessaires pour le faire ? Qu'est-ce qui pourrait vous aider / qu'est-ce qu'il vous manque ?				I3
	- Avez-vous reçu une formation sur les droits humains ? Dans quel cadre ? Ressentez-vous un manque à ce propos ?				I3
	Motivations / freins et défis				
	Attribuez intuitivement des points (entre 0 et 10) à ces affirmations selon le degré d'accord que vous leur accordez (0 exprimant le désaccord total et 10 le parfait accord) :	Attribution de la note entre 0 - 10	10'		
	- L'EDH n'a pas sa place à l'école				
	- L'EDH a sa place à l'école mais je ne sais pas comment l'aborder				M1
	- L'EDH est un moyen de donner aux élèves des pistes d'engagement citoyen				M2
	- Les droits humains sont primordiaux et tous les élèves devraient en avoir entendu parlé				M2
	- L'EDH est une composante intrinsèque de l'enseignement qui doit être enseignée)				M3
	- Les activités d'EDH sont intéressantes car elles permettent de s'écarter du programme scolaire et de faire quelque chose de différent				M4
- L'EDH est un moyen d'éduquer les jeunes générations aux défis sociaux et une opportunité d'œuvrer pour le changement social					
Opportunités et défis identifiés	Quels sont les opportunités et les défis que vous identifiez pour l'EDH dans le cadre scolaire ? (retranscrire mots clefs)	Discussion libre	10'		
Conclusion	Rappel de l'éthique de la recherche et remerciement	-	5'	-	-

## Annexe 5 - Schéma du PER



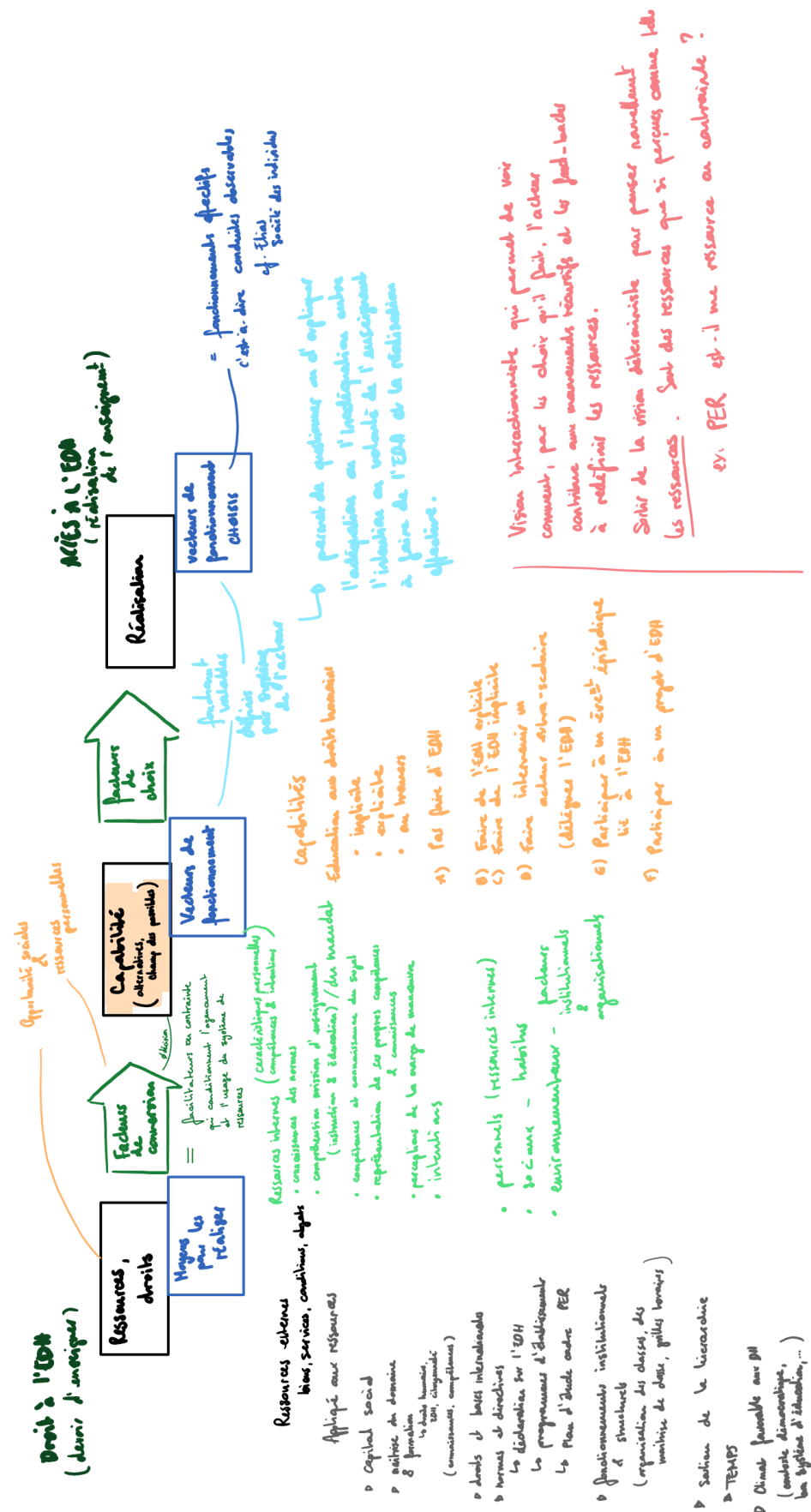
tiré de : <https://www.plandetudes.ch/per>

## Annexe 6 – Tableau d'analyse

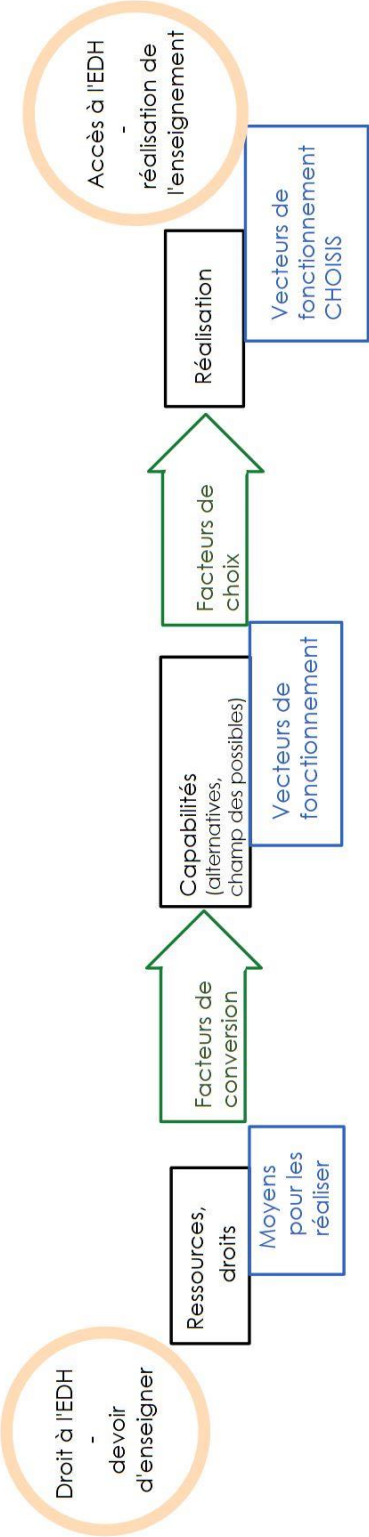


	<b>H1</b> compréhension EDH connaissances DH	<b>H1b</b> légitimité de l'EDH ancrage dans le PER	<b>H2</b> Identification de sa propre pratique (P) compétences / représentation des ~ (C)	<b>H3</b> Identification freins (F) et opportunités (O)
<b>Zoé*</b>	compréhension partielle connaissances basiques	légitimité : oui mais ancrage : non	(P) : faible (C) : intermédiaires / basiques	(F) : programme, temps, organisation, budget (O) : Institutionnalisation échanges de pratiques
<b>Sandy*</b>	forte compréhension connaissances solides	légitimité : oui ancrage : oui mais	(P) : forte (C) : fortes / fortes	(F) : éclatement des classes (O) : Renforcement lien prof – élèves dilemme des prescriptions
<b>Naomi*</b>	forte compréhension connaissances solides	légitimité : oui mais ancrage : oui mais	(P) : forte (C) : fortes / fortes	(F) : programme, temps, représentation élèves (O) : Formation, matériel didactique
<b>Greta*</b>	forte compréhension connaissances solides	légitimité : oui mais ancrage : oui mais	(P) : moyenne (C) : fortes / basiques	(F) : manque vision globale, temps (O) : dilemme des prescriptions, heure consacrée à EDH
<b>Sylvain*</b>	compréhension partielle connaissances basiques	légitimité : oui mais ancrage : non mais	(P) : mauvaise (C) : intermédiaires / basiques	(F) : programme, temps, organisation, évaluations (O) : dilemme des prescriptions
<b>Taina*</b>	faible compréhension connaissances faibles	légitimité : oui ancrage : non	(P) : moyenne (C) : faibles / faibles	(F) : programme, temps, évaluations (O) : temps
<b>Basile*</b>	compréhension partielle+ connaissances solides	légitimité : oui mais ancrage : oui mais	(P) : faible (C) : fortes / basiques	(F) : programme, temps, organisation, évaluations (O) : heure consacrée à EDH/ projets
<b>Diane*</b>	faible compréhension connaissances basiques	légitimité : oui ancrage : non	(P) : moyenne (C) : basiques / faibles	(F) : programme, temps, organisation, budget (O) : projets

# Annexe 7 – Schéma des capacités détaillé



Annexe 8 – Schéma des capacités simplifié



Reproduit à partir de : Robeyns, 2000

## Annexe 9 – Tableau des capacités

Ressources externes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Droits et bases internationales</li> <li>• Normes et directives : déclarations sur l'EDH, programmes d'établissement, plan d'étude cadre (PER)</li> <li>• Climat favorable à la réalisation d'EDH (contexte démocratique, qualité du système d'éducation)</li> <li>• Mission et mandat de l'enseignement</li> <li>• Temps</li> <li>• Budget</li> <li>• Outils et méthodes didactiques sur et pour la réalisation d'EDH en milieu scolaire</li> </ul>
Moyens pour les réaliser	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonctionnements institutionnels</li> <li>• Organisation structurelle de l'établissement (groupes classes, grilles horaires, titulariat)</li> <li>• Soutien hiérarchique à la réalisation de la mission et du mandat d'enseignement</li> <li>• Échanges de « bonnes pratiques » entre collègues</li> <li>• Maîtrise du domaine - Formations : (droits humains, EDH, citoyenneté, participation, ...)</li> </ul>
Facteurs de conversion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• connaissances des normes : droits, bases internationales, directives (PER)</li> <li>• Compréhension de la mission d'enseignement (instruction &amp; éducation)</li> <li>• Intention</li> <li>• Interprétation du mandat d'enseignement</li> <li>• Compétences et connaissance du sujet (droits humains, EDH)</li> <li>• Représentation de ses propres compétences &amp; connaissances</li> <li>• Perception de la marge de manœuvre</li> <li>• Capacité à saisir/contourner les obstacles organisationnels &amp; structurels</li> </ul>
capacités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas pratiquer d'EDH</li> <li>• Pratiquer l'EDH seulement dans une de ses trois dimensions (soit explicite, soit implicite, soit dans l'esprit)</li> <li>• Pratiquer l'EDH implicite, de manière continue et transversale aux domaines disciplinaires</li> <li>• Pratiquer l'EDH explicite, dans un cadre précis et récurrent</li> <li>• Déléguer l'EDH (faire intervenir un acteur-extrascolaire)</li> <li>• Participer à un évènement ponctuel lié à l'EDH</li> <li>• Mener et/ou participer à un projet d'EDH</li> <li>• ...</li> </ul>
Vecteurs de fonctionnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrée par le pôle <i>activité</i></li> <li>• Entrée par le pôle <i>relations</i></li> <li>• Entrée par le pôle <i>valeurs</i></li> <li>• Entrée par le pôle <i>image de soi</i></li> <li>• Entrée par le pôle <i>motivations</i></li> </ul>