

18^e SALON NATIONAL DE LA PEDAGOGIE FREINET

« Une école pour tous ? »

NANTES- 26 et 27 mai 2008

CONTRE UNE INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE RETROGRADE

LA LUTTE HISTORIQUE DU MOUVEMENT FREINET

AUTO-ORGANISATION DES ECOLIERS-AUTOGESTION- CITOYENNETE PARTICIPATIVE

Jean Le Gal

I. LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE : UNE REGRESSION EDUCATIVE ET POLITIQUE

Le ministre de l'éducation nationale, Xavier DARCOS, vient de soumettre à la réflexion des enseignants de nouveaux programmes que les Mouvements pédagogiques, des syndicats d'enseignants et la FCPE rejettent parce qu'ils sont fondés sur des orientations conservatrices et constituent un retour en arrière.

Face aux oppositions des enseignants, il soutient que « *les réformes sont décidées par le gouvernement et votées par la majorité politique. Elles sont faites dans l'intérêt du système éducatif* ».

Les enseignants sont des fonctionnaires, ils doivent obéir.

A la fois, sur le plan des finalités de l'école, des contenus et des méthodes, il veut nous contraindre à revenir vers des époques que nous pensions révolues.

Les programmes 2008 et l'attitude du ministre, nous rappellent que rien n'est jamais gagné définitivement sur le plan des droits, sur le plan social et sur le plan scolaire.

Il est important donc de se souvenir qu'historiquement l'école a été traversée par deux désirs antagonistes, celui des différents maîtres de la société, des classes dirigeantes et celui des militants ouvriers, des théoriciens utopistes ou révolutionnaires. C'est là que s'est situé le combat permanent de l'Ecole Moderne depuis ses origines : école d'émancipation et de formation d'un citoyen libre, engagé et responsable, contre école de respect des convenances et valeurs bourgeoises et d'apprentissage de l'obéissance et de la soumission.

Il est opportun, aujourd'hui, de se rappeler qu'après les journées révolutionnaires de 1830, qui ont fortement inquiété la classe bourgeoise au pouvoir, celle-ci veut que l'ordre règne. Et, pour cela, il faut moraliser les enfants des classes populaires toujours dangereuses. L'école primaire des garçons doit devenir une affaire d'Etat. Guizot, ministre de l'instruction publique, durant la monarchie de juillet, est chargée de cette action. Dès le 24 novembre 1830, il affirme que « *Le but principal de l'instruction primaire est d'enseigner au peuple la lecture, l'écriture et le calcul ; mais tout en acquérant ces notions fondamentales, il doit aussi recevoir de salutaires leçons de morale, de patriotisme et d'économie domestique...* »¹
Dans une lettre aux instituteurs primaires, il leur précède que « *La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, aux droits de tous, tels sont les sentiments que l'instituteur s'attachera à développer.* »

¹ In LANDAIS N., *De l'éducation et de l'instruction en France*, Paris, librairie Barba, 1837

Le 28 juin 1833, la loi sur l'instruction primaire prévoit l'ouverture obligatoire d'une école de garçons dans toute commune de plus de 500 habitants, l'ouverture d'une Ecole normale d'instituteurs dans chaque département, la création des Ecoles primaires supérieures et l'obligation pour les instituteurs d'être titulaires du Brevet de capacité. Guizot intègre les salles d'asile dans le système général de l'instruction primaire. Elles ont pour fonctions de « *faire contracter dès l'entrée dans la vie des habitudes d'ordre, de discipline, d'occupation régulière qui sont un commencement de moralité* ». En même temps les enfants recevront les rudiments d'une première instruction.

En maintenant l'enfant dans une rigoureuse dépendance, il sera préparé à une soumission totale.² Ce sera la fonction principale de l'école primaire car les séditions continuent à éclater (révolte des canuts (1831), émeutes à Paris (1832))...

Mais en **Février 1848**, de nouvelles journées révolutionnaires font renaître la République. Le suffrage universel masculin est instauré.

Lazare Carnot, ministre de l'instruction publique, appelle les instituteurs à former les hommes nouveaux dont la révolution a besoin. L'école de moralisation du peuple doit devenir une école d'éducation citoyenne pour tous. « *Nous voulons l'enseignement primaire obligatoire parce qu'aucun citoyen ne saurait être dispensé, sans dommage pour l'intérêt public, d'une culture intellectuelle reconnue nécessaire au bon exercice de sa participation personnelle à la souveraineté. Nous le voulons gratuit, par là même que nous le voulons obligatoire, et parce que sur les bancs de l'école de la république, il ne doit exister de distinction entre les enfants des riches et ceux des pauvres.* » (Exposé des motifs de la loi du 30 juin 1848)

Mais le printemps révolutionnaire ne dure guère. Louis Napoléon-Bonaparte est élu président de la République et Falloux ministre de l'instruction publique et du culte.

Terminée la révolution dans la société et dans l'école. Dans l'exposé de la loi du 15 mars 1850, la religion et le contrôle des instituteurs retrouvent toute leur place : « *Pour que la religion communique à l'éducation sa puissance, il faut que tout y concoure à la fois, et l'enseignement et le maître. C'est le but que nous allons tâcher d'atteindre, autant qu'on peut le faire par des mesures législatives confiant au curé et au pasteur la surveillance morale de l'école primaire* »

Cette morale contrôlée par le curé et le pasteur nous rappelle étrangement d'autres propos tenus, 150 ans plus tard, par un autre président de la République : « *Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé, parce qu'il lui manquera toujours la radicalité du sacrifice de sa vie et le charisme d'un engagement porté par l'espérance* » (Nicolas Sarkozy, discours au Vatican, le 20 décembre 2007).

Après le désastre de 1970, et la répression de la Commune, arrive la troisième République. Les nouvelles lois scolaires de 1882, en créant l'école gratuite et laïque ouverte à tous, répondent à des aspirations qui n'ont cessé de grandir au cours du 19^e siècle. C'est « *un malheur public, plus cruel que tous les désastres* » se plaint l'archevêque de Rouen, car l'école du diable, comme on l'appellera en Bretagne, vient de voir le jour.

Pour Jules Ferry, l'école laïque, en effet doit fortifier l'image de la République en lutte contre ses adversaires cléricaux et monarchistes, mais elle doit aussi, comme en 1833, être un moyen d'empêcher le développement des idées révolutionnaires dans le prolétariat en inculquant aux enfants les valeurs morales de la classe bourgeoise dominante. Ce sera là l'objectif des leçons de morale.

² MENDEL Gérard, VOGT Christian, *Le manifeste éducatif*, Paris, Payot, 1973

L'ordre, la discipline et le patriotisme seront les vertus que l'instruction civique et l'histoire devront inculquer au futur citoyen. On lui apprendra à connaître les institutions politiques républicaines, ses devoirs et obligations et le respect de la hiérarchie.

Pour cela, l'Etat a besoin d'instituteurs soumis. Le 20 septembre 1887, Spuller, le ministre de l'Instruction publique et du culte, leur interdit tout regroupement national : « *L'autonomie du fonctionnaire a un autre nom, elle s'appelle l'anarchie... Permettra-t-on aux instituteurs publics laïques de se donner des chefs en dehors de leurs chefs naturels, des statuts en dehors de ceux de l'Université, de prendre des engagements autre que ceux que l'Etat reconnaît* ».

Il s'agit de former un citoyen docile, écrira en 1905, *L'Assiette au beurre*,³ le journal satirique de l'époque, en s'inscrivant dans la lutte des instituteurs progressistes et révolutionnaires contre cette mise en condition : « *L'Etat se doutait bien que le meilleur « four à citoyens dociles » serait encore l'école primaire [...] L'instituteur, avant tout, doit donc être un plat valet du gouvernement. Peu important ses idées propres, on le paye, il doit obéir[...] Préfet, maire, inspecteurs le surveillent ; tout le monde a les yeux sur lui ; c'est à qui le prendra en faute...*

Il soutient que « *La liberté complète de l'instituteur, c'est la garantie de la liberté future du citoyen. L'école ne saurait être l'antichambre ni de la caserne, ni de la sacristie, ni de la politique. L'école doit nous fabriquer des hommes sensés et libres...* »

Pour arracher leur liberté, les instituteurs devront mener un rude combat de plusieurs années contre ministres et administration et ils savent qu'une liberté peut sans cesse être remise en cause et donc sans cesse défendue.

La revendication d'un syndicalisme des fonctionnaires, en ce début du 20^e siècle, suscite des controverses, des discussions, de la passion dans tout le pays. Mais, grâce à l'action de quelques instituteurs déterminés, un syndicalisme révolutionnaire voit le jour. Sa revue syndicale et pédagogique *L'École émancipée*, créée en 1910, remet en cause les dogmes officiels et s'ouvre aux partisans d'une éducation nouvelle et d'une pédagogie populaire. Elle va jouer, après la guerre, un rôle important dans la diffusion des idées révolutionnaires et des pratiques novatrices de Freinet.

De l'instruction civique à l'éducation à la citoyenneté

Pour bien comprendre et analyser les textes actuels sur l'instruction civique et morale, saisir les enjeux éducatifs et politiques, il serait intéressant de mener une étude exhaustive des textes officiels, analyser la conception évolutive du citoyen et de la citoyenneté, voir les avancées et les régressions et faire un état des lieux actuel des pratiques dans les écoles.

Revenir, aujourd'hui, comme le préconise Xavier Darcos, à une morale reposant sur des maximes commentées mais non vécues, telles que « la liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui » ou encore « Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse ». C'est là un retour à un catéchisme républicain, une régression au regard de l'avancée de l'éducation civique dans les textes officiels.

Pour appuyer cette affirmation, je vais simplement soumettre à votre réflexion quelques éléments.

Les instructions officielles de 1923 marquent une rupture avec les textes antérieurs dans beaucoup de domaines. Concernant la formation du citoyen, elles précisent aux enseignants que « *Lorsque l'enfant entre au cours moyen, il ne s'agit plus seulement de diriger ses habitudes, il y a lieu de lui apprendre à user de sa liberté. Sous réserve de l'approbation du maître, les écoliers seront appelés à régler eux-mêmes par une entente*

³ *L'assiette au beurre*, Le maître d'école, caporal de la troisième République, décembre 1909

concertée certains détails de leur vie commune: ils éliront ceux d'entre eux chargés de certaines fonctions, les dignitaires des "coopératives", des mutualités scolaires, des sociétés de gymnastique...de toutes les associations qui se constituent dans l'école.. On multipliera les circonstances où l'enfant aura l'occasion de prendre une décision soit par lui-même, soit de concert avec ses camarades : l'éducation de la volonté individuelle et de la volonté collective ne pourrait commencer plus tôt, mais il n'est pas trop tôt pour l'entreprendre. »

Freinet, qui commence à jeter dans sa petite école de Bar-sur-Loup, les fondements d'une pédagogie populaire ⁴, souligne dans la revue *L'Ecole Emancipée* ⁵, l'avancée de ces nouvelles instructions.

En décembre 1923, dans "*Clarté*", il publie un article sur "la discipline nouvelle" ⁶ où il condamne les leçons de morale et d'instruction civique, en affirmant que « *l'énoncé théorique des droits et des devoirs de l'individu dans la communauté ne suffit plus: c'est la pratique sociale qu'il faut développer afin que l'homme sache plus tard se conduire librement dans diverses occasions de sa vie* ». Plus tard, il affirmera qu'« *on prépare la démocratie par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates.* » ⁷

Mais instructions officielles et pratiques novatrices, donnant une place active aux enfants dans les institutions scolaires, n'amènent pas un changement de la relation éducative dominante dans l'école : l'enfant demeure un être mineur qui doit se soumettre et obéir.

C'est ainsi que dans un ouvrage de 1959 sur *L'Education morale et civique*, ⁸ en classe de fin d'études, année où je commence à pratiquer la pédagogie Freinet, une leçon est consacrée à *Les devoirs du citoyen*, au terme de laquelle, un résumé est à apprendre par cœur :

« Un bon citoyen cherche toujours à s'instruire. Il respecte la loi, paie loyalement ses impôts, se soumet à l'obligation militaire et défend sa patrie quand elle est menacée.

Le bon citoyen en République n'est pas différent de l'honnête homme.

Il possède l'esprit de coopération et d'entraide », coopération et entraide qui très souvent sont interdites dans la classe, puisqu'une enquête, auprès d'un échantillon significatif d'élèves, réalisée par le psychologue Bernard Douet ⁹ en 1987, montre qu'il est interdit de regarder ou se faire expliquer par le voisin (97,5% au CP, 87,5% au CM2) et de dire au voisin comment il faut faire (93,8% au CP, 78,8% au CM2).

Les vertus du bon citoyen s'apprennent donc, d'une façon générale, par des leçons mais toujours pas par la pratique, alors que nous sommes passés, officiellement, de l'instruction civique à l'éducation civique, depuis 1955.

Dans l'ouvrage que j'ai cité, mais aussi dans les pratiques pédagogiques que j'ai connues à cette époque, les principes de morale sont présentés sous forme de maximes expliquées et illustrées par le maître. La leçon de morale du matin est une pratique recommandée. Dans ce contexte, remplacer la leçon de morale par un temps de libre parole, tirer des principes moraux de la vie de la classe, élaborer avec les enfants les règles de vie, leur permettre de donner leur avis et de participer aux décisions, ne va évidemment pas sans risques.

⁴ FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1971

⁵ FREINET Célestin, Instructions officielles relatives au nouveau plan d'études des Ecoles primaires élémentaires (arrêté du 22 février 1923), *Ecole Emancipée*, n°1, 23 septembre 1923. Rubrique : de la théorie à la pratique/

⁶ FREINET Célestin, La discipline nouvelle, *Clarté*, 15 décembre 1923

⁷ FREINET Célestin, *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero, 1974

⁸ BALLOT M., AVEILLE R., Education morale et civique, Classe de fin d'études, Paris, Ed Charles Lavauzelle, 1959

⁹ DOUET Bernard, Discipline et punitions à l'école, Paris, PUF, 1987

Mais peu à peu, les textes officiels évoluent vers une éducation civique, tenant parfois compte des pratiques novatrices des militants des Mouvements pédagogiques.

C'est ainsi qu'en 1980, les instructions officielles du cycle moyen (arrêté du 18 juillet 1980 ; BO 31 du 11 septembre 1980) préconisent l'organisation coopérative de la classe.

« L'organisation coopérative de la classe constitue l'une des clés de l'éducation morale et civique... Elle permet une participation active de tous à la mise en œuvre de projets réels. Elle est ainsi une synthèse entre l'initiative individuelle de chaque enfant et la participation à une entreprise collective, entre la spontanéité souvent joyeuse et foisonnante des enfants et le souci réfléchi d'objectifs que le maître ne doit jamais perdre de vue.

Le climat de la classe coopérative est propice à l'exercice des initiatives et des responsabilités.

La vie quotidienne de la classe et particulièrement son organisation coopérative développent des savoir-faire concrets en habituant l'enfant à participer à des décisions communes (choix de projets, répartition de tâches, élections, choix d'activités, tenue de comptes, compte rendu d'activités, etc.). »

C'est surtout à partir de 1989, que nous assistons aux avancées les plus significatives.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, anticipant la ratification de la Convention internationale des droits de l'enfant par la France, affirme que *« Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. Elle définit les droits et obligations des élèves dans les collèges et lycées et précise que « l'exercice de ces droits et de ces devoirs constitue un apprentissage de la citoyenneté ».* Dans l'esprit du législateur, la citoyenneté s'apprend par la pratique de la citoyenneté.

Les cycles à l'école primaire

Cette démarche va être précisée par le texte sur les cycles à l'école primaire,¹⁰ en 1991.

Les compétences et attitudes à construire sont celles d'une citoyenneté active et responsable et cette construction se fera d'abord par une pratique au sein de la classe et de l'école, mais aucune référence n'est faite à la Convention internationale des droits de l'enfant pourtant ratifiée par la France et d'application obligatoire.

Cycle 1

L'enfant doit être capable :

. de prendre des responsabilités au sein de la classe ;. d'accepter les règles de vie commune (respect des autres, du travail des autres, du matériel...)

Cycle 2

L'enfant doit être capable :

. de prendre des responsabilités au niveau de la classe et de l'école ;
. d'expliquer les règles de vie commune dans le cadre de l'école et d'en donner le sens par des exemples (règles d'hygiène, de sécurité, de tenue, de discipline...);
. de connaître les éléments de la vie civique (le maire et le conseil municipal, des procédures de vote simple...);
. de donner quelques exemples du rôle du conseil municipal, notamment dans ses relations avec l'école...

Cycle 3

L'enfant doit être capable :

¹⁰ *Les cycles à l'école primaire*, Paris, Ed. CNDP - Hachette Ecoles, 1991

- . d'élaborer en groupe et de respecter un règlement intérieur de classe, de cycle, d'école..., de connaître les règles de fonctionnement et de participer à une structure coopérative ou associative (coopérative scolaire, association sportive...) ;
- . de donner des exemples de situations mettant en jeu les droits et les devoirs de l'homme et du citoyen (droit de vote, obligation de l'impôt...) ;
- . de décrire avec un vocabulaire précis acquis en liaison avec le programme d'histoire, les institutions politiques de la France (le suffrage universel, les représentants élus, le président de la République...) et une institutions internationale (la C.E.E.)
- . de décrire quelques activités d'un grand service public (la SNCF...)"

Dans le chapitre " compétences transversales", on peut noter dans les attitudes à construire :
"Acquisition de l'autonomie et apprentissage de la vie sociale

Cycle 1

- ...il adapte son comportement dans une situation où il n'est pas seul ; il coopère, établit des relations de plus en plus nombreuses, reconnaît l'autre, l'écoute et le respecte ;
- . il accepte et respecte le rythme et les règles de la vie collective, y compris ses contraintes et il comprend et accepte les jeux à règle ;

Cycle 2

- ...il pourra :
- . écouter les autres et le maître ;
- . prendre la parole à bon escient ;
- . respecter les règles de vie au sein de la classe y compris celles liées aux contraintes de certaines activités .

Cycle 3

- . il connaît et exerce des responsabilités personnelles et peut énoncer des règles ;
- . il peut identifier quelques grands problèmes du monde (les guerres, la faim, la santé, la protection de l'environnement, les droits de l'homme, les droits des enfants...) et manifester une sensibilité à leur égard. "

Dans un contexte politique favorable, ce sont les propositions du Conseil national des programmes, mis en place en 1990, par Lionel Jospin, Ministre de l'Education nationale, qui, publiées en 1992,¹¹ demeurent une référence aujourd'hui, pour fonder un programme d'éducation civique de la maternelle au lycée.

L'affirmation que « *L'école ne saurait être fermée à des pratiques permettant à chacun de participer réellement à son fonctionnement et à la vie de la cité.* » conforte notre expérience d'une citoyenneté participative appuyée sur les droits de l'enfant.

L'éducation civique doit être constituée par trois modes complémentaires: les savoirs, les valeurs et les pratiques.

« *Les droits de l'Homme constituent la référence à la fois éthique et civique pour gérer les tensions et les contradictions rencontrées tant dans la vie de la classe et de l'établissement que dans la construction de concepts et de compétences sociales.* »

¹¹ *L'éducation civique aujourd'hui*, Propositions du Groupe Technique Education Civique, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, juin 1992, 43 pages

Les quatre textes fondamentaux (la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (1789) reprise dans le préambule de la Constitution française (1946 et 1958) ; la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 ; la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales (4 novembre 1950) ; la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) vont faire référence. Ils seront « à l'école élémentaire comme au collège et au lycée, et selon des démarches d'appréhension spécifiques à chaque niveau...sous une forme adaptée, objets d'étude et d'activités ».

Dès le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) parmi les « objectifs de connaissances » on peut noter, pour la première fois, « connaître l'existence de la Convention internationale des droits de l'enfant. Avoir approfondi, parmi les articles accessibles à sa compréhension, ceux qui permettent un début de sensibilisation au sens et à la portée des valeurs fondamentales. Avoir eu connaissance des articles qui offrent une ouverture sur des pratiques immédiates : droit d'opinion, droit d'expression, et l'exigence de réciprocité ».

Au cycle des approfondissements (cycle 3) les quatre textes fondamentaux seront étudiés et l'accent est mis sur une participation active et responsable

« L'enfant devra :

- . s'être engagé et avoir tenu ses engagements dans un projet collectif;
- . être capable de travailler en équipe, faire preuve de solidarité vis-à-vis des partenaires pour atteindre des objectifs;
- . savoir participer aux décisions prises collectivement en classe et dans l'école;
- . se sentir responsable de son rôle dans l'école;
- . être capable de discuter du règlement intérieur de l'école;
- . savoir participer à un débat organisé autour d'un thème d'actualité;
- . avoir participé à un projet collectif de solidarité..

Depuis l'adoption de la Convention internationale des droits de l'enfant le 20 novembre 1989, les mouvements pédagogiques ont mené des réflexions, organisé des formations, produit des outils d'information des enseignants et des enfants, pour que la Convention soit connue dans les écoles et que les élèves puissent y exercer une véritable citoyenneté participative.

Mais elle n'est cependant pas connue dans la plupart des écoles, malgré les remarques du Comité des Droits de l'Enfant des Nations Unies rappelant à l'Etat français ses engagements. Il ne suffit pas d'organiser des manifestations dans les écoles et les villes lors de la Journée internationale des droits de l'enfant, le 20 novembre, pour que ces droits soient connus et respectés.

Nous attendions des Nouveaux programmes de l'école primaire de 2002, dans le cadre de l'éducation civique, une reconnaissance de la citoyenneté de l'enfant et des modalités d'exercice des libertés et des obligations des élèves, dans une école respectueuse du droit. Or non seulement il n'y a eu aucune avancée mais c'est une véritable régression ! Il n'est jamais question de "droits" ou de "libertés" et le mot "citoyenneté" n'existe plus. Quant à la Convention, elle est citée une seule fois mais elle ne figure pas au programme.

C'est pourquoi l'ICEM, avec l'OCCE, a envoyé une lettre ouverte de protestation ¹²au ministre Jack Lang qui ne pouvait ignorer les propositions novatrices du Conseil national des programmes en 1992.

Quant aux programmes 2008, il n'est à aucun moment ni en Histoire, ni en instruction civique, question d'aucun texte fondamental des droits de l'homme.

Il ne nous reste donc plus qu'à mener, comme par le passé, un double combat :

¹² Voir en annexe

. continuer à mettre en place, en nous appuyant sur nos expériences passées, des pratiques respectueuses des droits de l'enfant, contre les textes officiels et la hiérarchie de l'éducation nationale si c'est nécessaire ;

. revendiquer le respect par les pouvoirs publics du droit des enfants à la parole et à la participation. Dans ce cadre d'action nous appuyons actuellement la pétition internationale qui demande qu'un protocole additif à la Convention internationale des droits de l'enfant mette en place un mécanisme de plaintes qui permettrait aux enfants et à leurs défenseurs de faire appel auprès du Comité des Droits de l'Enfant lorsque les voies de recours nationales ont échoué, ou n'existent pas, comme en France. La Convention sera bientôt le seul traité international relatif aux droits de l'homme qui ne possède aucun mécanisme de plainte pour lutter contre les violations. Ceci démontre une grave discrimination à l'égard des enfants.

II. CONTINUER A METTRE EN PLACE, EN NOUS APPUYANT SUR NOS EXPERIENCES PASSEES, DES PRATIQUES RESPECTUEUSES DES DROITS DE L'ENFANT

Lorsque je regarde l'histoire du Mouvement de l'Ecole Moderne, et la mienne, telle que je l'ai décrite à propos de mon parcours autogestionnaire,¹³ et aujourd'hui, dans le cadre d'une action pour le droit de participation des enfants, je constate la permanence de deux éléments fondamentaux :

- Nous nous situons, dans le droit fil des instituteurs progressistes et révolutionnaires du début du 20^e siècle, dont j'ai évoqué les luttes, et des pionniers de l'Education nouvelle, de l'Education libertaire et de l'Ecole socialiste, qui ont fortement marqué Freinet et notre pédagogie.

- Notre action éducative et pédagogique repose sur notre conception de l'homme, de l'enfant, de la société, de la démocratie... avec laquelle nous essayons de rester cohérent tout en demeurant en mouvement dans un monde en évolution et dans une école soumise aux pressions du mondialisme économique et aux réformes successives des ministres, réformes que nous approuvons parfois et contre lesquelles nous réagissons souvent.

1. De la coopération à l'autogestion

Pour changer ma conception de l'école, forgée à l'Ecole normale, il a fallu des hasards et des prises de conscience qui auraient pu ne pas être. D'abord la guerre d'Algérie et les luttes pour la paix, mon engagement dans la défense des droits de l'homme avec la Ligue des Droits de l'Homme, et ma prise de conscience d'un manque de cohérence entre mon action éducative dans l'école et mon action militante au dehors : je me battais pour les droits et les libertés et je continuais sereinement à coloniser les enfants.

Le déclencheur a été la découverte, par hasard, des techniques Freinet à l'école de Freinet à Vence, en 1959.

Ainsi a commencé une aventure qui dure depuis près d'un demi-siècle, et, en particulier l'adoption d'un principe fort de Freinet, valable aujourd'hui comme hier : « *Oui, changeons la société, mais luttons aussi pour changer l'école, car il s'agit de LUTTER SUR DEUX FRONTS à la fois, sur le front politique et sur le front culturel... Nous ne comprendrions pas que des camarades fassent de la pédagogie nouvelle, sans se soucier des parties décisives qui se jouent à la porte de l'école, mais nous ne comprenons pas davantage*

¹³ LE GAL Jean, Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion, éditions libertaires et éditions ICEM, 2007

les éducateurs qui se passionnent activement pour l'action militante et restent dans leur classe de paisibles conservateurs. »

En septembre 1959, je décide de tout changer : mes principes, mon attitude, mes habitudes, mes techniques, mes outils. Il me faut mettre mes pratiques d'instituteur et d'éducateur en cohérence avec la conception d'un homme autonome, libre et responsable et d'une société de liberté, d'égalité, de justice sociale, de solidarité.

Mais du projet à sa mise en œuvre, la tâche est difficile : quand on a pris l'habitude de tout diriger, on a du mal à penser que les enfants sont aussi capables d'avoir un avis pertinent sur leur travail et leur vie et donc du mal à les faire participer à l'organisation et au fonctionnement de la classe.

Très vite je crée une coopérative scolaire, affiliée à l'OCCE, car il nous faut pouvoir produire et vendre, pour acheter le matériel dont nous avons besoin. Nous élisons un président, un secrétaire, un trésorier qui occupent les responsabilités principales dans la classe. Mais ce système me pose rapidement question. Il me semble contradictoire avec les principes d'auto-organisation et de participation des enfants que préconise Freinet dans des écrits qui témoignent qu'il connaît parfaitement :

. les expériences d'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants que Ferrière a longuement présenté dans son ouvrage, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*¹⁴,

. la pédagogie libertaire des écoles de Hambourg et des pionniers tel que Paul Robin en France,¹⁵

. les expériences de Makarenko et la conception de l'auto-organisation que Pistrak, pédagogue soviétique, a développé dans son ouvrage *Les problèmes fondamentaux de l'Ecole du Travail*.¹⁶

C'est bien en s'appuyant sur ces expériences, qu'il s'est engagé, avec ses premiers compagnons, dans la construction d'une école moderne populaire où les enfants et les jeunes pourront exercer un pouvoir collectif réel sur leur vie et leurs activités.

Dans une intervention en 1928 sur « la discipline parmi les écoliers » aux journées pédagogiques de Leipzig¹⁷, organisées par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, il affirme que « *La Communauté scolaire est la forme idéale de l'école populaire. C'est le régime de l'autonomie des écoliers, comme disent certains pédagogues d'éducation nouvelle, où mieux, pour parler comme nos amis russes, de l'auto-organisation des élèves. On a vu les bienfaits de ce régime dans les écoles communautaires de Hambourg, à l'école nouvelle de l'Odenwald, etc.. ; et surtout dans les écoles russes... Même si l'ordre doit légèrement en souffrir, tous les citoyens de la communauté doivent apprendre à remplir un rôle de citoyen actif.* »¹⁸ Il considère donc les enfants comme des citoyens titulaires de droits et de libertés comme nous le faisons, aujourd'hui, en nous référant à la Convention internationale des droits de l'enfant.

¹⁴ FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921.

¹⁵ Paul Robin qui s'appuie, à l'orphelinat de Cempuis, sur le besoin qu'ont les enfants de se gouverner eux-mêmes et la nécessité d'organiser l'école sous forme d'une communauté d'enfants, pour créer « *un modèle réduit de société égalitaire, où tout appartient à tous et dont les membres doivent se convaincre que le bonheur de chacun dépend du bonheur de tous. Ainsi développe-t-on chez les élèves la solidarité, le sentiment de la justice, la sociabilité, en leur confiant des responsabilités au sein de la communauté* »

¹⁶ PISTRAC, *Les problèmes fondamentaux de l'Ecole du Travail*, Editions de l'I.T.E. (Internationale des Travailleurs de l'Enseignement), 1921, réédition, Desclée de Brouwer, 1973.

¹⁷ Pédagogie prolétarienne, thèses, rapports et débats, des Journées pédagogiques de Leipzig, organisées par l'I.T.E., Pâques 1928, Paris, Editions de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, 1928

¹⁸ Pour plus d'informations, voir en annexe quelques éléments de deux expériences connues par Freinet.

En 1925, lors de son séjour en URSS, Freinet visite l'école de Pistrak, et a rencontré Nadejda Kroupskaïa épouse de Lénine et adjointe au ministre de l'instruction. Elle connaît parfaitement les travaux de Rousseau, Pestalozzi et des éducateurs de l'éducation nouvelle. Il est intéressant de noter qu'elle écrira plus tard, à propos des expériences tentées en URSS, dans cette première période révolutionnaire : « *l'autogestion scolaire doit donner aux enfants l'habitude de résoudre ensemble, par des efforts communs, les problèmes qui se posent à eux* »¹⁹

L'Auteur d'un article la concernant²⁰ écrit : « *L'autogestion scolaire, estime Kroupskaïa, doit inciter chaque enfant à se montrer plus actif, qu'il s'agisse d'étudier, de travailler ou de faire oeuvre utile pour la société ; elle doit englober l'ensemble des élèves et leur donner des droits, des possibilités et des devoirs égaux.* »...

Pour cela les enseignants doivent *apprendre aux enfants à s'organiser et à les aider en leur suggérant amicalement les meilleurs moyens d'y parvenir et en leur recommandant les questions qu'il convient de poser et de résoudre, et de quelle façon ; mais il ne doit en aucun cas faire tout cela à leur place. Les enfants doivent eux-mêmes examiner collectivement toutes les questions, prendre des décisions et les appliquer. C'est ainsi qu'ils acquerront le sens des responsabilités vis-à-vis de la tâche qui leur est impartie, le sens de l'organisation, et qu'ils apprendront à se discipliner et à se juger eux-mêmes.* »

Influencé par toutes ces expériences démocratiques, en France, Freinet expérimente et préconise la coopérative scolaire qui, pour lui, peut être « un essai pratique de réaliser l'auto-organisation des écoliers »

En 1932, dans un document sur « La coopération scolaire »²¹ à propos de la coopérative, il précise que « *Théoriquement, si elle est comprise comme un moyen pratique, pour des enfants, de s'organiser librement et de gérer leurs propres intérêts, d'améliorer même leurs conditions de travail, la coopérative n'est-elle pas entièrement recommandable et ne peut-on vraiment saluer cette initiative comme un essai pratique de réaliser l'auto-organisation des écoliers ?* »

En 1946, il affirme, dans une brochure sur la coopération scolaire, que « *par la coopération scolaire, ce sont les enfants qui prennent en main, effectivement, l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans leur école. C'est cela, et cela seul qui importe.* »²²

C'est bien là ce que nous allons appeler plus tard, en 1964, avec Pierre Yvin, l'autogestion... un concept et une pratique que nous n'avons évidemment pas inventés.

En 1960, influencé par les écrits de Freinet, je me plonge à mon tour dans les écrits sur la période révolutionnaire soviétique et je découvre l'expérience de Makarenko. J'adopte l'institution « Président de jour » pour remplacer le président de coopérative et ainsi permettre à chaque enfant d'être à son tour le responsable des activités de la classe, et éviter ainsi, comme l'écrivait Pistrak, de former une « élite de spécialistes » qui exécutent tout le travail tandis que la masse enfantine demeure passive.

Nous cherchons avec les enfants comment multiplier les responsabilités individuelles et collectives dans la classe.

Il était donc dans la logique de ce processus que de la coopération et de l'auto-organisation, j'en arrive à l'autogestion.

¹⁹ KROUPSKAÏA Nadejda, *Pedagogiceskie socienmija*, vol. 3, p 203-204, Editions Académie des sciences pédagogiques de la RSFSR., Moscou, 1957-1963

²⁰ Article paru dans *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO, Bureau International d'Education) vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p 51-63

²¹ FREINET Célestin, La coopération scolaire, *L'Imprimerie à l'école*, n° 50, mars 1932.

²² FREINET Célestin, La coopération à l'Ecole moderne, *L'Edicateur*, n° 18, 15 juin 1945.

2. L'autogestion

Lorsqu'en janvier 64, nous décidons, avec Pierre Yvin, d'insérer nos recherches institutionnelles dans le grand chantier autogestionnaire politique, social et pédagogique qui commence, nous connaissons les expériences autogestionnaires yougoslave et algérienne, par les militants de l'Ecole Moderne avec lesquels nous sommes en relation, le Mouvement Freinet un mouvement international dès ses origines.

Pour les militants autogestionnaires, il s'agit de mettre en expérimentation, partout où cela est possible, avec la participation de tous, de nouvelles formes de vie et de travail.

Pour nous, notre chantier prioritaire sera à l'école publique et au sein du Mouvement Freinet car nous soutenons que la pédagogie Freinet est d'essence autogestionnaire. Nous allons expérimenter, confronter nos pratiques et nos idées avec tous ceux qui sont en marche « vers l'autogestion », dans et hors de l'école.

Nous voulons voir, à partir de là où sont arrivées les réflexions sur la classe coopérative et en tenant compte des contraintes imposées par l'institution externe et l'environnement social, s'il est possible que les enfants puissent exercer un pouvoir encore plus important dans toutes les prises de décision concernant leur vie et leur travail, dans le cadre de la classe coopérative et en respectant nos finalités, notre conception de l'homme et de la société :

- un homme autonome, libre et responsable, apte à prendre sa vie en main et à coopérer avec les autres, à les accepter dans leur différence et à lutter pour l'avènement d'une autre société ;

- une société dont la liberté, l'égalité, la justice sociale, la fraternité, la solidarité et le travail désaliéné seraient les fondements.

Nous n'avons évidemment pas la prétention de changer la société par l'école Mais nous rejetons aussi l'argumentation de nos camarades révolutionnaires qui nous accusent d'« illusion pédagogique », de « créer des îlots de socialisme dans l'école capitaliste », « de faire le jeu du pouvoir en améliorant le fonctionnement de l'école » et affirment « *A quoi bon s'occuper aujourd'hui d'éducation ! A quoi bon essayer dès aujourd'hui de changer l'école ! Changeons d'abord la société !* »

Faut-il changer la société pour changer l'homme ou faut-il changer l'homme pour changer la société ?

Vieux débat et dilemme insoluble souligné par Marx, Proudhon, Marcuse, entre autres : seule une révolution sociale peut fonder une société d'hommes libres, mais ce sont seulement de tels hommes qui peuvent faire une révolution. « *On ne peut espérer de la révolution, disait Marcuse aucun changement qualitatif si les hommes qui font la révolution sont des hommes et des femmes conditionnés et formés par la société de classe, dans leur mentalité, leurs besoins et leurs aspirations.* »

Nous trouvons aussi des alliés qui soutiennent, comme le feront Jean-Marc Raynaud et Guy Ambauves, plus tard, dans leur défense d'une *Education libertaire*²³, que « *l'enfant est capable d'autogérer sa vie à l'école (c'est un acquis indiscutable) et cette pratique ne peut que le préparer et l'aider à continuer dans cette voie une fois adulte... Libérer l'enfant, lui donner les moyens d'épanouir ses potentialités dans et par le respect de la liberté et de son autonomie, voilà un aspect fondamental d'une lutte globale autogestionnaire...* ».

²³ RAYNAUD Jean-Marc, AMBAUVES Guy, *l'Education libertaire*, Paris, Spartacus, mai 1978

Nous affirmons qu'on ne peut concevoir l'autogestion à l'école avec seulement une visée pédagogique. Elle ne peut prendre son sens qu'en étant partie intégrante d'un projet de société. Mais nous affirmons aussi qu'une éducation, individuelle et collective à la liberté et à la responsabilité est un aspect important de la lutte autogestionnaire : il n'y aurait pas de SOCIALISME AUTOGESTIONNAIRE sans une EDUCATION AUTOGESTIONNAIRE à l'école, dans les familles, dans les centres accueillant des enfants et des jeunes...

Pendant quatre années, au sein du Groupe départemental de la Loire Atlantique et au sein de la Commission nationale de l'enseignement spécialisé, nous analysons ensemble nos expériences. Elles confirment que ce n'est que progressivement que les enfants arrivent à maîtriser, collectivement, le fonctionnement d'un conseil, à apprécier la portée de leurs décisions et à résoudre leurs problèmes. C'est pourquoi nous ne parlons pas de classe autogérée mais de marche « vers l'autogestion ». Nous recherchons quelles attitudes et stratégies de l'enseignant répondent le mieux à notre objectif : faire que chacun soit en mesure d'exercer pleinement son droit « à participer à la gestion de sa vie et à celle du groupe auquel il appartient ».

Nous publions, dans de nombreux documents internes, nos expériences, dont l'un deviendra, en 1971, la première publication de l'ICEM : *Vers l'autogestion*²⁴.

Et c'est là que Mai 68 est arrivé.

Dans un appel largement diffusé, notre groupe départemental affirme, que *la liberté d'expression et la démocratie sont immédiatement possibles dans toutes les écoles, avec les écoliers, les lycéens, les étudiants, et ce sont les seules voies qui peuvent permettre la formation d'hommes libres et responsables, aptes à promouvoir la société nouvelle de justice sociale et de liberté que tous les travailleurs réclament fermement.*

J'ai ainsi pu faire connaître aux enseignants du Comité de grève de Rezé, aux travailleurs des usines, aux normaliens, les solutions que nous préconisons pour changer l'école avec la participation des parents et des enfants.

Lorsque aujourd'hui je relis ce que j'avais écrit en 1968, en introduction de ma participation à notre livre collectif, *Vers l'autogestion*, je ne vois pas ce que je pourrais y changer, aujourd'hui :

« *Nous savons que notre action va à contre-courant et que ses résultats sont sans cesse remis en cause; mais nous continuons à lutter pour une organisation scolaire qui permette à l'enfant:*

- *d'être HEUREUX, car c'est dans le présent que chacun doit pouvoir vivre sa joie, et non dans un avenir hypothétique ;*

- *de S'EXPRIMER LIBREMENT au sein d'un groupe qui l'écoute et lui répond ;*

- *de VIVRE SA LIBERTÉ et ses RESPONSABILITÉS face à lui-même et face aux autres ;*

- *de CRÉER UN MILIEU où il puisse par son expérience organiser sa propre connaissance des êtres et des choses ;*

- *de se forger une TECHNIQUE DE VIE fondée sur une connaissance profonde de lui-même dans ses relations avec les autres. »*

Nous devons continuer à chercher, chaque année, avec les enfants, une organisation coopérative, humaine, libératrice et enrichissante, car, chaque année, elle va devoir être différente de la précédente puisque les données de cette recherche que sont les enfants, le maître, le milieu scolaire, le milieu familial, le milieu social, évoluent elles aussi.

:

²⁴ BOLAND Yvette, LE GAL Jean, MAGNE Lucette, YVIN Pierre, *Vers l'autogestion*, op.cit.

Après plus de dix ans d'expérimentation dans de nombreuses classes, nous avons ensuite défini notre conception de l'autogestion dans le *Vocabulaire de l'éducation*²⁵, en 1978 :

« l'autogestion pédagogique est un système d'éducation de style communautaire, dans lequel les enseignants prennent en charge leur propre formation et la vie du groupe qu'ils constituent.

C'est le groupe qui, après les avoir expérimentés, décide des techniques, des formes de travail, du rythme ; qui élabore et applique son programme d'activités ; qui institue ses lois et règle ses conflits.

Dans ce système, le maître renonce à détenir seul le pouvoir de décision, mais il demeure cependant un élément fondamental du groupe-classe, car la prise en charge de l'ensemble des activités par les enseignants ne peut être que progressive.

Les éducateurs de l'Ecole Moderne parlent de : Marche vers l'Autogestion. Ils participent donc activement à la vie coopérative, proposent des techniques d'expression et de création, différents modèles d'organisation, des outils d'apprentissage, pour répondre aux besoins des enfants et du groupe. La personnalité de l'éducateur et sa stratégie pédagogique sont deux facteurs importants.

La vie coopérative avec son climat de solidarité, d'amitié, mais aussi avec ses contraintes, favorise une éducation du travail et celui-ci retrouve sa véritable signification : il est librement choisi et répond à de véritables besoins.

L'autogestion pédagogique s'inscrit dans un projet de formation de personnes libres et responsables et de révolution de l'école et de la société. Elle appelle un profond changement des façons de penser et de vivre l'éducation. »

Autonomie des écoliers, auto-organisation, autogestion, ces termes recouvrent des pratiques démocratiques qui vont dans la même direction : donner aux enfants et aux jeunes les moyens de prendre leurs affaires en main, d'exercer un pouvoir collectif réel sur leur vie et leurs activités, et, par cette pratique, d'acquérir les compétences qui leur sont nécessaires.

Tous les pionniers d'une organisation démocratique à l'école, et nous-mêmes plus tard, s'appuyaient sur leurs convictions philosophiques, politiques, éducatives, pour reconnaître leurs élèves comme des personnes titulaires de droits et de libertés, mais rien ne les y autorisait et ces droits accordés demeuraient soumis à leurs capacités de résistance aux oppositions diverses, parfois très graves comme en témoigne l'histoire de Paul Robin, de Francisco Ferrer, de Freinet.

C'est pourquoi, nous avons salué, le 20 novembre 1989, l'adoption de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Ratifiée par la France et entrée en vigueur depuis le 6 septembre 1990, elle nous a fait entrer dans une logique nouvelle :

désormais l'enfant est une personne à part entière dont la dignité doit être respectée. Il peut prétendre à l'exercice des libertés d'expression, d'association, de réunion, de pensée, de conscience, de religion et au respect de sa vie privée,

et si, pour des raisons de protection, d'éducation, de capacité à exercer des droits,²⁶ les éducateurs peuvent et doivent fixer des limites à l'exercice de ses libertés fondamentales, il n'est plus en leur pouvoir de les ignorer et, encore moins, de les interdire.

En tant qu'éducateurs militants, nous avons aujourd'hui envers les enfants, une double obligation :

²⁵ MIALARET Gaston, sous la direction, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979.

²⁶ LANSDOWN Gerison, *Les capacités évolutives de l'enfant*, UNICEF, 2005

(Rapport téléchargeable : http://www.unicef-icdc.org/cgi_bin/unicef/Lunga.sql?ProductID=382)

- Faire que soient mises en place, d'abord là où nous nous trouvons, les conditions pour qu'ils puissent exercer leurs droits et libertés, en fonction de l'évolution progressive de leurs capacités, et les accompagner dans un apprentissage, parfois difficile, d'une autonomie responsable, au sein d'un groupe coopératif et démocratique détenant un pouvoir réel sur sa vie et ses activités. Pour cela il faut, entre autres :

- . informer les enfants et les adultes sur la Convention internationale
- . montrer que l'exercice des droits est possible en présentant des expériences déjà en cours
- . former les enseignants, les éducateurs, les animateurs, les parents
- . mettre en place avec eux des expérimentations et des groupes d'analyse des pratiques

- Mais des obstacles continuent à exister, y compris au niveau de l'Etat. Il nous faut donc aussi exiger fermement que les législateurs et les ministères concernés mettent les lois, les décrets, les arrêtés et les pratiques administratives, en accord avec la Convention que la France s'est engagée à respecter.

Notre combat d'hier, est donc devenu un combat d'aujourd'hui pour que les enfants puissent exercer à l'école, mais aussi dans toutes les autres institutions éducatives, la famille et la ville, les droits et libertés qui leur sont reconnus par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Il y va des droits des enfants mais aussi du devenir de la démocratie par l'avènement d'une réelle citoyenneté participative.

III. LES DROITS DE L'ENFANT, POINTS D'APPUI DE L'EDUCATION A UNE CITOYENNETE PARTICIPATIVE

Notre Mouvement par sa philosophie de l'éducation et par ses pratiques de libre expression, d'auto-organisation et de pouvoir collectif et individuel des enfants sur leurs apprentissages et leur vie, a toujours témoigné de son attachement aux *droits et pouvoirs de l'enfant*.

C'est pourquoi, au Congrès de Nantes, en 1957, il avait adopté une « Charte de l'enfant » en 16 articles, transmise aux Nations Unies.

L'article 15 est significatif de notre conception constante : « *Les enfants ont le droit de s'organiser démocratiquement pour le respect de leurs droits et la défense de leurs intérêts.* »

En 1983, alors que les Nations Unies commencent à peine à travailler sur le projet de Convention Internationale, l'ICEM, à son Congrès de Nanterre, organise un « Colloque sur les droits et les pouvoirs des enfants et des adolescents ». Plus de trois cents personnes y participent.

Nous demandons à Alain Savary, ministre de l'Education nationale, un statut légal pour la classe coopérative et la reconnaissance de droits à l'école pour l'enfant-citoyen.

Je lui fais parvenir, en 1982, à la demande du Comité directeur, un rapport sur l'éducation à la démocratie, dans lequel j'écris que « *l'expérience des classes coopératives témoigne que les enfants peuvent être les acteurs responsables de leur vie scolaire lorsque le droit et les moyens leur en sont donnés. Une véritable classe coopérative doit être, pour les enfants et les éducateurs, le champ expérimental de l'éducation à la démocratie. Ils auront ensemble à autogérer les activités, l'organisation et les institutions...* »

Notre demande de reconnaissance de la citoyenneté de l'enfant reste sans réponse tout comme celle de revoir les règlements de surveillance pour une circulation autonome et responsable des enfants à l'école, que nous estimons nécessaire pour une réelle éducation à la liberté et à la responsabilité.

Mais avec la CIDE, nous possédons l'outil qui va permettre aux militants des Droits

de l'Homme et aux enfants eux-mêmes, d'agir pour transformer l'école et la société afin que l'enfant puisse y vivre dans la dignité et la liberté. Nous savons évidemment qu'il faudra se battre pour passer de droits formels, inscrits dans un texte international, à leur mise en œuvre.

L'histoire des femmes et des opprimés nous le rappelle encore chaque jour.

Pourtant en 1990, dans un document du *Nouvel Educateur*²⁷ que je consacre à la Convention, je me fais encore des illusions puisque j'écris que « L'école ne pourra plus ignorer longtemps, dans son organisation et ses pratiques, les libertés de l'enfant. Elle devra même les lui apprendre et l'aider à exercer sa nouvelle citoyenneté. »

Nous savons qu'il est nécessaire de former les enseignants²⁸ et les éducateurs à une relation et à des pratiques nouvelles pour beaucoup.

Nous proposons, pour cela, que des démarches et des structures participatives soient instaurées dans tous les lieux de formation pour que les stagiaires puissent vivre eux-mêmes l'expérience qui sera celle des enfants, au cours de leur formation.

C'est ce que je ferai moi-même à l'IUFM et à l'Ecole des Educateurs Spécialisés de Rezé, car je pense que « *pour pouvoir accompagner les enfants dans leurs tâtonnements sociaux, dans leur processus d'autonomisation, pour savoir poser les limites nécessaires à leur sécurité affective et juridique, pour aider efficacement à la création d'instances collectives de décision et de régulation, il est nécessaire que les stagiaires puissent vivre eux-mêmes l'expérience qui sera celle des enfants, au cours de leur formation.* »²⁹

Le savoir expérientiel que nous avons accumulé au cours de nos expériences autogestionnaires, nous permet d'affirmer que l'exercice d'un véritable droit de participation dans l'école et toutes les institutions éducatives est possible,³⁰ mais il faut continuer les recherches théoriques et pratiques, avec tous les acteurs, adultes et enfants, pour répondre à la question : *Comment permettre aux enfants d'exercer une participation réelle aux affaires qui les concernent tout en se formant à cette participation ?*

A partir de notre expérience et de celle des pionniers d'une organisation démocratique de l'école, nous avons défini trois grands principes :

Principe 1.

Tous les enfants doivent pouvoir donner leur avis, être informés eu égard à leur âge et à leur degré de maturité et participer directement ou par l'intermédiaire de leurs représentants aux débats et aux décisions qui les concernent et à leur mise en œuvre. Ils doivent être engagés dans les différentes phases de réalisation des projets : la conception, la concertation, la décision, la mise en œuvre, l'évaluation.

Principe 2.

Tous doivent pouvoir prendre des responsabilités importantes pour la vie de la collectivité. *Chacun doit pouvoir administrer quand cela est nécessaire et quand il le faut obéir et rester dans le rang.* C'est le principe politique que Pistrak, en 1920, en URSS, a mis en place afin qu'il ne se forme pas « une élite de spécialistes ». La formation d'« une élite de spécialistes » est un danger auquel les structures autogestionnaires et participatives n'échappent pas. Au nom de l'efficacité, il est tentant de toujours choisir les plus actifs et les plus compétents pour assumer les responsabilités importantes.

²⁷ LE GAL Jean, La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, Documents *Le Nouvel Educateur*, n° 213, 16 février 1990

²⁸ LE GAL Jean, Participation dans un stage de formation d'enseignants : vivre la participation pour mieux l'enseigner, in *Citoyenneté et participation des enfants et des jeunes*, numéro spécial de *Réussir-action*, 2, 1995, Francas

²⁹ LE GAL Jean, *De l'éducation coopérative et autogestionnaire aux droits de l'enfant*, 1960-1995, 330 p., document inédit qui rassemble mes principaux écrits.

³⁰ LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles, De Boeck-Belin, 2002

Principe 3.

Tous les enfants ont le droit d'être formés.

L'analyse de notre expérience d'autogestion³¹ montre que la construction d'une citoyenneté responsable doit se faire selon une double démarche :

- la participation aux institutions telles que les conseils, les réunions, les assemblées générales et aux diverses responsabilités, permet à chacun de commencer à construire les compétences nécessaires pour s'engager dans la gestion du groupe et de ses activités ;
- mais cela ne suffit pas, il est nécessaire de mener une analyse permanente des pratiques vécues et de mettre en place des actions de formation spécifiques, pour tous.

La mise en œuvre d'une réelle participation des enfants et des jeunes implique que l'on trouve des réponses concrètes aux questions qui se posent en tenant compte du contexte culturel, politique, social :

- comment faire pour que TOUS les enfants puissent donner leur avis et être associés aux décisions et à leurs applications ?
- quels droits et libertés individuelles pourront s'exercer au sein de la collectivité scolaire et comment ?
- quel pouvoir réel et dans quels domaines pourront-ils exercer ?
- quels apprentissages de la citoyenneté et de la démocratie mettre en place afin que TOUS soient formés, et pas seulement quelques élus, à une participation active et responsable ?
- comment apporter des réponses aux conflits et aux infractions en respectant la dignité des enfants et les principes fondamentaux du droit ?

L'affaire de la gifle d'un professeur à un élève, ainsi que les débats sur les châtiments corporels dans la famille, témoignent que le respect de la dignité de l'enfant n'est toujours pas acquis.

En affirmant que les enfants sont titulaires d'un droit de participation aux affaires qui les concernent, nous nous plaçons clairement dans le camp des militants de la démocratie participative qui repose sur un droit fondamental de l'Homme, affirmé dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme

« Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis » (article 21)

Dans notre conception, un citoyen actif et responsable, ne se contente pas d'aller voter une fois tous les cinq ans pour élire ses représentants. Il doit pouvoir, au sein des collectivités où il vit, faire entendre son avis, proposer des projets et des solutions aux problèmes, s'associer aux débats et aux prises de décision et assumer des responsabilités dans leur mise en œuvre.

C'est ce que j'appelle la « citoyenneté participative ».

Nous savons que cette « citoyenneté participative », telle que nous la concevons, exige que les détenteurs du pouvoir, quels qu'ils soient, acceptent de le partager. Or nos observations montrent que ce partage ne peut exister réellement sans la conviction que tout être humain a non seulement le droit mais les capacités de donner un avis pertinent et de participer aux décisions qui le concernent.

Nous retrouvons ici Freinet,³² qui affirmait déjà en 1939 que *« l'enfant – et l'homme – sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de*

³¹ LE GAL Jean, YVIN Pierre, *VERS L'AUTOGESTION*, Documents de l'ICEM, 7, 1971

³² FREINET Célestin, « L'école au service de l'idéal démocratique », *L'Éducateur prolétarien*, 18, 15 juin 1939.

tous. »

Pour les enfants, ce n'est pas seulement une possibilité à donner aux enfants pour en faire de futurs citoyens, mais un droit qui doit pouvoir s'exercer, et cela sans que les adultes n'abandonnent pour autant leurs responsabilités éducatives et leur devoir de protection. Ils ont à accompagner les enfants dans leur accession individuelle et collective à l'exercice des libertés et de la démocratie, au fur et à mesure que se développent leurs capacités, non seulement à l'école,³³ mais dans la famille, la ville et les institutions éducatives.

Nous sommes loin évidemment de l'instruction civique à l'école, proposée par le ministre sans tenir compte, entre autres, de deux droits fondamentaux de l'enfant :

- le droit à être informé de ses droits ;
- le droit de donner son avis et d'être associés aux décisions.

Le droit des enfants à être informés de leurs droits

La Convention internationale stipule que les enfants ont le droit d'être informés de leurs droits et que c'est une obligation juridique pour l'Etat mais aussi une obligation éducative pour les adultes qui vivent avec eux. Il est donc essentiel que tous les professionnels soient informés et formés à sa mise en œuvre.

« Les Etats parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants » (art. 42 de la CIDE)

Après l'examen du rapport présenté par la France en 2002, le Comité des Droits de l'Enfant des Nations unies, a émis un certain nombre d'observations.

Il accueille favorablement les informations fournies dans le rapport sur la diffusion de la Convention et les mesures prises par les divers ministères pour la faire connaître. Il est toutefois d'avis que l'esprit de la Convention n'est peut-être pas suffisamment connu et compris par tous les professionnels travaillant avec et pour les enfants.

Concernant la formation/la diffusion de la Convention, il *« encourage l'Etat partie à poursuivre ses efforts en vue de dispenser selon que de besoin une formation et/ou une information adéquate et systématique concernant les droits de l'enfant aux groupes professionnels qui travaillent avec et pour les enfants, tels que les responsables de l'application de la loi, les parlementaires, les juges, les avocats, les professionnels de la santé, les enseignants et les directeurs d'école, entre autres. Il a estimé, en effet, que « l'esprit de la Convention n'est peut-être pas suffisamment connu et compris par tous les professionnels travaillant avec et pour les enfants. »*

Il faut noter que dans les programmes 2002 concernant l'école élémentaire, la Convention, est citée une seule fois mais elle ne figure pas au programme : *« A travers le géographie, l'élève(...) découvre que la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 est loin d'être appliquée dans plusieurs pays, en particulier en ce qui concerne le travail des enfants de son âge. »*

Dans notre lettre ouverte de protestation, envoyée à Jack Lang, nous avons considéré qu'après toutes les initiatives ministérielles, celles de François Bayrou et celles de Ségolène Royal, pour faire connaître la Convention et mettre en œuvre des pratiques citoyennes, après la reconnaissance des libertés publiques accordées aux enfants par un rapport de l'Assemblée nationale, et compte tenu des actions et recherches menées, c'était là une véritable régression.

Plus tard, en 2006, le socle commun de connaissances et de compétences demande que les élèves connaissent la Convention internationale des droits de l'enfant, et qu'ils aient conscience, au terme de leur parcours civique scolaire, de leurs droits et devoirs, mais il

³³ LAND SDOWN Gerison, *Les capacités évolutives de l'enfant*, UNICEF, 2005

n'affirme pas qu'ils sont titulaires de libertés à inscrire au règlement intérieur et que c'est par la pratique de ces libertés qu'ils apprendront à être autonomes et responsables.

Nous continuons, aujourd'hui, à demander que soient reprises les conclusions du Conseil national des Programmes de 1992. Mais nous soutenons qu'il est possible d'aller plus loin car les expériences menées dans les classes maternelles, les institutions de la petite enfance, et les centres de loisirs, témoignent que des jeunes enfants sont capables de donner un avis pertinent sur leur vie et leurs activités mais aussi de participer aux décisions et d'assumer des responsabilités. Ce faisant, nous ne ferions que prolonger une éducation qui devrait commencer aujourd'hui dans la famille puisque la loi du 4 mars 2002, qui redéfinit l'autorité parentale, stipule, pour la première fois, que « *les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité* ». ³⁴

Article 12 et droit de participation

Article 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. *A 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.*

Convention Internationale des Droits de l'Enfant

Pour le Comité des Droits de l'Enfant des Nations Unies, qui est chargé du contrôle de l'application de la Convention par les Etats, l'article 12 est l'un des principes de base au cœur de la Convention, entraînant une révision fondamentale de l'approche traditionnelle qui voit dans les enfants les destinataires passifs de la protection des adultes. ³⁵

Dès 1990, dans le rapport, ³⁶ présenté à l'Assemblée nationale en 1990, pour la ratification de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, la députée Denise Cacheux avait informé les parlementaires que :

"Ce droit d'expression peut être décomposé en trois points:

- le droit de s'exprimer, de parler, de donner son avis;

- le droit d'être écouté, d'être cru;

- le droit de participer au processus de décision et même de prendre seul des décisions. »

Allant dans le même sens, le 20 novembre 1990, le Congrès International des Villes Educatrices, dans sa Déclaration de Barcelone affirmait que « *les enfants et les jeunes ne sont plus les protagonistes passifs de la vie sociale et par conséquent de la ville. La Convention*

³⁴ Loi n° 2002-305 du 4 mars 2002- J.O., n°54 du 5 mars 2002, p. 4. 161.) : « Art. 371-1. – L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé, sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité »

³⁵ PAIS M.S., « La Convention relative aux droits de l'enfant », in *Manuel relatif à l'établissement des rapports sur les droits de l'homme*, OHCHR, Genève, pp 393-505, 1997

³⁶ CACHEUX Denise, 1990, Rapport d'information

des Nations Unies ...en a fait des citoyens de plein droit en leur accordant des droits civils et politiques. En fonction de leur maturité, ils peuvent donc s'associer et participer. »

Donner aux enfants les moyens d'exprimer leur avis individuellement et collectivement à l'école, et les associer aux décisions concernant la vie scolaire et leur travail, n'est pas une pratique nouvelle puisque, dès la fin du 19^e siècle et tout au long du 20^e, ce sont non seulement des pionniers tels que Paul Robin, Francisco Ferrer, Korczak, Pistrak, Freinet, Neil...mais de nombreux militants des Mouvements pédagogiques, qui ont pris l'initiative d'accorder aux enfants des droits et des libertés.

Mais, aujourd'hui, contrairement à cette époque, que l'enfant puisse donner son avis et participer aux décisions qui le concernent n'est donc plus de l'ordre des possibilités que nous voulons bien lui accorder mais un droit fondamental que le législateur et les autorités administratives de notre pays se devaient d'aménager en accord avec l'évolution des capacités de l'enfant.

C'est un droit et non une possibilité laissée à la libre appréciation de l'administration ou à la discrétion d'une personne, c'est-à-dire un droit discrétionnaire, ce que rappellera à la France, le Comité des Droits de l'Enfant, en 2004, en lui recommandant de « *faciliter la participation de l'enfant pour toutes questions l'intéressant, conformément à l'article 12 de la Convention, en tant que droit dont l'enfant est informé et non à titre de simple possibilité.* »

En mai 2005, dans son arrêt, la Cour de cassation a fini par affirmer que désormais toutes les décisions devaient se fonder sur l'intérêt supérieur de l'enfant. Donc l'article 12 doit devenir d'application directe.

Or, en 1993, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU, chargé du contrôle de la mise en oeuvre de la Convention, après l'examen du premier rapport de la France, a demandé à l'Etat « *d'examiner plus avant les moyens d'encourager l'expression de l'opinion des enfants et de faire en sorte que leur avis soit dûment pris en considération dans toute décision qui concerne leur vie, en particulier à l'école et au sein de la communauté locale.* »

En 1996,³⁷ c'est le Conseil de l'Europe, au terme d'une réflexion sur la participation des enfants dans le cadre de son Projet sur les Politiques de l'Enfance qui a rappelé à tous les Etats européens que « *la Convention sur les droits de l'enfant souligne l'importance primordiale de la façon dont on accorde à l'enfant la possibilité d'exprimer son point de vue et de participer au niveau qui convient aux processus de prise de décision le concernant. L'enfant doit être considéré comme un membre actif de la société ou comme un citoyen à tous les niveaux (famille, école, quartier, sport)...Le droit à l'expression et à la libre association est un droit de l'homme fondamental qui vaut également pour les enfants(...) La formation à la participation, qu'elle ait lieu dans un cadre familial, à l'école, au niveau des quartiers, au sein d'association d'enfants ou dans des institutions pour l'enfance, est essentielle pour doter l'enfant d'une expérience réelle de citoyenneté.* »

En 1998, la Commission d'enquête, mise en place par l'Assemblée nationale, pour faire le point sur les droits de l'enfant, précise a qualifié que « *à la différence de la conception retenue jusqu'alors(...), le texte ne définit plus seulement l'enfant par la seule nécessité d'une protection spécifique. Il pose en principe liminaire que l'enfant est une personne et, à ce titre, lui reconnaît non seulement des droits civils, sociaux ou culturels, mais aussi des libertés publiques, véritables « droits de l'homme de l'enfant »*³⁸

En ce qui concerne l'école, dans une étude menée en 2001, à propos des buts de l'éducation³⁹, (« Première observation générale du Comité des droits de l'enfant des Nations

³⁷ Conseil de l'Europe, La participation des enfants à la vie familiale et sociale, Document CDPS CP (96) 10

³⁸ FABIUS Laurent, président, BRET Jean-Paul, rapporteur, *Droits de l'enfant, de nouveaux espaces à conquérir*, rapport n°271, commission d'enquête Assemblée nationale, 2 t., 1998

³⁹ « Première observation générale du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, intitulée « les buts de l'éducation » :

Unies, intitulée « les buts de l'éducation ») le Comité des Droits de l'Enfant rappelle à tous les Etats que « *les enfants ne sont pas privés de leurs droits fondamentaux du seul fait qu'ils franchissent les portes de l'école. Ainsi, par exemple, l'éducation doit être dispensée dans le respect de la dignité inhérente de l'enfant et doit permettre à l'enfant d'exprimer ses opinions librement conformément au paragraphe 1 de l'article 12 et de participer à la vie scolaire.* » Il importe donc « *d'encourager la participation des enfants à la vie scolaire, de créer des collectivités scolaires et des conseils d'élèves, de mettre en place des systèmes d'éducation et d'orientation par les pairs et de faire participer les enfants aux mesures de discipline scolaire, dans le cadre du processus d'apprentissage et d'expérimentation de la réalisation des droits.* »

C'est aussi ce que nous proposons et mettons en œuvre.

Mais le Comité estime que les enfants doivent aussi, avec les parents et les enseignants, participer aux prises de décision concernant l'éducation, donc les finalités, les programmes, l'organisation du système éducatif. « *l'objectif est de veiller à ce que les enfants, les parents et les enseignants participent à la prise de décisions concernant l'éducation.* »

Ils sont concernés par les compétences que l'école devra leur permettre d'acquérir.

Or, nous pensons comme le Comité que pour permettre aux enfants de faire face aux défis auxquels il sera confronté au cours de sa vie, les « *compétences essentielles ne se limitent pas à la capacité de lire, écrire et compter, mais consistent également en compétences propres à la vie, soit la capacité de prendre des décisions rationnelles, de résoudre les conflits de façon non violente et de suivre un mode de vie sain, d'établir des liens sociaux appropriés, de faire preuve du sens des responsabilités, d'une pensée critique, de créativité et d'autres aptitudes donnant aux enfants les outils leur permettant de réaliser leurs choix dans la vie.* »

Or en 2002, la Défenseure des enfants, dans son rapport, a considéré, que la « *question des libertés d'expression, de réunion et d'association des mineurs, ces libertés citoyennes consacrées par la Convention Internationale sur les droits de l'enfant, est aujourd'hui en panne.* »

Concernant l'article 12, le rapport de la France au Comité des Droits de l'enfant, se contente d'indiquer : « *les craintes que cet article a suscitées ont permis d'attirer l'attention des parents et des éducateurs sur des discours et des pratiques contraires à l'intérêt de l'enfant. Un consensus s'est établi autour des idées suivantes : s'exprimer ne veut pas dire décider. Respecter l'opinion de l'enfant, c'est l'écouter mais pas forcément entériner ses choix.* »

Ce rapport montre combien les pouvoirs publics sont prudents dans ce domaine car les oppositions sont nombreuses. Tous ceux qui ont autorité sur l'enfant ont exercé depuis des siècles un pouvoir quasi absolu sur lui, même dans le cadre d'une relation éducative aimante et attentive. Il est difficile pour eux de concevoir que l'enfant puisse, aujourd'hui, exercer des droits de manière autonome et en particulier donner son avis sur tout ce qui le concerne.

Une fois de plus la France va être rappelée au respect de ses engagements par le Comité des Droits de l'Enfant, en 2004 : *Le Comité recommande à l'État partie de réexaminer sa législation en vue d'en éliminer les incohérences relatives au respect des opinions de l'enfant. Il l'invite en outre à continuer à promouvoir le respect des opinions de l'enfant au sein de la famille, à l'école, dans les institutions ainsi que dans le cadre des procédures judiciaires administratives, et à faciliter la participation de l'enfant pour toutes questions l'intéressant, conformément à l'article 12 de la Convention, en tant que droit dont*

l'enfant est informé et non à titre de simple possibilité. Il encourage en outre l'État partie à donner aux parents, aux enseignants, aux fonctionnaires, aux membres du corps judiciaire, aux enfants eux-mêmes et à la société dans son ensemble des informations à caractère pédagogique sur cette question en vue de créer et d'entretenir un environnement dans lequel les enfants puissent librement exprimer leurs opinions, et où ces opinions soient dûment prises en considération.

Le positionnement de l'Etat français est paradoxal puisque la loi du 4 mars 2002⁴⁰ concernant l'autorité parentale a stipulé que « *les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité* ». Par ailleurs, dans les programmes de 2002 pour l'école primaire, la participation continue à être encouragée et il est prévu :

- au cycle 2, qu'une heure par quinzaine sera consacrée à l'élaboration des règles de vie, aux débats, afin de mettre en place « *une libre organisation du groupe..., l'élaboration d'un contrat après discussion, négociation, compromis* »

- Au cycle 3, « *les règles de vie sont élaborées par les élèves sous la direction du maître. Les difficultés nées de la mise en œuvre sont régulièrement examinées afin d'en améliorer le fonctionnement et le respect. Ces débats sont l'occasion d'une mise en pratique de la communication réglée : ordre du jour, présidence de séance, compte rendu. Ces réunions auxquelles peuvent participer d'autres adultes de la communauté scolaire sont aussi l'occasion, lorsque des conflits éclatent, de mener une réflexion approfondie sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun.* »

C'est une reconnaissance pédagogique du Conseil dans la classe.

Pour stimuler les changements, dans son rapport 2003, sur « la situation des enfants dans le Monde » l'UNICEF appelle, « *l'attention du public sur l'importance, la raison, l'intérêt et la faisabilité de la participation active des jeunes à la vie de la famille, de l'école, de la communauté, de la nation.* » et encourage « *les Etats, les organisations de la société civile et le secteur privé à promouvoir l'engagement véritable des enfants dans les décisions qui les concernent.* »

L'UNICEF estime que pour être « *authentique et efficace* » la participation des enfants « *passer par un changement radical des modes de réflexion et de comportement des adultes* ». Cela suppose « *que les adultes partagent avec eux la gestion, le pouvoir, la prise de décision et l'information.* », celle-ci devant être adaptée à leur niveau particulier de développement intellectuel.

Il s'agit là d'une véritable révolution sur la place des enfants dans la société et sur les rapports que les adultes doivent entretenir avec eux. Une révolution qui reste à faire. Et pourtant, il nous faudra bien admettre, que titulaires de libertés publiques et d'un véritable droit de participation, les enfants doivent aujourd'hui pouvoir exercer leurs libertés et leur droit de participation, partout où ils se trouvent, ce qui ne veut pas dire que nous ne devons plus les accompagner dans l'apprentissage de l'exercice difficile des libertés et de l'autonomie en tenant compte de l'évolution de leurs capacités et de leur droit à être protégés.

Dans la cité, la famille, l'école, les centres de loisirs, les institutions éducatives, dans de nombreux pays, des actions novatrices sont mises en place. Elles s'intègrent dans l'émergence mondiale d'une véritable démocratie participative.

En 2005, lors l'« Année européenne de la citoyenneté par l'éducation », initiée par le Conseil de l'Europe,⁴¹ le ministère norvégien de l'enfance et de la famille a organisé à l'échelle du pays comme au niveau local « *des ateliers de réflexion sur l'avenir au cours*

⁴⁰ Loi n° 2002-305 du 4 mars 2002- JO n°54 du 5 mars 2002, p 4) op.cit.

⁴¹ Conseil de l'Europe, Apprendre et vivre la démocratie. Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique, Strasbourg, mais 2005

desquels les enfants et les jeunes gens sont invités à exprimer leurs suggestions...pour qu'ils puissent avoir une influence sur les circonstances qui affectent leur vie de tous les jours...75% des communes norvégiennes ont créé des conseils regroupant les enfants et les jeunes pour les impliquer dans le processus de planification et de décision locale. »

Cette année le rapport de la Défenseure des enfants sera consacré au droit de participation, et l'ONG DEI-France a choisi pour thème de réflexion et d'action : « Promouvoir la formation des enfants à la coopération et à la participation démocratiques dans les collectifs éducatifs ». Les nouveaux programmes du ministre ne doivent pas être un frein à l'action des militants des droits de l'enfant à l'école car elle est, aujourd'hui, non seulement légitime mais légale.

ANNEXES

ANNEXE 1

Lettre ouverte au ministre de l'Education nationale

DROITS ET CITOYENNETE DE L'ENFANT A L'ECOLE PRIMAIRE : LA REGRESSION DES NOUVEAUX PROGRAMMES

Depuis l'adoption de la Convention internationale des droits de l'enfant le 20 novembre 1989, les mouvements pédagogiques ont mené des réflexions, organisé des formations, produit des outils d'information des enseignants et des enfants, pour que la Convention soit connue dans les écoles et que les élèves puissent y exercer une véritable citoyenneté participative.

Nous attendions des Nouveaux programmes de l'école primaire de 2002, dans le cadre de l'éducation civique, une reconnaissance de cette citoyenneté et les modalités d'exercice des libertés et des obligations des élèves, dans une école respectueuse du droit. Or non seulement il n'y a aucune avancée mais c'est une véritable régression ! Il n'est jamais question de "droits" ou de "libertés" et le mot "citoyenneté" n'existe plus. Quant à la Convention, elle est citée une seule fois mais elle ne figure pas au programme :
" A travers le géographie, l'élève(...) découvre que la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 est loin d'être appliquée dans plusieurs pays, en particulier en ce qui concerne le travail des enfants de son âge".

Remarquons que si elle était étudiée, dans sa dimension universelle et dans son application à travers le monde, les élèves français pourraient aussi apprendre que leur solidarité est nécessaire pour que tous les enfants puissent être mieux protégés et aller à l'école. Ils retiendraient que, dans des pays en voie de développement, des enfants connaissent mieux leurs droits qu'eux-mêmes et qu'il existe un article de la Convention qui leur donne le droit d'exiger d'être informés :

Article 42 - "Les Etats parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les disposition de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants".

En 1993, le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies avait jugé positive l'action de la France "*pour informer les enfants de leurs droits et les encourager à s'exprimer par l'intermédiaire de conseils spéciaux créés dans les écoles et les collectivités locales".*

Nous sommes donc en pleine régression !

C'est une situation étonnante et paradoxale, puisque les nouveaux programmes sont en contradiction avec les actions menées par les ministres eux-mêmes pour faire connaître la CIDE à l'occasion de la Journée nationale des droits de l'enfant(B.O. 1996, François Bayrou, B.O. 1997, Ségolène Royal).

En 1996, François Bayrou avait indiqué que « *c'est aux enseignants qu'il revient de lui donner toute sa portée à l'école en sensibilisant les enfants à leurs droits et obligations* ».

En 1997, Ségolène Royal avait souhaité qu'un important travail de présentation et d'explication de la Convention se déroule dans les écoles, les collèges et les lycées, car « *les idées que la Convention proclame, les droits qu'elle affirme ont une dimension universelle qui doit être connue des enfants et des adolescents confiés à l'éducation nationale* ».

En 1998, dans son rapport, " Droits de l'enfant, de nouveaux espaces à conquérir", une commission d'enquête de l'Assemblée nationale avait estimé que la Convention reconnaît aux enfants " *non seulement des droits civils, sociaux ou culturels, mais aussi des libertés publiques, véritables "droits de l'homme de l'enfant"*.".

Après toutes ces initiatives ministérielles préconisant une information sur les droits des enfants et la mise en oeuvre de pratiques citoyennes, après la reconnaissance des libertés publiques accordées aux enfants, après les nombreuses études et actions menées, il aurait été logique et cohérent que les nouveaux programmes s'appuient sur les avancées théoriques et pratiques opérées. Or il n'en est rien ! Les rédacteurs des nouveaux programmes et le ministre Jack Lang les ont délibérément ignorées.

Nous appelons donc tous les militants des droits de l'enfant à continuer l'action pour que les droits et libertés de l'enfant et l'exercice d'une citoyenneté participative à l'école deviennent une réalité, conformément aux engagements que la France a pris en ratifiant la Convention internationale.

ANNEXE 2

EXPERIENCES CITEES PAR FREINET

1. La « libre communauté scolaire d'Odenwald

Elle est créée en Allemagne, par Paul Geheeb, avant la première guerre mondiale. Elle rassemble des filles et des garçons.

Parmi toutes les écoles, dont il a étudié le fonctionnement, Ferrière estime que c'est la plus remarquable tant par son organisation matérielle et intellectuelle que par le régime démocratique proposé aux "élèves-citoyens" (l'expression est de lui).

On y trouve des principes d'organisation actualisés aujourd'hui dans le lycée autogéré de Paris et le lycée de Saint Nazaire

Chaque élève n'étudie que deux branches intellectuelles et une branche manuelle par mois. Le choix des cours à suivre est laissé à l'élève qui le règle d'après ses goûts, ses études antérieures, le but qu'il poursuit, éventuellement les examens qu'il compte préparer plus tard, et les conseils de ses professeurs. Les cours constituent des groupements de travail.

L'assemblée générale de l'école, composée des élèves, des maîtres et du personnel est le forum d'une petite république.

« C'est devant l'assemblée que, chaque mois, les groupes d'étude viennent rendre compte de leur travail ; devant elle que sont apportées toutes les idées importantes, non seulement celles qui intéressent directement l'organisation de la petite communauté scolaire, mais celles aussi qui préoccupent tout le monde : actualité politique, problèmes économiques, questions de psychologie, voire de philosophie. On a décidé que si le sujet dépasse la portée des petits, ceux-ci pourraient se retirer après la partie administrative de la réunion. Ils font rarement usage de ce droit..

L'assemblée générale se réunit une fois par semaine, mercredi après-midi de 5 à 7 heures. C'est un élève - ou une élève- qui préside. L'ordre du jour naît des circonstances

mêmes de l'école ou de l'actualité mondiale. Toutefois on ne traite un sujet que s'il est porté à l'ordre du jour et cet ordre du jour est affiché dès la veille."

Des réunions spéciales qui durent plusieurs heures ont lieu lors de la clôture mensuelle des cours. Les élèves présentent des rapports qui donnent un aperçu de l'ensemble et développent telle ou telle partie susceptible d'intéresser tout le monde.

Puis les "surveillants des cours" qui sont aussi des élèves, disent quelques mots de la discipline; dont ils avaient la responsabilité. Enfin les maîtres donnent un aperçu du but poursuivi et de la méthode employée. Ainsi les élèves assurent un contrôle général du travail de leur école..

L'assemblée générale est maîtresse absolue de l'organisation collective.

Paul Geheeb a coutume de dire que même si l'assemblée prenait une décision contraire à ses sentiments personnels, il s'inclinerait, car pour lui *" l'erreurs est un élément nécessaire dans la vie. Il en faut, dans la vie privée comme dans la vie publique. S'il n'y en avait pas, il faudrait l'inventer! L'erreur, cause de souffrance, est le ferment actif de l'expérience. Or il n'y a pas de progrès véritable sans expérience"*.

Nous connaissons mieux maintenant le statut de l'erreur dans le champ cognitif, il nous faudrait l'approfondir dans le champ social et nous interroger : jusqu'où peut-on laisser une collectivité d'enfants se tromper dans ses choix? Y a-t-il des limites que nous ne laisserons pas dépasser, des expériences que nous ne pourrions pas laisser faire, parce qu'elles seraient dangereuses pour les individus et pour la collectivité tout entière?

2.PISTRAK : L'auto-organisation des élèves

L'expérience de Pistrak s'est déroulée en Union soviétique dans les premières années de la révolution.

L'homme qu'il veut former doit développer trois qualités :

1. l'aptitude à travailler collectivement et à trouver sa place dans une oeuvre collective : cela signifie aussi qu'on sait diriger quand il le faut et obéir quand il le faut. *" Pour atteindre ce but, il faut que dans l'auto-organisation des enfants, tous, dans la mesure du possible, occupent successivement toutes les places, les postes dirigeants comme les postes subordonnés ».*

2. l'aptitude à aborder chaque problème nouveau en organisateur. Cela suppose "des habitudes d'organisation acquises pendant les diverses fonctions exercées par l'enfant au sein des différents organismes. Ce résultat ne peut être atteint que dans une auto-organisation à formes très souples s'adaptant sans cesse à de nouveaux problèmes et à de nouveaux buts.

3. L'aptitude à créer les formes utiles d'organisation. *« Ses traits ne pourront être développés chez nos enfants qu'à la condition qu'ils jouissent d'une liberté et d'une initiative suffisante pour toutes les questions qui concernent leur organisation ».*

Encore faut-il qu'existe une véritable « collectivité enfantine ». Donc l'école doit être le lieu (et le centre) de leur vie et non seulement le lieu de leur instruction. Il faut donc faire ressortir leurs intérêts, les organiser, les élargir, les formuler et en faire des intérêts sociaux . Il n'existe pas de problème scolaire qui soit indifférent aux enfants et auxquels ils ne puissent participer soit en aidant les adultes, soit en résolvant la question par leurs propres moyens. Progressivement, les enfants seront associés aux décisions concernant toutes les questions intéressant la vie de la collectivité et ses activités, y compris pédagogiques.

Quelles sont les formes que prend l'autonomie scolaire?

1. L'Assemblée générale des enfants

Tous les postes de la collectivité sont soumis à l'élection de l'Assemblée générale des enfants. *“ C'est le principe fondamental de la collectivité. Aucune nomination de la part du personnel enseignant ne doit avoir lieu...L'autorité supérieure de la collectivité autonome, celle à laquelle toutes les autres rendent leurs comptes est l'Assemblée générale des enfants, qui a lieu périodiquement et extraordinairement quand les circonstances l'exigent”.*

Pistrak souligne que lorsqu'il s'agit d'une école “relativement petite” (220 à 300 enfants) d'un degré déterminé, il est désirable que la réunion de tous les enfants ait lieu au moins une fois par mois. Dans des écoles très grandes, il préconise des assemblées fractionnées mais “ même en ce cas on a besoin de réunions communes à tous les enfants pour développer chez eux le sentiment qu'ils appartiennent à une collectivité scolaire.

Si on ne tient pas compte de cette condition, on peut observer parfois que les enfants s'isolent dans leur groupe, que le groupe s'oppose à l'ensemble des enfants, prend un “esprit de corps”, et que l'enfant ne comprend plus la communauté des intérêts scolaires. Les enfants cessent de considérer les tâches de leur école comme des tâches propres aussi à leur groupe..Il ne doit pas y avoir d'enfants dégagés d'obligations envers la collectivité.. Chacun doit prendre part à la tâche.

2. Les élus

Un principe fondamental fonde toute l'organisation : chaque membre doit pouvoir administrer quand cela est nécessaire et quand il le faut, obéir et rester dans le rang.

Pistrak critique les organisations dans lesquelles les enfants les plus actifs et les plus capables sont élus, acquièrent de l'expérience et sont réélus. Il se forme ainsi “ une élite de spécialistes” qui exécutent tout le travail tandis que la masse enfantine demeure passive, perd toute initiative et cesse de s'intégrer à l'organisation autonome dont s'occupent les plus capables.

Il considère comme indispensable :

1. de fixer la durée des fonctions des organismes éligibles à trois mois au maximum ;
2. d'orienter les enfants vers le renouvellement constant des organismes éligibles en y faisant participer les nouveaux, et en faisant rentrer les anciens administrateurs dans le rang.

“Chaque fois que les organismes en fonction transmettent leurs pouvoirs aux nouveaux élus, l'Assemblée générale doit recevoir un compte-rendu des élèves qui se retirent, les autres doivent donner leur appréciation sur leur activité et leur opinion sur ce qu'ils estiment nécessaire de changer pour améliorer le travail. L'Assemblée générale discute les questions en détail et introduit des changements dans la structure et dans la forme de l'auto-organisation. Les formes ne sont donc pas figées et la collectivité peut adapter ses institutions aux conditions qui changent.”

Des commissions, des groupes temporaires, sont aussi créés pour l'exécution d'une soirée, d'une fête, d'une exposition des travaux scolaires, soit par l'assemblée générale, ou par une classe.

Pistrak est opposé au fait de fonder l'auto-organisation sur une constitution octroyée ou proposée par l'instituteur même si elle est acceptée par l'assemblée générale des enfants, en particulier lorsque se trouve posée la question de la justice enfantine.

3. La justice enfantine. Cette question est souvent l'objet de débats et de controverses dans lesquels chacun reste sur ses positions. Il est donc important d'entendre le point de vue de Pistrak car il peut nous aider à éclairer nos propres interrogations sur le cadre de références théoriques sur lequel chacun fonde son organisation pratique de gestion des conflits et des transgressions..

Pistrak écrit : *« Nous rencontrons souvent la justice des enfants dans la pratique soviétique. Ce problème a une telle importance qu'il vaut la peine qu'on s'y arrête plus longuement.*

Quels sont les avantages de la justice enfantine? D'abord les enfants apprennent à traiter leurs affaires entre eux, à liquider leurs conflits entre eux. La justice aide encore à former le sentiment de la responsabilité. Elle permet enfin de ne pas s'immiscer dans l'activité des enfants : grâce à la justice enfantine, le régime déterminé est soutenu par les enfants eux-mêmes.

Ces résultats positifs (et ils ne sont pas toujours positifs) équilibrent-ils les résultats négatifs et les préjudices que comporte la justice enfantine? En quoi est-elle nuisible?

La justice enfantine, fondée sur la constitution, suppose des formes déterminées : des juges, des parties, des lois suivant lesquelles on juge, un code pénal et enfin des institutions chargées d'exécuter les décisions de justice. »

Faisant une critique de certaines formes qu'il estime caricaturale dans des républiques d'enfants, il se demande si on peut renoncer aux formes figées de la justice enfantine, « car sans ces formes fixes il faudrait se baser uniquement sur l'autorité morale de la justice, et la justice fonctionnerait non suivant des lois strictes, mais suivant la conscience des juges et leur conception sociale de l'équité. En rejetant l'élément formel de la justice, nous la transformerions en un système ayant pour tout code la conviction intérieure des juges à tel ou tel moment.

Serait-ce mieux? On peut en douter. Une des qualités indispensable à la justice est l'impartialité. C'est au nom de l'impartialité que le représentant de la loi et les parties diverses (accusation et défense) ont le droit de récuser telles ou telles personnes, tout cela pour que des causes personnelles et fortuites n'influencent pas le verdict.

La justice enfantine doit-elle satisfaire à cette exigence? Certainement. Est-ce possible dans les conditions scolaires? Non, parce que, à l'école, nous avons affaire à une collectivité telle que les enfants se rencontrent tous les jours, qu'il y a une multitude de liens personnels, d'inclinations individuelles, de sympathies et d'antipathies, que les enfants sont liés par des relations diverses. Au sentiment social se mêlent beaucoup de sentiments personnels, accidentels, individuels. Cela étant, les conditions subjectives jouant un si grand rôle, peut-on parler de l'impartialité de la justice? La réponse est claire : si l'on ajoute à ces circonstances le manque de formalités et de lois, si on laisse uniquement juger la "conscience sociale", aura-t-elle, cette justice, une grande valeur?

Ajoutez que le juge rencontrera l'accusé aujourd'hui même dans diverses autres occasions, qu'ils se rencontreront encore demain, après-demain. L'action judiciaire en sera-t-elle affectée? sans aucun doute ; réfléchissez aussi que les enfants n'ont pas cette fermeté que l'on peut exiger des adultes, ni les opinions bien assises, les convictions qui résistent aux circonstances accidentelles, et vous verrez que la justice enfantine est vraiment néfaste. N'oublions pas non plus qu'il n'y a pas une décision de justice qui satisfasse tout le monde, en particulier parmi les enfants. par conséquent loin de renforcer la collectivité des enfants, la justice enfantine la détruira, elle nuira donc à l'oeuvre d'éducation. »

Pistrak attire aussi notre attention sur l'utilisation de la justice enfantine par le pédagogue dans les cas où il ne peut rien personnellement. Il pourrait ainsi punir, agir sur les uns par l'intermédiaire des autres, se servir des enfants pour diriger l'école comme il le désire.

Mais alors qu'est-ce donc qui peut remplacer la justice enfantine?

La décision de l'assemblée générale, qui examine collectivement toutes les questions qui surgissent, les conflits, tous les cas de violation des règles, etc. L'assemblée générale est l'expression la plus élevée de la collectivité enfantine, et elle ne saurait être ni partielle ni subjective dans la solution de telle ou telle question. Les discussions de l'assemblée générale des enfants éduquent et développent le sentiment collectif, élèvent hautement la conscience des enfants et ne "décomposent pas les milieux enfantins". Tout ce qui peut avoir une influence fâcheuse dans le système de la justice enfantine prend un caractère salubre dans la

discussion de l'assemblée générale des enfants. Les résolutions sont des résolutions collectives, et non pas des résolutions dictées par des circonstances accidentelles...

« L'adulte à l'assemblée générale des enfants n'est qu'un des membres de l'assemblée, n'a aucun droit, aucune prérogative que n'aient aussi les autres (et c'est précisément ainsi que doit être posé le problème), n'a de l'influence qu'en vertu de son autorité morale, de son expérience en tant que camarade aîné...

La justice enfantine doit disparaître. Elle doit être partout remplacée par la discussion en assemblée générale des élèves. »

Mais cela ne règle pas la question des sanctions. C'est un problème difficile sur lequel un éducateur doit prendre position tant au niveau théorique qu'au niveau de la pratique.

Pistrak pose des questions pertinentes et prend position :

« L'assemblée générale des enfants, en examinant tel ou tel délit, prononce son verdict, inflige telle ou telle punition. est-ce un procédé admissible? Que penser de la punitions?

D'autre part comment combattre les délits qui entravent la marche normale de la vie scolaire? En général doit-on punir?

Nous avons définitivement renoncé à la punition en tant que telle, c'est-à-dire au châtement infligé pour un délit commis. Le système des punitions appliquées par l'éducateur peut être considéré comme irrévocablement enterré...Mais en renonçant au système des punitions, nous ne pouvons tout de même pas, dans l'état actuel de l'école, renoncer aux mesures nécessitées par l'action pédagogique à propos de tel ou tel délit de l'élève, violation de la discipline ou infraction au régime. Dans chaque cas concret nous serons en présence de deux questions. Premièrement quelle mesure est à appliquer dans un cas donné? Si l'infraction ne doit pas passer inaperçue, comment agir sur un enfant déterminé pour qu'il ait à l'avenir conscience que son acte est inadmissible? Deuxièmement, chaque cas individuel soit servir d'occasion pour poser la question suivante : dans quelle mesure le régime scolaire actuel prédispose-t-il à ces délits, autrement dit, dans quelle mesure sommes-nous fautifs nous-mêmes? «

Pistrak pense qu'il faut amener les enfants à participer à la création d'un régime qui leur soit propre, qui soit raisonnable et qui corresponde au système général de l'éducation, car il ne s'agit pas d'accepter des désirs et des règles "absolument inadmissibles" au nom des droits de la collectivité.