

Mise en perspective historique des pratiques et des enjeux actuels de la coopération et de la participation démocratique des enfants¹

Jean Le Gal

INTRODUCTION

Depuis la fin du 19^e siècle, des éducateurs progressistes et révolutionnaires ont donné la parole aux enfants et aux jeunes et les ont associés aux décisions, dans des collectifs éducatifs, que Ferrière, un des fondateurs du mouvement de l'éducation nouvelle, appelait « Communautés d'enfants » dans un livre passionnant publié en 1921², *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, et que Pistrak, un des grands pédagogues novateurs soviétique, appelait « Collectivités enfantines » dans un ouvrage remarquable³ publié en 1925, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, dont les principes et les pratiques ont été des références fondamentales pour Freinet dans la construction de *L'Ecole Moderne Française*.⁴

Dans ces communautés ou collectivités, les enfants pouvaient exercer leur participation démocratique à la gestion de leur vie, de leurs activités et de leurs apprentissages, sous des formes diverses : assemblée générale ; parlement ; conseils, comités, commissions...

J'ai étudié ces expériences, ainsi que celles de Korczak, Neil, Freinet, dans le cadre d'une recherche que j'ai menée à l'IUFM de Nantes dans les années 90, pour accompagner la mise en place de Conseils d'Enfants Ecole⁵ dans une vingtaine

¹ Texte d'intervention à la journée d'étude de DEI-France, le 22 novembre 2008. Thème : *Promouvoir la coopération et la participation démocratique des enfants dans les collectifs démocratiques*.

² FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 2^e édition, 1950, 1^{ère} édition 1921.

³ PISTRAK, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris, Desclée de Brouwer, 1973, 1^{ère} édition 1925.

⁴ FREINET Célestin, *L'Ecole Moderne Française*, Gap, Editions Ophrys, 1945 (1^{ère} édition). Freinet présente l'ouvrage comme étant un « guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'Ecole Populaire ».

⁵ LE GAL Jean, *Participation et citoyenneté à l'école : le Conseil d'Enfants Ecole*, Edition à compte d'auteur, 1997, 85p.

d'écoles nantaises, dont plusieurs en zone d'éducation prioritaire. Dans la plupart de ces écoles il n'existait pas de conseils dans les classes, contrairement aux organisations mises en place dans les écoles Freinet. Cette expérience, encouragée par la ville de Nantes, l'Inspection académique et l'IUFM a donné lieu à des stages et aux Assises Nantaises de la Citoyenneté à l'école.⁶

Cette action novatrice était alors une réponse à deux exigences différentes mais souvent complémentaires :

- mettre en place une éducation à une citoyenneté active et responsable, prenant en compte les droits et libertés de l'enfant, reconnus par la Convention des Nations Unies pour les droits de l'enfant,⁷ et une participation démocratique, préconisée par le Conseil de l'Europe qui affirmait, en 1989, que le « *meilleur enseignement de la démocratie est dispensé dans un cadre où la participation est encouragée et les points de vue exprimés ouvertement, où règnent la liberté d'expression des élèves et des enseignants, ainsi que l'équité et la justice* »⁸
- trouver des solutions aux problèmes posés par des comportements parfois violents, dans les espaces collectifs de l'école, en y faisant participer les enfants. D'une façon générale, dans plusieurs pays européens, les phénomènes de violence que connaît l'école, ont souvent imposé cette solution qui s'est révélée pertinente. Ayant mené une étude comparative⁹ de douze établissements du second degré, en Allemagne, Angleterre et France, Jacques Pain et son équipe de recherche ont constaté que « *la violence est d'autant mieux contenue que les élèves ont des lieux et des temps d'expression, s'y expriment et participent aux décisions dans l'établissement. L'écoute des élèves dans l'ensemble de la vie de l'établissement est essentielle.* »

L'analyse du fonctionnement des Conseils d'Enfants Ecole de Nantes, menée avec des enseignants et des enfants, montraient des divergences sur divers points :

- les droits et obligations des enfants et des adultes dans l'école ;
- les limites à poser pour l'exercice des droits et libertés reconnus aux enfants ;
- les modalités d'application des décisions prises ;
- le respect des règles et les sanctions ;
- le choix et le rôle des délégués représentant leurs classes.

LE GAL Jean, Le conseil d'enfants de l'école, Editions de l'ICEM, Collection « *Pratiques et recherches* », n°27, 2001.

⁶ Assises Nantaises de la Citoyenneté à l'Ecole, 6 juin 1996, IUFM de Nantes.

⁷ LE GAL Jean, La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, *Le Nouvel Educateur*, documents, 213, 16 février 1990, réédité « Les droits de l'enfant », Editions de l'ICEM, Collection *Pratiques et Recherches*, n° 6-7, 2002

⁸ Conseil de l'Europe, *Apprendre pour vivre*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1989

⁹ PAIN Jacques, BARBIER Emilie, ROBIN Daniel, *Violences à l'école*, Matrice 1998.

Il était donc intéressant d'étudier les expériences des pionniers de l'éducation nouvelle, de l'éducation libertaire¹⁰ et de l'école socialiste¹¹, mais aussi celles d'écoles Freinet, afin de pouvoir proposer des éléments de réponse aux interrogations. Deux questions ont surtout guidé mes investigations :

- comment mettre en place, dans une école, une participation réelle de tous les enfants à la gestion de la vie collective et des diverses activités ?
- quelles sont les conditions pour que les Conseils d'Enfants Ecole, fondés sur les principes de délégation et de représentation, soient une solution pour l'exercice du droit de participation par tous les enfants ?

Avant de présenter les enseignements que j'ai tirés de l'étude historique de quelques pionniers d'une éducation démocratique, je voudrais, mettre l'accent sur l'apport fondamental de la Convention internationale pour tous ceux qui tentent de faire participer les enfants au processus décisionnel démocratique »¹² dans les lieux où ils vivent et travaillent.

Pour reconnaître aux enfants le droit à l'expression et le droit de participer aux décisions, la plupart des éducateurs progressistes, qui se voulaient des hommes et des femmes libres, ne pouvaient s'appuyer que sur leurs propres convictions humaines, philosophiques, politiques, pédagogiques et éducatives. Donc ces droits accordés demeuraient soumis à leur capacité de résistance aux oppositions diverses.

Leur expérience montre que créer des lieux où les enfants sont reconnus comme des personnes, où leurs droits sont respectés, où ils peuvent exercer un réel pouvoir individuel et collectif, où l'éducation a pour but de former des hommes libres et solidaires, ne va pas toujours sans risques, comme en témoigne l'histoire de Francisco Ferrer¹³ en Espagne, de Janusz Korczak¹⁴ en Pologne, de Paul Robin¹⁵ et de Célestin Freinet¹⁶ en France, et de tant d'autres, qui ont subi la répression de forces réactionnaires qui font de la soumission et de l'obéissance des hommes et des enfants des vertus sociales et éducatives.

Il faut changer la société avant de changer l'école, nous a-t-on souvent répété. C'est là un vieux débat auquel Freinet a apporté une réponse qui est toujours la nôtre : « *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*

¹⁰ RAYNAUD Jean Marc, AMBAUVES Guy, *L'Education libertaire*, Paris, Edition Spartacus, 1978.

¹¹ VOGT Christian, *L'école socialiste*, Editions du Scarabée, CEMEA, 1979.

¹² LANDSDOWN Gerison, *Promouvoir la participation des enfants au processus démocratique*, Florence, UNICEF-Centre de recherche Innocenti, 2001

¹³ Comité de défense des victimes de la répression espagnole, *Francisco Ferrer*, Vauchrétien, Cahiers de l'Institut d'Histoire des pédagogies libertaires, Editions Ivan Davy,

¹⁴ LAMIHI Ahmed, *Janusz KORCZAK, l'éducation fonctionnelle*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997.

¹⁵ BREMAND Nathalie, *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris, Editions du Monde libertaire, 1992.

¹⁶ FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1974.

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 les éducateurs qui se passionnent activement pour l'action militante et restent dans leur classe de paisibles conservateurs. »¹⁷

Ce positionnement s'est traduit historiquement au sein du Mouvement coopératif de l'Ecole Moderne, par une action continue de recherche, d'innovation et de défense de nos choix pédagogiques, mais aussi par un engagement avec les forces de transformation de la société, en particulier celles qui tentent de faire respecter les droits de l'homme.

C'est ainsi que Freinet, tout en recherchant, dans sa classe, une pédagogie populaire qui va rendre les élèves libres et responsables, agit avec les paysans et crée avec eux un syndicat communal, l'Union paysanne,¹⁸ et des coopératives d'achat et de vente.

Notre recherche d'une organisation coopérative et démocratique de nos classes et de nos écoles, de 1920 à nos jours, nous a conduit à travailler avec les mouvements coopératifs, puis, dans les années 60, avec les organisations autogestionnaires,¹⁹ et, aujourd'hui, avec celles qui défendent la démocratie participative. Mais hier, comme aujourd'hui, il nous a fallu constamment rappeler que les enfants devraient pouvoir participer activement à la vie démocratique de la communauté.

Un enfant à qui je demandais un jour, qui était Freinet, m'a répondu, « *Freinet, c'est le monsieur qui a donné la parole aux enfants* ». Les reconnaître comme étant des personnes dignes de respect, ayant le droit de s'exprimer et de s'organiser, dans tous les lieux où nous sommes amenés à vivre et travailler avec eux, c'est une de nos obligations d'éducateur, mais cela ne suffit pas pour que ce respect se généralise.

C'est pourquoi, en 1957, le Congrès international de l'Ecole Moderne de Nantes adopte une « Charte de l'enfant » envoyée aux Nations Unies, dont 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.* ». Mais la Déclaration des Droits de l'Enfant, adoptée par les Nations Unies en 1959, ne leur reconnaît pas ce droit fondamental.

En mai 1983, nous décidons de reprendre une réflexion sur une « Charte des Droits et des Besoins des enfants et des adolescents »²⁰ qui marquera « *notre choix politique pour une éducation des enfants et des adolescents à la liberté, la responsabilité, l'autonomie, le respect des droits des hommes, la coopération, la*

¹⁷ FREINET Célestin, L'école au service de l'Idéal démocratique, *L'Educateur prolétarien*, n° 18, 15 juin 1939.

¹⁸ LAURENTI J. et FREINET C., *Les paysans dans la lutte*, Vence, Edition de l'Union Paysanne,

¹⁹ LE GAL Jean, *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*, Editions libertaires et Editions de l'ICEM, 2007.

²⁰ Projet de Charte des Droits et des Besoins des enfants et des adolescents, *L'Educateur*, n°12, 15 mai 1983.

solidarité et l'entraide ». Elle devra se traduire dans les comportements et les actes quotidiens autant que dans les textes législatifs.

Dans le préambule, nous considérons que « *les enfants sont capables de prendre des décisions selon leurs intérêts et leurs aptitudes, dès la première enfance, dans la famille, l'école et la cité* » et nous estimons « *fondamental pour la démocratie que les droits et responsabilités des enfants et des adolescents soient modifié* ». Nous postulons « *que les enfants et les adolescents ont droit d'intervention sur leur environnement social et sur leur propre vie* ». Pour nous, « *les enfants ne sont à aucun moment des objets que les adultes ont le droit de façonner, manipuler, à la mesure de leurs désirs ou de leur propre asservissement, pas plus qu'ils n'ont le droit de les soumettre à des impératifs politiques et économiques qu'il serait interdit de remettre en question* ». En exergue de notre projet de Charte, nous plaçons une citation de Janusz Korczak qui est encore d'actualité aujourd'hui : « *Nous ne donnons pas aux enfants les moyens de s'organiser. Irrespectueux, défiants, mal disposés à leur égard, c'est bien mal que nous en prenons soin. Pour savoir comment s'y prendre, il nous faudrait s'adresser à des experts, et les experts ici, ce sont les enfants* ». ²¹

En août 1983, sur la base de notre proposition, nous organisons un « colloque sur les droits et les pouvoirs des enfants et des adolescents », ²² lors de notre congrès de Nanterre. C'est un moment fort qui permet à plus de trois cents participants, militants des Mouvements pédagogiques et d'éducation populaire, universitaires, parents, élus, de confronter leurs pratiques et leurs points de vue et de réfléchir ensemble.

Après le congrès, qui a été ouvert pour la première fois en présence d'un ministre, Alain Savary, nous décidons de lui demander la reconnaissance de droits à l'école pour l'enfant-citoyen et un statut légal pour les classes coopératives dont « *l'expérience témoigne que les enfants peuvent être les acteurs responsables de leur vie scolaire lorsque le droit et les moyens leur en sont donnés. La classe coopérative est, pour les enfants et les éducateurs, le champ expérimental de l'éducation à la démocratie. Ensemble, ils y autogèrent les activités, l'organisation et les institutions...* »

Mais notre demande va rester sans réponse : l'heure n'est pas encore arrivée de reconnaître des droits-libertés aux enfants à l'école.

Nous ne pouvons plus espérer que dans l'adoption de la Convention internationale des droits de l'enfant qui est en chantier. Responsable de la recherche au sein de l'ICEM, je suis mandaté, en 1984, pour coopérer avec une ONG, Défense des Enfants International, qui participe à son élaboration.

Nous saluons publiquement, avec grand intérêt, son adoption par les Nations Unies, le 20 novembre 1989, et nous affirmons avec force que nous possédons enfin l'outil qui permettra aux militants des droits de l'enfant et aux enfants eux-mêmes

²¹ KORCZAK Janusz, *Le droit de l'enfant au respect*, Paris, Robert Laffont, 1979, 1^{ère} édition 1929.

²² Colloque sur les droits et les pouvoirs des enfants et des adolescents, pour la transformation de leur statut : droits, besoins, responsabilités et devoirs des enfants et des adolescents, Document préparatoire, 113 p.

d'agir pour transformer l'école et la société, afin que l'enfant puisse y vivre dans la dignité et la liberté. L'utopie devient réalité... Désormais les droits-libertés, d'expression, d'information, de pensée, de conscience, de religion, d'association et de réunion, ne s'arrêteront plus à la porte des écoles. Les enfants pourront en revendiquer l'exercice. Le savoir expérientiel que nous avons accumulé montre que l'exercice d'un véritable droit de participation est possible dans toutes les institutions éducatives et peut servir de base à la formation des enseignants et des éducateurs et aux recherches nécessaires. Nous nous engageons à y contribuer avec toutes les organisations décidées à promouvoir la Convention internationale. C'est ainsi que nous participerons à la formation de « Messagers de la Convention » initiée par Jean-Pierre Rosenczweig et l'Institut de l'Enfance et de la Famille, afin de « multiplier le nombre de personnes-ressources capables de maîtriser les enjeux et le contenu de ce nouvel instrument juridique ».

-o0o-

Aujourd'hui, dix neuf ans après, nous devons hélas constater que nous nous faisons beaucoup d'illusions en affirmant que les droits et libertés de l'enfant ne s'arrêteraient plus à la porte des écoles, puisqu'il s'agit encore, pour DEI-France, de « promouvoir la coopération et la participation démocratique des enfants dans les collectifs éducatifs ».

Pourtant Nigel Cantwel, président de DEI en 1989, nous avait prévenus : « *Il faudra nous battre pour instaurer un contrôle de la manière dont seront respectés les mécanismes d'application de la Convention. Nous avons du pain sur la planche* ». Mais il avait aussi ajouté, et cela est fondamental : « *Pour la première fois, nous aurons des bases solides pour défendre l'enfance dont nous sommes après tout quelques-uns à penser qu'elle est l'avenir de l'homme* ». La Convention internationale nous a donné les moyens de répondre fermement à tous ceux qui contestent notre volonté de donner la parole aux enfants, de les associer aux décisions, et de faire de la coopération, de la solidarité, de l'entraide, les valeurs fondatrices d'une école moderne, populaire et libératrice.

Il nous reste, il est vrai, beaucoup à faire, pour que la coopération et la participation démocratique deviennent des principes majeurs des collectifs éducatifs, dans lesquels j'inclus aujourd'hui la famille. En effet, l'Assemblée générale des Nations Unies, en proclamant 1994 Année internationale de la famille, lui avait donné comme devise « Construire la plus petite démocratie au coeur de la société ». Les familles doivent offrir un environnement où tous leurs membres jouissent de la plénitude de leurs droits d'êtres humains, où chacun peut faire entendre sa voix et coopérer avec les autres pour le bon fonctionnement de l'ensemble.²³

Dans tous les collectifs éducatifs, l'expérimentation et l'analyse des pratiques doivent se poursuivre, malgré nos avancées,²⁴ pour apporter des réponses

²³ Conseil de l'Europe, *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation*, Strasbourg, Actes, 1994.

²⁴ LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, Editions De Boeck, 2008- 1^{ère} édition 2002.

pertinentes et efficaces aux questions qui se posent à tous :

1. La participation étant un droit, comment faire pour que tous les enfants, en tenant compte de l'évolution de leurs capacités,²⁵ puissent donner leur avis et participer, directement ou par l'intermédiaire de leurs représentants, aux débats et aux décisions sur les affaires qui les concernent et à leur mise en œuvre ?

2. Quelles institutions, structures, démarches, outils, règles de vie, doivent être mises en place pour que la participation puisse s'exercer ?

3. Quelles compétences sont nécessaires pour exercer un droit de participation (prise de parole dans un groupe, argumentation, animation, négociation, prise de décision, exercice des responsabilités...) et quels apprentissages mettre en place pour que tous soient formés.

4. Dans quels domaines les enfants pourront-ils exercer un pouvoir de décision, seuls ou avec les adultes ? Dans quels domaines la décision appartiendra aux adultes seuls ?

5. Quelles libertés individuelles pourront s'exercer au sein du collectif éducatif et comment : modalités d'exercice, limites, obligations, traitements des transgressions...²⁶?

Pour l'école, nous devons rappeler que le Comité des Droits de l'Enfant, en 2001, a affirmé que « *les enfants ne sont pas privés de leurs droits fondamentaux du seul fait qu'ils franchissent les portes de l'école* »²⁷ ? Depuis 1982, j'ai présenté, à plusieurs ministres, un dossier²⁸ sur l'exercice de la liberté d'aller et venir dans l'école, sans qu'aucun n'accepte d'examiner la question alors que chaque jour, dans la plupart des écoles, des enfants sont amenés à se déplacer seuls et sans surveillance, ne serait-ce que pour aller aux toilettes.

6. Comment apporter des réponses aux conflits et aux infractions, en respectant la dignité des enfants et les principes fondamentaux du droit ?

7. Comment informer et former les adultes, parents, enseignants, éducateurs, animateurs, élus, afin qu'ils soient en mesure de créer un environnement favorable à l'expression de l'enfant et à sa participation responsable ?

Après cette longue parenthèse sur l'apport fondamental de la Convention internationale des droits de l'enfant comme point d'appui incontestable à la participation des enfants, je vais maintenant tenter de voir quelles réponses les expériences de quelques pionniers de l'éducation nouvelle et de l'école socialiste nous apportent.

²⁵ LANSDOWN Gerison, *Les capacités évolutives de l'enfant*, Florence, Editions UNICEF, Centre de recherche Innocenti, 2005.

²⁶ LE GAL Jean, « L'exercice des libertés » in *Les droits de l'enfant à l'école*, op.cit. pp 91-124

²⁷ « Première observation générale du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, intitulée « les buts de l'éducation », 2001

²⁸ LE GAL Jean, Le nécessaire changement de la réglementation scolaire, *Journal du Droit des Jeunes*, n° 185, mai 1999

Les expériences démocratiques dans des collectifs éducatifs sont nombreuses dans divers champs : petite enfance, loisirs, école, relations familiales... On peut en trouver dans la plupart des pays. Une étude exhaustive serait intéressante mais cela relève d'une recherche de longue durée. Or je me situe en praticien-chercheur dont l'objectif principal est d'apporter des réponses pertinentes aux questions posées par le changement de la réalité à laquelle je suis confronté. Donc, pour moi, mes études et mes recherches doivent apporter rapidement des réponses aux interrogations et des pistes nouvelles d'expérimentation.

Je n'aurai donc pas la prétention de présenter une mise en perspective historique approfondie mais simplement de proposer quelques éléments de réflexion. La première leçon que j'ai tirée des expériences que j'ai étudiées, c'est la modestie : qu'il s'agisse de participation ou encore d'autogestion, d'autres avant nous ont ouvert des pistes fécondes. En relisant Robin, Ferrière, Pistrak, Korczak, Freinet... je suis toujours étonné par l'actualité des propos qu'ils tiennent et des pratiques qu'ils ont expérimentées.

Dans ma présentation, je vais dissocier la participation démocratique de la coopération, bien que dans ma pratique d'instituteur Freinet ces deux principes directeurs ont toujours été indissociables. D'ailleurs, « Coopérer pour développer la citoyenneté » est le titre du premier ouvrage qui m'ait été demandé par un éditeur, pour faire connaître ma conception théorique et pratique d'une classe coopérative dans laquelle les enfants peuvent exercer leurs droits-libertés et une citoyenneté participative.²⁹

Chemin faisant dans le passé, je ferai quelques remarques comparatives à propos des expériences actuelles auxquelles j'ai participé ou que j'ai observées.

LA PARTICIPATION DEMOCRATIQUE

Qu'il s'agisse des républiques et communautés d'enfants et de jeunes décrites par Ferrière, ou des expériences de Pistrak et Makarenko, en 1920, en URSS, de Korczak, en Pologne, de Neil à Summerhill, de Freinet à Vence, des points communs unissent tous ces pionniers de l'Education nouvelle et de l'école socialiste :

- 1 Un profond respect des enfants et des jeunes et de leurs droits.
- 2 La remise en cause du rapport autoritaire adultes-enfants.
- 3 La mise œuvre d'une créativité institutionnelle qui permet à chaque collectif de construire et faire évoluer ses institutions, ses structures participatives et ses règles de vie.
- 4 Une confiance dans la capacité des enfants à participer individuellement et collectivement à l'auto-organisation de leur école.

Pour Freinet, *« l'idéologie totalitaire joue sur un complexe d'infériorité de la grande masse qui cherche un maître et un chef. Nous disons, nous : l'enfant - et*

²⁹ LE GAL Jean, *Coopérer pour développer la citoyenneté. La classe coopérative*, Paris, Hatier, Questions d'école, 1999, réédité par les Editions ICEM, Collection *Pratiques et Recherches*, n° 52, 2006.

l'homme - sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de tous. »³⁰ C'est aussi la conclusion que tire la sociologue Dan Ferrand-Bechmann d'un rapport sur « *La participation des habitants dans la ville* ». ³¹Pour elle, les expériences étudiées témoignent que « *Tout être humain est capable de critiquer et de gérer son cadre de vie, les équipements et les services* ». Le principe de capacité de chacun, adulte et enfant, à participer aux décisions concernant sa vie, est un principe majeur de la participation démocratique. Il s'oppose radicalement au point de vue de Walter Lippmann, rapporté par Noam Chomsky, dans son ouvrage « *Propagande, médias et démocratie* » ³²pour qui « *Le peuple est un troupeau égaré, bien trop émotif, incapable de s'occuper de ses propres affaires, et qui doit être encadré, contrôlé et conduit par une avant-garde, une élite de décideurs éclairés* ».

Or le droit de participation implique de reconnaître la capacité de chacun à l'exercer et un partage du pouvoir. Mes observations montrent que cela est parfois difficile pour un élu choisi pour ses capacités, pour un technicien expert dans son domaine, pour un enseignant qualifié en pédagogie et en apprentissage, pour un animateur de loisirs aux compétences reconnues.

D'ailleurs le partage du pouvoir ne suffit pas, le titulaire institué d'un pouvoir de décision devra aussi organiser un apprentissage, car une participation responsable exige des compétences, une prise de conscience des responsabilités, un sens de l'action solidaire et coopérative, une maîtrise des techniques qui concourent à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'un projet démocratique. Et cela ne peut s'apprendre que par la pratique : « *citoyen, l'enfant devient citoyen* » ³³ par la pratique même de cette citoyenneté. ³⁴

L'expérience des classes coopératives montre que la participation active aux institutions, telles que les conseils, les réunions, les assemblées générales, à l'élaboration des projets collectifs et des règles de vie, aux responsabilités, permet à chacun de construire, progressivement, les compétences nécessaires pour devenir un acteur responsable de la collectivité. Mais il est cependant nécessaire de mener une analyse permanente des pratiques vécues et de mettre en place des actions de formation spécifiques pour la prise de parole, la conduite des réunions, les démarches de résolution de problèmes, l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet... ³⁵

³⁰ FREINET Célestin, *L'École au service de l'idéal démocratique*, op. cit.

³¹ FLOCH Jacques, « *Participation des habitants dans la ville* », Rapport, Editions du Conseil national des villes et du développement urbain, 1991.

³² CHOMSKY Noam, MCCHESENEY Robert W., *Propagande, médias et démocratie*, Les éditions ECosociété, 2005.

³³ C'est le processus que défendent Denise DURIF, Jeannine BARDONNET-DITTE et Jeannine MERCIER, dans leur ouvrage *Les citoyens de la maternelle*, Paris, Nathan, 1980.

³⁴ C'est le processus que défendaient en 1980, Denise DURIF, Jeannine BARDONNET-DITTE et Jeannine MERCIER, dans leur ouvrage *Les citoyens de la maternelle*, Paris, Nathan, 1980.

³⁵ Office Central de la Coopération à l'École, *Délégué(e)s d'élèves, des outils de formation*, Editions OCCE, 2006

Il m'est impossible de présenter ici toutes les expériences décrites par Ferrière. Celle de la « **libre communauté scolaire** » d'Odenwald, en Allemagne, créée par Paul Geheeb avant la première guerre mondiale, est, pour Ferrière, la plus remarquable tant par son organisation matérielle et intellectuelle que par le régime démocratique proposé aux « *élèves citoyens* ».

Je précise que l'expression est de lui car je soutiens, moi aussi, que l'enfant est un citoyen pouvant exercer ses libertés et son droit de participation, en fonction de l'évolution de ses capacités. Le débat sur la citoyenneté est parfois vif. Ce n'est pas nouveau car « *la notion de citoyenneté prête souvent à contestation* » disait déjà Aristote.³⁶ Je considère, comme la Ligue des Droits de l'Homme,³⁷ que la citoyenneté est un ensemble de pratiques qui ne se limitent pas à l'exercice des droits politiques. Il s'agit donc de créer des pratiques citoyennes nouvelles. Pour moi, un citoyen actif et responsable doit 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. Et c'est bien cette citoyenneté qui s'exerce dans les communautés éducatives dont la coopération et la participation démocratique constituent des principes majeurs.

A. La « libre communauté scolaire » d'Odenwald

La « libre communauté scolaire » d'Odenwald rassemble des filles et des garçons.

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 d'étude. On retrouve ici, en partie, l'organisation des études au Lycée expérimental de Saint Nazaire.

L'assemblée générale de l'école, composée des élèves, des maîtres et du personnel est la maîtresse absolue de l'organisation collective. Elle se réunit une fois par semaine, le mercredi après-midi de 5 à 7 heures. C'est un élève - ou une élève - qui le préside.

L'ordre du jour naît des circonstances mêmes de l'école ou de l'actualité mondiale. On y traite de l'organisation de la petite communauté scolaire, mais aussi de l'actualité politique, des problèmes économiques, de questions de psychologie, voire de philosophie. Si le sujet dépasse la portée des petits, ils peuvent se retirer après la partie administrative de la réunion, mais ils font rarement usage de ce droit.

Chaque mois, des réunions spéciales, qui durent plusieurs heures, ont lieu lors de la clôture mensuelle des cours. Les élèves présentent des rapports puis les « surveillants des cours », qui sont aussi des élèves, disent quelques mots de la

³⁶ ARISTOTE, *Politique*, trad. J. Aubonnet, livre III, Paris, Gallimard, 1993.

³⁷ « Vers de nouvelles citoyennetés », Résolution du Congrès de la Ligue des Droits de l'Homme, *Hommes et Libertés*, n° 56, 1989.

discipline dont ils avaient la responsabilité. Enfin les maîtres donnent un aperçu du but poursuivi et des méthodes qu'ils ont employées.

Nous constatons donc que les élèves assurent un contrôle général du travail et de la vie dans leur école, alors que, dans les Conseils d'Enfants Ecole que j'ai étudiés, le champ de décision des enfants est limité à la gestion de la vie scolaire : les pratiques pédagogiques dans les classes ne sont pas abordées. Il en est de même généralement dans les lycées où la démocratie est entrée officiellement. « *L'institution accorde la démocratie pour ce qui relève de la vie hors cours, nous dit le sociologue Robert Ballion, mais lorsqu'on évoque un éventuel regard des jeunes sur l'essentiel de la fonction de l'établissement, qui est la transmission des savoirs et, par là même, la relation entre le professeur et les élèves, on se heurte à un tabou* ». ³⁸Lorsqu'il est question de participation des enfants et des jeunes nous devons donc être attentifs à la question : quels pouvoirs les adultes accordent-ils réellement aux enfants et aux jeunes ?

Nous avons vu qu'à Odenwald, l'assemblée générale de l'école, composée des élèves, des maîtres et du personnel est la maîtresse absolue de l'organisation collective. Paul Geheeb a coutume de dire que même si elle prenait une décision contraire à ses sentiments personnels, il s'inclinerait car, pour lui, « *l'erreur est un élément nécessaire dans la vie. Il en faut, dans la vie privée comme dans la vie publique. L'erreur est le ferment actif de l'expérience. Or il n'y a pas de progrès véritable sans expérience* ». Le statut de l'erreur dans le champ cognitif a été beaucoup étudié, il nous faudrait maintenant l'approfondir dans le champ social et nous demander :

- jusqu'où peut-on laisser une collectivité d'enfants se tromper dans ses choix ?
- y a-t-il des limites à l'exercice des libertés individuelles et collectives que nous ne laisserons pas dépasser, même au nom du tâtonnement expérimental social ?

Par exemple :

Un conseil de délégués d'une école élémentaire, avec lequel je travaillais, après un débat dans les classes, pour rechercher des solutions au non-respect des règles de la cour décidées par ce conseil après consultation, et propositions rapportées par les délégués, décide d'instituer « la roue des sanctions ». Le principe est simple : celui qui commettra une infraction tournera la roue des sanctions et exécutera la sanction qu'il aura gagnée. C'est évidemment moins enrichissant que la roue de la fortune !

Que faire ? se demande le Conseil des maîtres. La décision a respecté la procédure démocratique mise en place, la remettre en cause sans concertation avec les élèves serait contraire aux principes adoptés. Faut-il alors laisser l'expérience se vivre ? Le problème est posé au Conseil d'école. Les délégués des parents sont

³⁸ *Loisirs-Education*, Revue de la JPA (Jeunesse au Plein Air), n° 96, novembre-décembre 2002, dossier « Education à la démocratie : en progrès mais peut mieux faire ». Ce dossier répond à la question : quels pouvoirs les adultes accordent-ils réellement aux jeunes. Education à la démocratie : en progrès

contre cette décision qui institue une procédure non éducative. Je propose alors que ce refus soit expliqué aux enfants et qu'une réflexion soit engagée avec tous les acteurs de l'école, enfants, parents, enseignants, personnel, afin de se mettre d'accord sur des procédures disciplinaires et des sanctions qui seraient inscrites au règlement intérieur. Ainsi chaque enseignant dans sa classe et le conseil des délégués auraient un cadre légal pour résoudre les problèmes de discipline. Mais le conseil des maîtres décide de fixer lui-même les sanctions pouvant être appliquées dans l'école, sans les inscrire au règlement intérieur.

B. Éléments tirés de l'expérience de quelques pionniers

Les expériences des pionniers de l'éducation nouvelle, de l'éducation libertaire et de l'école socialiste sont très riches en enseignements. Je vais en dégager seulement quelques éléments qui demeurent pertinents pour nos tentatives novatrices aujourd'hui.

Ce que je dirai concernant l'école peut évidemment être transféré et adapté à d'autres lieux, comme je tente actuellement de le faire avec des familles pour instituer une démocratie familiale³⁹ à partir de pratiques expérimentées dans les classes coopératives.

- 1 L'école est une totalité

Chacun doit y être reconnu et pouvoir participer à sa vie et à son gouvernement.

Des réunions communes doivent rassembler tous ses membres afin de développer chez eux le sentiment qu'ils appartiennent à une collectivité. Si on ne tient pas compte de cette condition, on observe parfois que les enfants s'isolent dans leur groupe. L'enfant ne comprend plus la communauté des intérêts.

C'est, aujourd'hui, un danger qui guette parfois les écoles où les enfants ont déjà, dans leurs classes, une structure qui leur permet de participer activement aux décisions et de créer une vie de groupe riche et dynamique, comme c'est le cas dans les écoles Freinet. C'est aussi évidemment le cas quand un seul enseignant met en place un système démocratique en place.

- 2 La place respective des différents partenaires doit être précisée.

Qu'il s'agisse de parlement, d'assemblée générale ou de réunion de coopérative, dans les communautés d'enfants mises en place par Pistrak, Korczak, Neil, Freinet, les adultes et les enfants débattent et décident ensemble, soit directement, soit par l'intermédiaire de leurs représentants. Ils font partie d'un organe dirigeant bien identifié.

³⁹ LE GAL Jean, *Vers une démocratie familiale. La participation de l'enfant dans la famille*, Contribution à la Journée d'étude de DEI-France du 22 novembre 2008, site de DEI-France www.dei-france.org

Or, les observations et les études que j'ai menées sur des conseils de délégués dans des écoles et dans des centres de loisirs, montrent que l'adulte n'y joue souvent qu'un rôle d'accompagnateur. Il n'est pas un représentant mandaté par le conseil des maîtres ou par l'équipe éducative du centre. Cela peut se concevoir si le conseil de délégués n'a qu'un rôle consultatif, mais nous ne sommes plus alors dans le cadre de l'exercice d'un droit collectif de participation aux affaires du collectif éducatif. Comment décider ensemble des questions qui concernent les enfants et les adultes ? Il y a là un champ de réflexion et de création institutionnelles à explorer, aujourd'hui. Si une structure représentative rassemblant des représentants des élèves et des représentants des enseignants et du personnel est choisie, elle ne pourra pas prendre le nom de « Conseils d'élèves ».

- 3 Les enseignants ne doivent pas tromper les élèves

Une expérience de self government, menée dans une école professionnelle aux Etats-Unis,⁴⁰ a mis l'accent sur ce point très important pour le succès d'un système de self-government. Pour le personnel enseignant de cette école, il est évident qu'il ne peut pas remettre aux élèves la responsabilité complète de la gestion de l'école. Or les adolescents s'aperçoivent très vite du moindre manque de sincérité dans le self-government. On ne doit pas chercher à leur faire croire qu'ils exercent une autorité qui est en réalité, et doit rester, entre les mains du personnel enseignant et du directeur. Toute organisation qui, faisant semblant de déléguer des pouvoirs aux élèves, n'est qu'un moyen pour leur faire accomplir des corvées, échouera infailliblement. Il est facile de vaincre cette difficulté en exposant clairement à l'ensemble des élèves, et à chaque nouvel élève à son entrée à l'école, et en le répétant à maintes reprises, quels sont exactement les domaines dans lesquels ils ont le droit de décider et quels sont les domaines en dehors de leur contrôle. Se sentant sur un terrain solide, ils s'intéresseront beaucoup plus aux affaires de l'école. Une fois le système clairement défini, la direction doit son appui aux élèves dans leurs échecs comme dans leurs succès, elle doit leur laisser faire leur expériences bonnes ou mauvaises, afin qu'ils en tirent profit. Nous retrouvons ici le positionnement de Paul Geheeb.

L'expérience des Conseils de Nantes montre effectivement que les institutions mises en place n'ont de sens pour les enfants que s'ils perçoivent bien qu'ils exercent un réel pouvoir et sont des partenaires à part entière pour les adultes qui travaillent avec eux. Ils doivent donc préciser aux élèves les domaines dans lesquels ils auront le droit de décider seuls, ceux dans lesquels ils pourront négocier et décider avec eux et ceux qui ne relèvent que du conseil des maîtres.

Il importe évidemment aussi que les décisions prises, qu'il s'agisse de projets, d'aménagement des espaces collectifs ou de règles de vie, soient appliquées. Or une réelle mise en œuvre de la participation des enfants, au niveau d'un collectif éducatif, demande un investissement en temps important qui n'est pas prévu dans les horaires officiels des professionnels qui s'y investissent.

⁴⁰ FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfant*, op. cit.

- 4 Tous les enfants doivent être impliqués dans la gestion de la vie de l'école sinon ils se désintéressent des affaires collectives.

Plusieurs éléments sont ici à considérer :

- LA STRUCTURE mise en place doit répondre à la question : *comment faire pour que chacun participe aux propositions et se sente solidaire des décisions prises ?*

A l'école nouvelle de Bédanes, créée en Angleterre en 1892, un parlement d'école, composé de 18 élèves et de 13 enseignants, se réunit chaque semaine. La démarche adoptée doit répondre aux objectifs poursuivis : participation de tous et efficacité.

Chacun peut émettre ses revendications et ses propositions dans une boîte aux lettres, la « suggestion box », seul ou avec d'autres enfants. Chaque classe en discute. Les enseignants participent aux réunions de la classe, sans les présider. Ils interviennent seulement pour qu'aucun aspect des questions traitées ne soit laissé de côté.

Les vœux sont portés par des représentants devant le parlement qui se réunit tous les huit jours. Deux membres de chaque classe peuvent assister à la séance, sans droit de vote, afin de voir comment les représentants remplissent leur mission.

Le parlement débat de chaque proposition, appelle éventuellement les auteurs, puis renvoie ses propositions de résolution en discussion dans les classes qui en discutent et votent. Le représentant apporte alors au parlement suivant un rapport écrit sur les décisions de sa classe ou, en cas de partage des voix, sur les principales options émises. La décision est alors prise et fait l'objet d'un rapport écrit.

Dans les systèmes, mis en place par Paul Geheeb, Pistrak, Neil, c'est une Assemblée générale qui prend les décisions. A l'école Freinet de Vence, c'est la réunion hebdomadaire de la Coopérative rassemble elle aussi tous les enfants et tous les adultes de la communauté.

- CHACUN DOIT POUVOIR ASSUMER DES RESPONSABILITES IMPORTANTES AFIN QU'IL NE SE FORME PAS « UNE ELITE DE SPECIALISTES »

Dans les Ecoles du Travail que présente Pistrak, 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.

A la colonie Gorki,⁴¹ où Makarenko accueille de jeunes délinquants, « Chaque enfant est président de jour à son tour. En dehors des équipes fixes, il se crée des équipes occasionnelles. Le chef de ces équipes ne peut être un enfant qui est déjà le chef d'une équipe fixe.... Ainsi s'était formée à la colonie, une chaîne très compliquée d'interdépendance qui ne permettait à aucun colon de se détacher de la collectivité pour la dominer »

La formation d' « une élite de spécialistes » est un danger auquel nos structures coopératives et participatives n'échappent pas. Au nom de l'efficacité, il est tentant de toujours choisir les enfants les plus actifs et les plus compétents pour assumer les responsabilités importantes, que ce soit dans l'école, dans les centres de loisirs ou dans d'autres institutions éducatives. Chaque équipe devra donc répondre à la question :

comment assurer l'efficacité et la continuité nécessaires des institutions, tout en permettant le renouvellement des élus et des responsables et en assurant la formation de tous ?

Dans ma classe coopérative, en 1960, après la lecture de l'expérience de Makarenko, j'ai décidé de supprimer le président élu de la coopérative scolaire qui animait le conseil et différentes activités et de le remplacer par un président de jour, fonction que chacun pourrait assumer à son tour et dont les responsabilités seraient décidées par le conseil. J'ai relaté cette expérience, qui a duré une trentaine d'années, dans mon livre « *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir* »⁴² où je relate mon parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion.

- 5 Les réunions de l'institution appelée à prendre des décisions nécessaires à la vie de l'école, doivent être importantes pour tous.

Le gouvernement d'une école est une affaire sérieuse que les enfants doivent prendre en considération.

A l'école Freinet la réunion hebdomadaire de la Coopérative constitue un moment important et solennel de la vie de la communauté. Cette assemblée lie intimement le travail à la vie de la communauté et aux différents aspects de la discipline. Une exposition permet de mettre en valeur les réussites individuelles et

⁴¹ MAKARENKO A., *Poème pédagogique*, Moscou, Editions en Langues étrangères, 1961

⁴² LE GAL Jean, *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir*, op. cit.

collectives : peintures, albums, pages de vie, envois des correspondants, brevets... L'encourageant doit toujours dominer l'échec.

Au moment où le Président ouvre la séance, l'instant est solennel. Les adultes sont à la place qui leur est réservée. Tous les enfants sont là, car « *cette réunion est attendue par tous comme une occasion unique de se situer dans la communauté, et de s'y situer dynamiquement, non pas en écoliers mais en hommes* ». ⁴³

Dans la prise en considération par l'ensemble des enfants de l'instance générale décisionnelle, plusieurs facteurs peuvent intervenir :

- LES SUJETS mis en débat doivent être importants pour la collectivité. Les élèves doivent avoir des décisions sérieuses à prendre. Le conseil de l'école ne doit pas devenir une organisation qui s'occupe seulement des manifestations récréatives. Nous avons vu qu'à Odenwald, les enfants assurent un contrôle général du travail de leur école. Il en est de même à l'Ecole Freinet de Vence. Pour Pistrak, il n'existe pas de problème scolaire auquel ils ne puissent participer soit en aidant les adultes, soit en résolvant la question par leurs propres moyens. Cette participation peut être progressive mais c'est par leur participation directe à l'organisation et à la direction du travail à l'école qu'on peut espérer obtenir le résultat pédagogique désiré.

- LES REUNIONS doivent être suffisamment fréquentes pour que la motivation des enfants demeure forte. Les propositions de projets retenues doivent être mises en application rapidement ainsi que la résolution des problèmes.

- LE LOCAL, où se tiennent les réunions, doit marquer l'intérêt des adultes pour le Conseil ou l'Assemblée générale. Freinet apportait un soin particulier au cadre : lavage de la salle, fleurs, disposition des chaises, exposition des travaux....

- 6 La question du statut du représentant dans les systèmes représentatifs ainsi que ses relations avec ceux qui l'ont choisi doivent être étudiées avec attention.

A l'école de Bédane, la question du mandat impératif a été longuement discutée :

- les membres du parlement doivent-ils être les « délégués » de la majorité de leur classe et défendre les opinions de cette majorité, de façon impérative, sans aucun pouvoir de décision personnel ?

- ou sont-ils les « représentants » de leur classe, chargés de présenter les « vœux » de leurs électeurs, mais libres d'exprimer leur propre conviction et de décider pour le bien public ? En cas de désaccord profond avec leurs mandants, ils devront alors démissionner.

L'étude que j'ai menée sur les Conseil de Nantes et sur l'organisation de quelques écoles Freinet montre que ces deux choix existent. A l'école Freinet, Ange Guépin, de Nantes, un principe de rotation des délégués est mis en place. Une charte précise leur rôle et leurs obligations :

⁴³ FREINET Célestin, *L'Education morale et civique*, Cannes, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, n° 5, 1960.

1. Je ne parle pas en mon nom
2. Je témoigne des avis de ma classe
3. Je rends compte à la classe
4. Je tiens mes engagements de délégué

C'est un mandat impératif.

- 7 L'accueil des nouveaux par les membres de la communauté doit être prévue afin qu'ils soient initiés aux activités et aux règles de la collectivité.

Dans la Maison de l'orphelin de Korczak, l'enfant qui arrive est placé, durant trois mois, sous la protection d'un ancien qui va l'informer, l'aider de ses conseils, le défendre au besoin. Les tuteurs et les tutrices sont désignés par les enfants eux-mêmes parmi les volontaires.

Nous sommes ici dans une démarche d'initiation qui gagnerait à être mise en place dans tous les collectifs éducatifs, car il n'est pas facile de comprendre, pour un nouvel arrivant, les rapports entre les adultes et les enfants, le fonctionnement démocratique de la structure, les règles de vie instituées et qui s'imposent à lui... Une période de tâtonnement accompagné doit donc lui être proposé.

-8 La discipline dans les collectivités d'enfants doit être l'objet de réflexions approfondies.

C'est une question qui est débattue dans les collectifs éducatifs démocratiques depuis plus d'un siècle car la participation des enfants à l'élaboration des règles de vie, qui deviennent les lois de la collectivité, ne suppriment pas tous les conflits et les transgressions. Il est donc nécessaire de trouver des solutions autres que le pouvoir disciplinaire exercé souvent de façon arbitraire par les adultes. Mais comment faire ?

Aujourd'hui encore deux questions soulèvent des débats parfois passionnés :

- faut-il faire participer les enfants aux interventions nécessaires en cas d'infraction aux règles et à des procédures de justice pouvant aboutir à des sanctions ?
- les enfants doivent-ils témoigner, devant une instance collective, des infractions dont ils sont témoins, ce que beaucoup appelle une « dénonciation » ?

Pour les classes et les petits groupes, même si le débat continue, l'expérience des classes coopératives apporte des solutions.

Dans les classes coopératives, où les droits des enfants sont affirmés, ils peuvent être pleinement des acteurs à toutes les étapes du processus participatif : proposer – discuter- décider- appliquer- évaluer. Chacun peut émettre des critiques, proposer des solutions pour améliorer le fonctionnement du groupe et les relations sociales et participer aux décisions. Il a, du même coup, l'obligation de prendre des responsabilités dans l'application des décisions. Les modalités d'exercice des

libertés ayant été discutées, les limites et les obligations clairement posées, dans un système de démocratie directe, il est logique que chacun participe à la gestion des perturbations et des conflits. Les responsables, dont le président de jour, sont chargés d'intervenir et de rappeler les règles en cas de transgression, d'être parfois des médiateurs. Le conseil examine les critiques et tous les problèmes rencontrés, les analyse et peut décider d'une sanction réparatrice ou de la perte momentanée de l'exercice d'un droit.

Mais les observations que j'ai menées pour la gestion des faits perturbateurs au niveau général des collectivités, montrent que les solutions y sont généralement beaucoup plus difficiles à trouver. C'est pourquoi, il est nécessaire de poursuivre la recherche dans ce domaine dans toutes les institutions éducatives. Il est donc important de se référer aux expériences passées, de voir les questions qui ont été soulevées, les pratiques qui ont été expérimentées, afin que chaque équipe éducative tente de trouver des solutions adaptées aux conditions particulières de chaque collectivité, mais en ayant toujours un fil directeur : les droits de l'enfant à être protégés, respectés, mais aussi à participer à la recherche des solutions pour un mieux vivre ensemble.

Je ne donnerai ici qu'un petit aperçu des nombreuses expériences menées. J'en ai retenu seulement trois, celles de Korczak, Pistrak et Freinet, car elles permettent de bien poser la problématique qui doit guider nos recherches.

Korczak

Korczak, dans la Maison de l'orphelin qu'il avait fondée à Varsovie en 1912, avait mis en place plusieurs dispositifs pédagogiques d'apprentissage de la démocratie et des règles de vie, pouvant conduire à une véritable prise en charge des enfants par eux-mêmes. En ce qui concerne la discipline, j'en retiendrai deux :

LES REUNIONS DEBATS

Korczak constate que, dans les écoles, *« c'est le maître qui fait justice. C'est lui qui fixe les sanctions. Il peut envoyer quelqu'un au coin, le mettre à la porte, coller une retenue. Il lui arrive souvent de crier et, parfois de donner une gifle... Ses colères ne sont pas toujours justifiées et ses sanctions pas toujours équitables »*⁴⁴. Il veut donc protéger les enfants contre l'abus de pouvoir des éducateurs et défendre leurs droits. Il institue des réunions débats où les enfants peuvent s'exprimer librement. L'enfant doit savoir qu'il est permis de s'exprimer en toute franchise, que ce qu'il dira au cours de la réunion ne risque pas de fâcher l'éducateur ou de lui retirer l'amitié de celui-ci. Il doit savoir aussi que ses camarades ne se moqueront pas de lui.

LE TRIBUNAL D'ARBITRAGE

Pour Korczak, *« l'enfant a le droit d'exiger que ses problèmes soient considérés avec impartialité et sérieux. Jusqu'à présent, dit-il, tout dépendait de la bonne ou de la mauvaise volonté de l'éducateur, de son humeur du jour. Il est temps de mettre un terme à ce despotisme »*. Pour cela, il crée un tribunal d'arbitrage composé de cinq juges désignés par tirage au sort parmi les enfants âgés de 12 à 14

⁴⁴ KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant*, Paris, Laffont, 1978.

ans, n'ayant fait l'objet d'aucune plainte au cours de la semaine écoulée. Ils peuvent assigner à comparaître devant le tribunal enfants, éducateurs et Korczak lui-même.

- Le secrétaire du tribunal est un adulte qui ne juge pas. Il recueille les dépositions des témoins, en fait la lecture au cours des délibérations du « conseil juridique »⁴⁵, tient le registre des sentences et les consigne dans la gazette du tribunal.
- Chacun a le droit d'inscrire le sujet de sa plainte sur un tableau. Il y marque son nom et le nom de celui qu'il cite en justice. Chaque soir, le secrétaire inscrit les plaintes dans un livre prévu à cet effet et, dès le lendemain, il reçoit les dépositions des témoins.
- Le tribunal siège une fois par semaine, le samedi matin.
- Pour rendre leur verdict, publiquement, en présence de tous les enfants et de tous les adultes, les juges s'appuient sur un code élaboré par Korczak. Ce code comprend 110 articles dont les 99 premiers sont des articles de pardon, d'acquiescement, de non-lieu. Les suivants sont plus sévères. Ils constatent que l'action justifie l'accusation, qu'elle est condamnable, avec une gradation de la sanction :
 - publication dans la gazette du tribunal ;
 - publication dans la gazette et affichage au tableau mural ;
 - publication, affichage et communication à la famille :
 - déchéance des droits de pupille de l'établissement pour une période d'une semaine et convocation de la famille, avec publication et affichage ; mais l'accusé se voit accorder un délai de réflexion d'une semaine, pour lui permettre de changer d'attitude : durant cette période aucune plainte ne sera déposée contre lui et il n'aura pas, lui-même, le droit de porter plainte
 - recherche d'un tuteur pour l'enfant condamné. Si, au bout de deux jours un tuteur n'est pas trouvé, renvoi et publication ;
 - renvoi de l'établissement avec publication; mais le renvoyé pourra demander, au bout de trois mois, sa réintégration. Cet article n'a été appliqué qu'une fois.
- Le tribunal d'arbitrage a pour fonction principale de faire réfléchir les enfants sur leurs actes. Le seul fait d'être traduit devant le tribunal, de se voir assigner un paragraphe de son code, constitue une sanction en soi. Au terme de la première année expérimentale, Korczak note que le tribunal a permis aux enfants de prendre conscience des conditions et des lois de la vie en

⁴⁵ Le conseil juridique est composé d'un éducateur et de deux juges élus au vote secret pour une période de trois mois. Il élabore les « lois obligatoires pour tous ».

collectivité, mais qu'il a eu aussi une influence positive sur l'attitude des adultes. Korczak, a lui-même été jugé cinq fois. Pour chaque procès il a fourni une « vaste déposition écrite » et il affirme que ces procès ont été la pierre angulaire de sa propre éducation : *« ils ont fait de moi un éducateur « constitutionnel » qui ne fait pas de mal aux enfants, non parce qu'il a de l'affection pour eux ou qu'il les aime, mais parce qu'il existe une institution qui les défend contre l'illégalité, l'arbitraire et le despotisme de l'éducateur. »*

Quelle que soit notre analyse des structures de justice mises en place par Korczak, nous devons nous rappeler qu'il a pour objectif de défendre les droits des enfants contre l'arbitraire des adultes, qu'il a pour eux un profond respect et qu'il a la conviction qu'ils sont capables de s'auto-organiser.

Pistrak

La justice enfantine étant fréquente aussi dans la pédagogie soviétique, en 1920, Pistrak s'interroge :⁴⁶ *« 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. »

Mais peut-on renoncer aux formes figées de la justice enfantine ?

« 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

⁴⁶ PISTRAC, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, op.cit.

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?

Pistrak pense que l'assemblée générale est la solution. Elle est l'expression la plus élevée de la collectivité enfantine, elle ne saurait être ni partielle, ni subjective, dans la solution de telle ou telle question. 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...

- La justice enfantine doit donc disparaître et 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 punition? 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 châtime 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 doit 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 ? »

- Pour lui, 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. Encore faut-il savoir qui va décider de ce qui est « absolument inadmissible ».

Freinet

Freinet, lui aussi, a apporté une attention constante au problème de la discipline.⁴⁷ Il la lie à l'organisation du travail et à l'exercice de la liberté individuelle au sein de la communauté.

Dès 1923, dans un article intitulé « la discipline nouvelle. Quelques réalisations »⁴⁸ paru dans la revue *Clarté*, il affirme que « *L'École nouvelle sera nécessairement l'école de la liberté* ». Mais ce sera une « liberté sociale » car « *Il n'est plus question d'apprendre seulement à l'enfant la liberté individuelle dans toute l'étendue de ses droits, mais plutôt les justes tempéraments que la vie sociale apporte à la pratique de cette liberté. Et 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 les diverses occasions de sa vie* »

En 1928, aux Journées pédagogiques de Leipzig, organisées par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement,⁴⁹ il présente un exposé remarquable sur « *la discipline parmi les écoliers* ». Il analyse l'expérience des républiques d'enfants, des coopératives scolaires, des communautés scolaires : les écoles communautaires de Hambourg, l'école nouvelle de l'Odenwald et les écoles russes. Ils sont persuadés, écrit-il, que « *la communauté scolaire doit être vraiment l'expression de la masse des élèves. Les chefs ne doivent pas être des professionnels capables de maintenir parfaitement une nouvelle discipline*

⁴⁷ LE GAL Jean, Liberté et autorité. Pédagogie Freinet et discipline, *Bulletin des Amis de Freinet*, n° 78, janvier 2003, pp 19-39.

⁴⁸ FREINET Célestin, « Vers l'école du prolétariat – La discipline nouvelle. Quelques réalisations, *Clarté*, 15 décembre 1923.

⁴⁹ *Pédagogie prolétarienne, thèses, rapports et débats des Journées pédagogiques de Leipzig* », Pâques 1928, Paris, Editions de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement.

autoritaire ; même si l'ordre doit légèrement en souffrir, tous les citoyens de la communauté doivent apprendre à remplir leur rôle de citoyen actif. Les chefs seront nommés par l'Assemblée Générale, pour un temps relativement court ; les élèves coupables envers la communauté seront jugés en Assemblée générale. Les éducateurs sont des conseillers et amis. » Comme Pistrak, il soutient que « l'auto-organisation des enfants et le travail communautaire à but social sont la base de la discipline nouvelle. »

Pour lui, le problème de la discipline se ramène aux problèmes suivants :

- « *Organiser la vie scolaire de telle sorte que les enfants éprouvent le besoin, aient le désir de faire un travail éducatif et socialement utile.*

- *Rendre matériellement possible la satisfaction de ce besoin.*

- *Donner à toute l'activité scolaire un but véritable par l'organisation de la communauté scolaire au sein de la société.*

- *Traiter, au point de vue physique, intellectuel et moral, les élèves qui tendent à désorganiser la communauté scolaire. »*

En 1947, dans son livre *L'Education du Travail*,⁵⁰ il réaffirme que la discipline est intimement liée au travail et au respect de la dignité de l'enfant et de l'éducateur : « *Il faut conserver à l'école ordre, discipline, autorité et dignité, mais l'ordre qui résulte d'une meilleure organisation du travail, la discipline qui devient la solution naturelle d'une coopération active au sein de notre société scolaire, l'autorité morale d'abord, technique et humaine ensuite, qui ne se conquiert pas à coup de menaces ou de punitions mais par une maîtrise qui incline au respect ; la dignité de notre fonction commune de maîtres et d'élèves, la dignité de l'éducateur ne pouvant se concevoir sans le respect farouche de la dignité des enfants qu'il veut préparer à leur fonction d'hommes. »*

COMMENT SUR LA BASE DE CES PRINCIPES SONT TRAITES LES PROBLEMES A LA REUNION DE LA COOPERATIVE SCOLAIRE DE VENCE ? »⁵¹

Le fonctionnement suit un rituel. La séance est ouverte par le Président. Le secrétaire lit le compte-rendu de la réunion précédente. Le Président donne quelques informations, puis la vraie séance commence.

Ce sont d'abord les critiques, inscrites au « journal mural » qui sont examinées. Le Président lit chacune des critiques. « *Celui qui a écrit pour critiquer se lève et explique s'il y a lieu, sa plainte. L'accusé se lève à son tour. Si l'affaire est grave, l'un et l'autre sont priés de venir devant le bureau, comme au prétoire. La discussion est parfois vive et serrée. Les enfants ont bien souvent des talents insoupçonnés pour défendre leur cause avec une intelligence, une subtilité et un à propos incroyables. Des témoins interviennent. Le président a besoin de bien régler le débat pour éviter la cohue et le désordre, comme dans un véritable tribunal.... »*

⁵⁰ FREINET Célestin, *L'Education du travail*, Gap, Editions Ophrys, 1947, réédité in *Œuvres Pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994.

⁵¹ FREINET Célestin, *L'Education morale et civique*, op.cit.

Il arrive que les adultes soient mis en cause. Ils doivent se défendre « *eux aussi loyalement, en se gardant surtout de faire intervenir leur autorité - ce qui fausserait irrémédiablement les débats - mais en traitant d'égal à égal avec les enfants.* » Pour Freinet, l'éducateur « *ne doit pas craindre, comme les enfants de se montrer nu, de reconnaître ses faiblesses ou ses fautes, de s'engager à faire mieux. Cette attitude l'incitera d'ailleurs à une plus humaine indulgence... Son impartialité, son sentiment de la justice, l'attention qu'il portera aux problèmes particuliers, son souci de défendre les faibles contre les forts tout en s'efforçant de tenir à un haut niveau le tonus de la classe : tout cela lui vaudra d'être considéré en permanence comme l'arbitre naturel. Les discussions sont totalement libres, mais les enfants attendent du maître les décisions définitives.* »

Pour Freinet le bureau de la Coopérative et l'Assemblée générale des élèves ne sont pas un ersatz de tribunal. Il indique qu'il y a seulement des décisions de réparation des dommages causés. Par exemple : celui qui est passé par la fenêtre devra le lendemain nettoyer les vitres ; celui qui a cassé des vitres à la serre du voisin ira, en compagnie du maître ou d'un grand, s'excuser et offrir une réparation... Ce sont, pour lui, des sanctions normales, qui vont de soi. « *Les uns et les autres sont mis en face de leurs responsabilités et des conséquences normales de leurs actes...C'est cette prise de conscience qui a une portée morale considérable.* »

Dans toutes ces collectivités enfantines que j'ai étudiées, les enfants et les adultes participent à la gestion des conflits et des infractions. Les lois de la collectivité s'appliquent à tous et tous sont mis publiquement, en face de leurs responsabilités et des conséquences de leurs actes. Quel que soit le choix institutionnel fait, l'enfant qui est accusé a le droit de se défendre et la décision qui est prise a pour but premier de lui permettre de réintégrer la communauté, soit par une réparation, soit par un engagement à modifier son comportement. L

Les constats que j'ai faits, avec des enseignants et des enfants, au cours de ma recherche à l'IUFM de Nantes auprès des écoles ayant mis en place un conseil de délégués, montre que certains facteurs favorisent le respect des règles élaborées en commun :

- le rappel des règles de façon permanente par un affichage et au moment des transgressions ;
- une implication des enfants dans l'application des décisions prises soit en tant que responsables du rappel des règles, soit en tant que médiateurs;
- des sanctions liées aux faits perturbateurs et connues de tous.
- Les enfants ont aussi pointé des facteurs à effet négatif :
- l'oubli des règles par les enseignants et les enfants ;
- le comportement des enseignants qui n'appliquent pas ce qui a été décidé ;
- l'attitude différente des adultes dans l'application ;
- la non exemplarité des adultes qui demandent de respecter des principes et des règles qu'ils ne respectent pas eux-mêmes.

- Mais contrairement à un principe fondamental des communautés d'enfants, dans ces écoles, les adultes ne répondent pas de leurs actes devant les enfants ou leurs représentants. Et ce sont eux qui continuent à juger les infractions commises par les enfants dans les espaces communs et à prononcer les sanctions.

En conclusion, les expériences que j'ai évoquées montrent qu'un collectif éducatif peut devenir un lieu où chaque enfant peut :

- participer aux décisions collectives en donnant son avis, en défendant son point de vue, en faisant des choix, qu'il s'agisse d'activités, d'organisation ou de règlements et de règles de vie ;
- s'engager dans des projets collectifs réels, négociés et contractualisés, dans lesquels il doit assumer sa part coopérative ;
- prendre des responsabilités qui marquent son appartenance à la communauté et dont il rend compte ;
- s'ouvrir aux autres et mieux les comprendre en coopérant avec eux.

L'organisation démocratique de la collectivité permet à l'enfant de découvrir progressivement les règles de la vie en société, les valeurs qui la fondent et d'apprendre à vivre avec les autres en coopérant avec eux à la réalisation d'objectifs et de projets communs.

La participation démocratique des enfants dans les collectifs éducatifs est possible mais elle demande à chaque équipe éducative de bien se mettre d'accord sur les principes, les institutions, les démarches, la place des adultes et des enfants. Ils doivent aussi faire preuve de créativité institutionnelle et être attentifs à analyser les pratiques mises en œuvre. Mais il est important de ne pas rester seuls et de participer à des groupes où l'on peut mettre en commun les tentatives des uns et des autres et chercher ensemble de nouvelles réponses aux problèmes rencontrés. Les expériences auxquelles je participe avec des enseignants, des éducateurs, des animateurs et des familles, m'ont toujours fait regretter la difficulté, y compris dans la même ville, de constituer un réseau qui permette des mises en commun des initiatives.

LA COOPERATION

Lorsque j'ai commencé à introduire dans ma classe, en 1959, ⁵²les techniques Freinet, la somme allouée par la ville pour nos fournitures scolaires ne suffisait pas pour équiper nos ateliers de tirage d'un journal et d'expression artistique. Il me fallait donc créer une coopérative de production et d'achat, une coopérative scolaire. Mais pour gérer légalement cet argent obtenu par nos ventes, notre coopérative a adhéré à l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole). Sans le savoir, nous venions

⁵² J'ai décrit mon parcours en pédagogie Freinet, vers l'autogestion, dans mon livre *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir*, op. cit.

d'entrer dans une longue histoire,⁵³ celle des coopératives scolaires, dont l'origine remonte à la fin du 19^e siècle, avec la création de mutuelles scolaires destinées à apporter des moyens aux écoles publiques pauvres, qui manquaient de matériel, et à porter secours aux enfants nécessiteux.

Parmi les pionniers de la coopération à l'école, je retiendrai particulièrement Barthélémy Profit, que Freinet considérait comme le « père des Coopératives scolaires » et « un des plus grands bienfaiteurs de notre Ecole française ».⁵⁴ Il est, avec Emile Brugnon,⁵⁵ à l'origine de la création des nombreuses coopératives scolaires réunies au sein de l'OCCE.

Barthélémy Profit

Instituteur, puis professeur d'Ecole normale, avant la guerre de 14-18, Barthélémy Profit dénonce déjà « *une école où les élèves pratiquent quotidiennement le « chacun pour soi »*. Il veut que les enfants soient éduqués afin de devenir des hommes et des femmes, citoyens et citoyennes, lucides et responsables. Devenu Inspecteur primaire, en 1919, dans sa circonscription de Saint Jean d'Angély, il lance un appel aux élèves des écoles, afin qu'ils participent à l'effort de rénovation matérielle de leurs écoles en constituant des « sociétés amicales, dites coopératives scolaires ». Les enfants, soutenus par leurs enseignants, s'engagent résolument dans ce travail en commun. Les moyens nouveaux, acquis par la coopérative grâce à son activité de production, permettent de mettre en place une pédagogie active fondée sur l'observation et l'expérimentation.

Mais la coopérative n'a pas seulement une dimension économique, elle participe à l'éducation civique car, détenant un véritable pouvoir d'initiative dans certains domaines, les enfants s'exercent à la pratique de la liberté, de la démocratie et de la citoyenneté. L'école est transformée politiquement constate Profit. Elle passe de « *la monarchie absolue à la république* »⁵⁶ écrit-il en 1922, dans l'ouvrage qu'il consacre à « *La coopération à l'école primaire* ». La coopérative scolaire, lorsque les enfants participent réellement à son fonctionnement, à la gestion de ses projets et de ses finances, devient un moyen efficace d'éducation morale, sociale et démocratique.⁵⁷ C'est pourquoi, les Instructions Officielles de 1923, vont inciter les instituteurs à suivre cet exemple : « *On multipliera les circonstances où l'enfant aura l'occasion de prendre une décision soit par lui-même, soit de concert avec ses camarades* ». Les élèves « *éliront ceux d'entre eux chargés de certaines fonctions, les dirigeants des « coopératives »... » des mutualités scolaires..* ». Depuis 1929, la création de coopératives scolaires est conseillée par le ministère de

⁵³ OCCE, *Qu'est-ce que l'Office Central de la Coopération à l'école*, Editions l'Archipel, Collection L'information citoyenne, 2007.

⁵⁴ FREINET Célestin, *L'Edicateur*, 1-12-1946

⁵⁵ Emile Brugnon, Inspecteur primaire, était Président de la Fédération Nationale des Coopératives de Consommation (FNCC).

⁵⁶ PROFIT Barthélémy, *La coopération à l'école primaire*, Editions Delagrave, 1922.

⁵⁷ GOUZIL Marcel, PIGEON Maurice, *Barthélémy Profit et la Coopération Scolaire*, Anthologie, Editions OCCE, 1970 .

l'éducation nationale. La circulaire du 23 juillet 2008⁵⁸ indique qu'elle est « un instrument d'éducation à la citoyenneté ». En effet, « *Les projets développés au sein des coopératives scolaires, de classe, d'école ou d'établissement, visent à renforcer l'esprit d'initiative, de coopération et d'entraide. Ils sont un des supports pédagogiques les mieux adaptés à la poursuite des objectifs du socle commun des connaissances et compétences principalement dans le domaine des compétences sociales et civiques ainsi que dans celui de l'autonomie et de l'initiative* ». Ces projets coopératifs « *doivent permettre la participation effective de tous les élèves à chaque étape de leur réalisation.* »

Mais pour les militants de la coopération à l'école, il ne s'agit pas de réduire la coopération à la réalisation de projets coopératifs, elle doit devenir un principe de base de la vie sociale et pédagogique de l'école. Pour eux, choisir la coopération, c'est adhérer à une conception de l'homme et de la société, à des valeurs, à un rapport d'égalité entre les personnes. C'est adopter, au-delà de la vie coopérative à l'école, une visée politique, éthique et éducative. C'est vouloir participer à la formation d'un homme autonome, libre, responsable, apte à prendre sa vie en main, à agir avec les autres, pour défendre les droits et les libertés et construire une société plus juste, plus fraternelle, plus solidaire et plus respectueuse de la dignité de l'être humain.

C'est donc un choix fondamental et aussi l'adhésion à un mouvement d'idées, qui dépasse largement le cadre de l'école, car la coopération est le fruit d'un rêve social, d'un mouvement international né au 19^e siècle, pour tenter de construire une société juste et pacifiste, dans laquelle chacun pourrait vivre et se développer harmonieusement en s'associant librement avec les autres. On y rencontre les grands noms des socialistes utopiques : Etienne Cabet et sa fraternité autogestionnaire, Charles Fourier et son phalanstère, Robert Owen et ses communautés autonomes de travailleurs, Pierre Joseph Proudhon et le mutualisme, Saint Simon, Louis Blanc...

Célestin Freinet

Freinet, jeune instituteur en 1920, après une guerre qui l'a meurtri physiquement et moralement, veut former des hommes qui relèvent la tête, savent leurs responsabilités, décidés à s'organiser dans leur milieu, et qui sauront bâtir ensemble un monde nouveau de liberté, d'efficacité et de paix. Il était logique que la coopération devienne un fondement de sa pédagogie populaire et de son action sociale. Elle est pour lui une valeur fondamentale et un principe directeur.

Dans le petit village de Bar Sur Loup, où il est nommé, ses activités sont doubles, nous dit Elise Freinet,⁵⁹ « *inventer dans sa classe des formes modernes d'enseignement, et dans le milieu local susciter à l'appui des données économiques les aspects nouveaux de la coopération. Il trouva un noyau de personnes dévouées pour s'employer avec lui à la création d'une grande coopérative de consommation et de vente des produits locaux dont il fut l'animateur et le trésorier.* » La réussite de

⁵⁸ *Coopérative scolaire*, Circulaire n° 2008-095 du 23-7-2008, B.O. n° 31 du 31 juillet 2008.

⁵⁹ FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, op. cit.

cette œuvre commune « *lui valut la sympathie des petites gens et la considération de toute la population de ce petit bourg provençal...* ».

Convaincu par les expériences démocratiques des communautés scolaires qu'il a pu étudier, sa recherche d'une pédagogie populaire l'amènera progressivement, à travers parfois de nombreuses difficultés, à confier aux enfants de plus en plus de responsabilités dans la gestion de leur classe. Car, pour lui, « *il est du devoir de l'instituteur de remettre l'économie et l'activité de la classe entre les mains des enfants, d'orienter ceux-ci vers une collaboration communautaire selon les techniques nouvelles que nous préconisons, première étape vitale de la coopérative scolaire, qui s'épanouira un jour dans toutes les écoles libérées par la libération du prolétariat* ». Si la coopérative scolaire est pour les enfants « *un moyen pratique de s'organiser librement et de gérer leurs propres intérêts* », alors elle doit être saluée « *comme un essai pratique de réaliser l'auto-organisation des écoliers ?* »⁶⁰

Constamment il affirmera le principe, 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* »⁶¹.

La coopérative scolaire devient alors une classe coopérative.

L'histoire nous montre qu'elle a été le laboratoire où se sont construits les principes et les pratiques de deux courants importants de la pédagogie en France : la pédagogie institutionnelle⁶² et l'autogestion à l'école⁶³.

La classe coopérative en pédagogie Freinet⁶⁴ est, aujourd'hui, un système complexe cohérent en création permanente, chaque classe constituant, à un moment donné de son histoire, un milieu vivant original, une synthèse particulière de multiples facteurs, mais autour de finalités communes, d'une idée 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, la justice sociale, la fraternité et la solidarité seront les fondements.

En conclusion

La coopération et la participation démocratique sont bien des principes fondamentaux sur lesquels nous devons, aujourd'hui, construire des collectifs

⁶⁰ FREINET Célestin, La coopération scolaire, *L'Imprimerie à l'école*, n°50, mars 1932.

⁶¹ FREINET Célestin, La coopération scolaire à l'Ecole Moderne, *L'Éducateur*, n° 18, 15 juin 1946.

⁶² OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1971, réédition, Vigneux, Editions Matrice, 2000.

⁶³ LE GAL Jean, *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir*, op.cit., FONVIEILLE Raymond, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, Anthropos, 1998.

⁶⁴ LE GAL Jean, La classe coopérative en pédagogie Freinet, Nantes, *Actes de l'Université Coopérative Internationale*, Nantes, avril 1981, Edition Université de Nantes.

respectueux des droits de l'enfant. Les expériences, déjà menées depuis plus d'un siècle, nous montrent que cela est possible et nous tracent la route à suivre. Mais nous devons être aussi conscients qu'il y faut du courage, de la persévérance et de la patience. S'engager, avec les enfants, dans un processus de transformation relationnelle, institutionnelle, éducative et pédagogique, ne va pas sans angoisse. Mais c'est choisir une voie dynamisante, même si elle est parfois difficile à vivre, car l'évolution des enfants et du groupe vers une autonomie individuelle et collective est faite de tâtonnements, de réussites et de régressions. Et vouloir changer le collectif éducatif, c'est aussi se changer soi-même. Etre à l'écoute des enfants, respecter leur personne, leurs droits et les règles de vie de la collectivité, partager son pouvoir, mais rester le gardien vigilant des décisions, mettre en place une nouvelle organisation des activités...et résister aux oppositions diverses, impliquent parfois une véritable mutation.

-o0o-

BIBLIOGRAPHIE

BREMAND Nathalie, *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris, Editions du Monde libertaire, 1992.

Comité de défense des victimes de la répression espagnole, *Francisco Ferrer*, Vauchrétien, Cahiers de l'Institut d'Histoire des pédagogies libertaires, Editions Ivan Davy.

Conseil de l'Europe, *Apprendre pour vivre*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1989.

Conseil de l'Europe, *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation*, Strasbourg, Actes, 1994.

FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 2^e édition, 1950, 1^{ère} édition 1921.

FREINET Célestin, « Vers l'école du prolétariat – La discipline nouvelle. Quelques réalisations, *Clarté*, 15 décembre 1923.

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

FREINET Célestin, L'école au service de l'Idéal démocratique, *L'Educateur prolétarien*, n° 18, 15 juin 1939.

FREINET Célestin, *L'Ecole Moderne Française*, Gap, Editions Ophrys, 1945, réédité in *Œuvres Pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994.

FREINET Célestin, La coopération scolaire à l'Ecole Moderne, *L'Educateur*, n° 18, 15 juin 1946.

FREINET Célestin, *L'Education du travail*, Gap, Editions Ophrys, 1947, réédité in *Œuvres Pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994.

[Jean Le Gal - Mise en perspective historique des pratiques et des enjeux actuels de la coopération et de la participation démocratique des enfants](#)

FREINET Célestin, *L'Education morale et civique*, Cannes, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, n° 5, 1960.

FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1974.

FONVIEILLE Raymond, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, Anthropos, 1998.

GOUZIL Marcel, PIGEON Maurice, *Barthélémy Profit et la Coopération Scolaire, Anthologie*, Editions OCCE, 1970.

KORCZAK Janusz, *Le droit de l'enfant au respect*, Paris, Robert Laffont, 1979, 1^{ère} édition 1929.

KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant*, Paris, Laffont, 1978.

LAMIHI Ahmed, *Janusz KORCZAK, l'éducation fonctionnelle*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997.

LANDSDOWN Gerison, *Promouvoir la participation des enfants au processus démocratique*, Florence, UNICEF-Centre de recherche Innocenti, 2001.

LANDSDOWN Gerison, *Les capacités évolutives de l'enfant*, Florence, Editions UNICEF, Centre de recherche Innocenti, 2005.

LE GAL Jean, La classe coopérative en pédagogie Freinet, Nantes, *Actes de l'Université Coopérative Internationale*, Nantes, avril 1981, Edition Université de Nantes.

LE GAL Jean, La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, *Le Nouvel Educateur*, documents, 213, 16 février 1990, réédité « Les droits de l'enfant », Editions de l'ICEM, Collection *Pratiques et Recherches*, n° 6-7, 2002.

LE GAL Jean, *Participation et citoyenneté à l'école : le Conseil d'Enfants Ecole*, Edition à compte d'auteur, 1997, 85p.

LE GAL Jean, Le nécessaire changement de la réglementation scolaire, *Journal du Droit des Jeunes*, n° 185, mai 1999

LE GAL Jean, *Coopérer pour développer la citoyenneté. La classe coopérative*, Paris, Hatier, Questions d'école, 1999, réédité par les Editions ICEM, Collection *Pratiques et Recherches*, n° 52, 2006.

LE GAL Jean, Le conseil d'enfants de l'école, Editions de l'ICEM, Collection « *Pratiques et recherches* », n°27, 2001.

LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, Editions De Boeck, 2008- 1^{ère} édition 2002.

LE GAL Jean, Liberté et autorité. Pédagogie Freinet et discipline, *Bulletin des Amis de Freinet*, n° 78, janvier 2003, pp 19-39

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

LE GAL Jean, *Vers une démocratie familiale. La participation de l'enfant dans la famille*, 2008, www.dei-france.org

Loisirs-Education, Revue de la JPA (Jeunesse au Plein Air), n° 96, novembre-décembre 2002, dossier « Education à la démocratie : en progrès mais peut mieux faire ».

MAKARENKO A., *Poème pédagogique*, Moscou, Editions en Langues étrangères, 1961

Office Central de la Coopération à l'Ecole, *Délégué(e)s d'élèves, des outils de formation*, Editions OCCE, 2006.

OCCE, *Qu'est-ce que l'Office Central de la Coopération à l'école*, Editions l'Archipel, Collection L'information citoyenne, 2007.

OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1971, réédition, Vigneux, Editions Matrice, 2000.

PAIN Jacques, BARBIER Emilie, ROBIN Daniel, *Violences à l'école*, Matrice 1998.

PISTRAK, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris, Desclée de Brouwer, 1973, 1^{ère} édition 1925.

PROFIT Barthélémy, *La coopération à l'école primaire*, Editions Delagrave, 1922.

RAYNAUD Jean Marc, AMBAUVES Guy, *L'Education libertaire*, Paris, Edition Spartacus, 1978.

VOGT Christian, *L'école socialiste*, Editions du Scarabée, CEMEA, 1979.