

Jean Le Gal

Droits de l'enfant à l'école

Pour une éducation à la citoyenneté

Publié par les Editions De Boeck, Bruxelles, en 2002 – Réédité en 2008
Traduit en espagnol : *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*, Barcelone, Editions GRAO, 2005.

Avant-propos

Débattre de citoyenneté sans être philosophe, historien, juriste ou homme politique, en simple citoyen pédagogue, c'est prendre le risque d'entrer dans un champ de conflits et de controverses où chacun des protagonistes détient la vérité, étayée par des références qu'il estime irréfutables.

Mais l'histoire nous a appris que la citoyenneté est un concept en construction permanente. Aujourd'hui, de nombreuses questions restent ouvertes et nul ne peut prétendre détenir la vérité conceptuelle. C'est peut-être dommage car les éducateurs ont besoin de certitudes pour répondre à la question : « quelle éducation pour quelle citoyenneté ? » Or le débat continue. Ils sont donc dans l'obligation de connaître les différentes thèses en présence, afin de se forger leur propre conception, de s'appuyer sur des arguments pertinents pour la justifier et d'innover pour la mettre en oeuvre.

S'ils affirment de surcroît que l'enfant est un citoyen, titulaire de libertés publiques qu'il doit pouvoir exercer à l'école, ils peuvent apparaître, à certains, comme faisant preuve d'inconscience éducative. Reconnaître à l'enfant des libertés lui ferait perdre son droit à l'enfance et celui d'être éduqué et protégé !

C'est pourtant le choix que nous avons fait, en tant qu'enseignant et formateur. Militant de la Ligue des Droits de l'Homme, soucieux de respecter la dignité et les droits de l'enfant, nous avons décidé, il y a une quarantaine d'années, d'accompagner Freinet dans son action pour que par la coopération scolaire, les enfants prennent en main, effectivement, l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans leur école.

Aujourd'hui, en nous appuyant sur la Convention internationale des droits de l'enfant, nous affirmons, avec beaucoup d'autres, que l'enfant doit être reconnu comme une personne et un citoyen apte à exercer des droits et des libertés.

Citoyen, l'enfant devient citoyen, par la pratique même de cette citoyenneté. C'est en pariant sur sa liberté, son autonomie, sa responsabilité, sa capacité de jugement, qu'on va lui permettre de devenir un citoyen libre, autonome, responsable, capable de vivre dans une société démocratique. Ce processus éducatif complexe englobe, pour nous, la socialisation démocratique et l'apprentissage d'une autonomie sociale.

Aboutissement actuel de la réflexion théorique et pratique que nous avons menée, depuis de longues années, comme enseignant, chercheur, formateur, et militant du Mouvement Freinet, l'ouvrage que nous proposons se veut une contribution argumentée et pratique à l'action que mènent des enseignants, des éducateurs, des formateurs, des juristes...pour que les droits et

libertés de l'enfant soient respectés à l'école et qu'il puisse participer réellement aux affaires qui le concernent, en coopération avec les autres.

Notre seule ambition est d'aider tous les enfants, ceux d'ici et ceux d'ailleurs, à être, et devenir, des êtres humains cultivés, libres, responsables et solidaires. Des citoyens !

Introduction

Citoyenneté, citoyenneté de l'enfant, éducation à la citoyenneté, sont des thèmes d'actualité. Les conférences, les colloques, les séminaires se succèdent. De nombreux ouvrages y sont consacrés. Les villes créent des conseils de quartier, les écoles des conseils d'enfants.

S'agit-il d'une mode ou de la prise de conscience qu'il est aujourd'hui nécessaire de s'interroger sur nos valeurs, sur ce qui nous permet de vivre ensemble, sur nos institutions démocratiques, sur nos pratiques de résolution des conflits, sur la place des hommes, des femmes et des enfants dans la société et ainsi de construire une « nouvelle citoyenneté »¹?

La citoyenneté est en débat.

Ce n'est pas nouveau, puisque déjà Aristote² écrivait que « *la notion de citoyenneté prête souvent à contestation, car on n'est pas d'accord pour considérer comme citoyen le même individu : tel, qui est citoyen dans une démocratie, souvent n'est pas un citoyen dans une oligarchie* »

L'histoire nous montre qu'elle a toujours été source de conflits entre des conceptions diverses et des groupes sociaux opposés. Cela peut expliquer qu'aujourd'hui encore, les controverses sont parfois vives et les points de vue inconciliables lorsque chacun campe sur sa définition du citoyen. Or, les définitions évoluent avec le temps. Le citoyen de l'an 2000, n'est pas le citoyen de 1789, ni celui de Sparte, Athènes ou Rome. La notion de citoyenneté n'a de sens que par rapport à un espace politique et historique donné.

Mais en l'an 2000, même si un accord se fait sur une citoyenneté démocratique, elle demeure une réalité complexe et multidimensionnelle. Or sa définition est un préalable à la mise en oeuvre d'une action d'éducation et de formation, constatait en 1995, le Bureau International d'Education, en lançant une enquête internationale « quelle éducation pour quelle citoyenneté ? »³

¹ Cette expression est utilisée en 1991, par le député Jacques Floch, dans son rapport sur la « *Participation des habitants de la ville* »¹¹ (Editions du Conseil national des villes et du développement urbain) et a été reprise à la Conférence internationale de Saint Denis, en mai 2000, sur « la citoyenneté et la démocratie participative » (Les Actes, Editions Ville de Saint Denis)

² ARISTOTE, *Politique*, trad. J. Aubonnet, livre III, chap , Paris, Gallimard, 1993

³ « Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? », *Innovation en Education*, 82, mars 1995, B.I.E. Genève

Pour François Audigier,⁴ chercheur à l'Institut National de Recherche pédagogique, « *l'éducation à la citoyenneté est un champ théorique et pratique où se traduisent, en accords et désaccords, nos conceptions de la vie sociale et politique, la définition des droits, libertés et obligations que nous estimons légitimes pour nous et pour les autres, nos manières de penser la place des conflits et de les résoudre, nos conceptions de l'éducation, du rôle respectif des familles, de l'École et des autres institutions susceptibles d'intervenir dans l'instruction, l'éducation et la socialisation, de la place que tiennent les connaissances ou l'expérience dans la construction des compétences* ».

C'est aussi ce que nous avons pu constater lors d'un séminaire sur « l'éducation à la citoyenneté dans et par l'école »⁵, où malgré de nombreuses confrontations entre chercheurs et praticiens durant deux années, des questions sont restées ouvertes :

- existe-t-il une citoyenneté « civile » ou une citoyenneté sociale qui seraient non les fondements mais les prémisses de la citoyenneté politique ?

- au contraire, la citoyenneté est-elle entièrement circonscrite dans et par le politique, ce dernier terme pouvant recouvrir plusieurs acceptions ? Toute participation, directe ou indirecte, au pouvoir, aux décisions ayant trait à la Cité est-elle de l'ordre du politique ? Est-ce que cet ordre est enfermé dans la possibilité du suffrage ?

- Peut-on trancher dans la complexité de la notion même de citoyenneté ?

Devant l'impossibilité d'arriver à un consensus, Francine Best, animatrice du séminaire, en a conclu qu'il revenait à chacun « *de se forger sa propre conception.* »

La réflexion sur la citoyenneté à l'école a partagé, elle aussi, les participants, en particulier sur la question du statut des élèves :

- quel est le statut des élèves et donc, d'une certaine façon, des enfants et des adolescents au regard de la citoyenneté ?

- les « moins de dix-huit ans » sont-ils déjà citoyens comme tend à poser la Convention Internationale des Droits de l'Enfant ? Sont-ils citoyens seulement à l'âge de la majorité civique, à dix-huit ans révolus ?

Or, les pratiques éducatives mises en oeuvre à l'école vont dépendre des réponses que chaque enseignant donnera à ces questions.

S'il considère que l'enfant est un citoyen en devenir, les pratiques d'initiation au débat, au vote, à la délégation et à la participation, à la compréhension des principes du droit et du fonctionnement de la justice, seront

⁴ AUDIGIER François, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, 1999

⁵ Ecole et citoyenneté, *Cahiers de l'Institut*, Paris, Institut de Recherche de la FSU, 1997,.

des simulations, « jouer à la démocratie », qui risquent d'avoir peu de sens pour les élèves.

S'il considère que l'enfant est déjà un citoyen, il devra se demander comment faire pour que les élèves puissent exercer leurs libertés et leur droit de participation tout en construisant les savoirs et les compétences nécessaires.

Au cours de nombreux débats et formations, nous avons pu constater que ces deux positionnements, fortement affirmés, donnaient parfois lieu à de vifs affrontements.

Nous les retrouvons aussi dans des études menées sur l'éducation à la citoyenneté ou sur la mise en oeuvre de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ou encore dans des textes officiels de l'Education nationale.

Nous citerons pour illustrer ces deux positionnements contradictoires :

1. un rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale consacré à la formation du citoyen⁶, préconise des « *pratiques citoyennes* » dont celles mises en oeuvre dans la classe coopérative pour permettre la libre parole de l'élève et le responsabiliser, mais indique dans ses propositions que « *l'élève n'est pas un citoyen, il est en formation civique. en conséquence, le débat est à l'école une forme pédagogique qui prépare au débat démocratique : sa pratique n'a donc pas le même sens, ni la portée délibérative, à l'école et dans la cité.* » Cette orientation se retrouve dans les « objectifs et recommandations générales pour l'éducation civique (cycles 2 et 3)⁷. On y préconise des pratiques participatives : « *amener les élèves à assumer des responsabilités, à prendre une part active dans la réalisation de projets* », élire des représentants qui exerceront « *une véritable responsabilité identifiée et reconnue par tous* » mais « *LIMITES : il s'agit d'une initiation, les représentants de classe à l'école primaire n'ont pas le statut de délégués du collège* »

Nous nous situons ici dans une approche de « participation formatrice » mais qui se place dans une autre conception que celle soutenue par Freinet et l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne : « *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.* »⁸

2. la Déclaration de Barcelone du 20 novembre 1990, adoptée par les villes représentées au Congrès International des Villes Educatrices affirme que « *les enfants et les jeunes ne sont plus les protagonistes passifs de la vie sociale et par conséquent de la ville. La Convention des Nations Unies du 20 novembre 1989, qui développe et rend obligatoire les principes de la déclaration Universelle de 1959, en a fait des citoyens de plein droit en leur*

⁶ Rapport : « Contribution des enseignements et des disciplines à la formation du citoyen » 1997-1998, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

⁷ Documents d'application des programmes de l'école élémentaire, B.O. n°7, 26 août 1999

⁸ FREINET Célestin, « La coopération à l'Ecole Moderne », *L'Edicateur*, n°18, 15 juin 1946.

accordant des droits civils et politiques. En fonction de leur maturité, ils peuvent donc s'associer et participer. »

L'enfant est titulaire des libertés publiques, ce que vient confirmer, en 1998, la commission d'enquête sur l'état des droits de l'enfant en France, mise en place sur la proposition du Président de l'Assemblée nationale, Laurent Fabius. Le rapporteur qualifie la convention de « *véritable révolution copernicienne* ». « *A la différence dit-il 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" »*⁹

Nous considérons nous-même que l'enfant est déjà un citoyen titulaire des libertés publiques mais que « *citoyen, l'enfant devient citoyen* »¹⁰ par la pratique même de cette citoyenneté. Ce qui revient à affirmer, comme Freinet, que « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* » ou, comme Dewey, que « *seule la pratique de la démocratie forme à l'exercice de la démocratie* ». ¹¹ « *En anticipant une situation sociale future, on anticipe le sujet libre et on lui permet d'advenir* » ¹² soutient Philippe Meirieu. C'est en pariant sur la liberté, l'autonomie, la responsabilité, la capacité de jugement de l'enfant qu'on va lui permettre de les actualiser et de devenir un citoyen libre, autonome, responsable, capable de vivre avec les autres dans une société démocratique.

Ce processus éducatif complexe, qui permet le passage de la personne au citoyen et que nous appelons l'éducation à la citoyenneté, englobe pour nous l'apprentissage de l'autonomie et de la socialisation.

Mais ce positionnement ne fait pas l'unanimité. Au cours du séminaire, ¹³ auquel nous avons déjà fait référence, cette question a suscité un débat. Pour les uns, faire accéder le jeune enfant à l'autonomie, chercher à lui faire prendre conscience qu'il est une personne qui mérite le respect et doit respecter les autres, mettre en place un apprentissage des règles de vie en société, ce n'est pas de l'éducation civique. Pour d'autres, dont nous-même, on ne peut pas opérer des séparations aussi nettes.

⁹ FABIUS Laurent, président, BRET Jean-Paul, rapporteur, *Droits de l'enfant, de nouveaux espaces à conquérir*, rapport n°271, commission d'enquête Assemblée nationale" 2t. , 1998

¹⁰ C'est déjà 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)

¹¹ DEWEY John, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990

¹² MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991

¹³ Ecole et citoyenneté, op.cit.

Nous partageons le point de vue de Marie Agnès Hoffmans-Gosset,¹⁴ pour qui l'autonomie est devenue une valeur civique. Partout où elle est posée comme un but, le contexte de vie en société est déterminant. C'est donc d'autonomie sociale qu'il s'agit. Elle constitue, pour les enfants, dit-elle, « *l'apprentissage de la vie en société et d'une démocratie agissante.* » Elle partage avec l'éducation civique « *l'apprentissage de la liberté, de la responsabilité, de la citoyenneté, de la décision consciente.* »

L'école joue un rôle primordial dans la socialisation de l'enfant. Elle est une société dans laquelle « vivre ensemble » suppose l'existence de règles, fondées sur le respect de la personne. « *Chacun découvre progressivement un monde qui n'est pas seulement régi par des relations de dépendance, mais par des règles de vie collective auxquelles on peut se référer. L'enfant devient ainsi un acteur dans la communauté scolaire : il doit y assumer des responsabilités à sa mesure, expliquer ses actions, écouter le point de vue de l'autre.* »¹⁵ C'est à partir de la vie de la classe que l'enfant découvre les règles de la vie en société, le devoir de responsabilité, le respect de la personne, de soi et des autres et construit son autonomie. « *La petite société que constitue l'école permet de conduire cette réflexion de manière concrète dans le cadre des débats prévus à l'emploi du temps.* »¹⁶

Il ne peut exister de citoyenneté participative sans socialisation démocratique. Il n'y a pas non plus de citoyenneté sans instruction, affirmait déjà Condorcet dans son rapport sur l'Instruction publique en 1792. L'école doit former le citoyen en apportant « *ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits.* »

Mais ne pourrait-on pas passer, aujourd'hui, se demande Michel Tozzi, « de la citoyenneté politique à la citoyenneté dans l'acte d'apprendre »¹⁷ en « *instaurant un fonctionnement institutionnel de l'établissement et de la classe qui permette l'expression du pouvoir de l'élève dans un cadre de proposition et de négociation, avec un fonctionnement pédagogique et didactique de type socioconstructiviste où l'élève est acteur, voire auteur, de son propre savoir ?* »

L'organisation des activités et des apprentissages dans la classe coopérative,¹⁸ est une des réponses à cette interrogation. En s'appuyant sur de

¹⁴ HOFFMANS-GOSSET Marie Agnès, *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Lyon, Chronique sociale, 1996

¹⁵ Ministère de l'Éducation nationale, Programmes de l'école primaire, 1995

¹⁶ Ministère de l'Éducation nationale, La consultation sur les nouveaux programmes de l'école primaire, 2001

¹⁷ TOZZI Michel, De la citoyenneté politique à la citoyenneté dans l'acte d'apprendre, *Cahiers pédagogiques*, « Eduquer à la citoyenneté », 340, janvier 1996

¹⁸ LE GAL Jean, MATHIEU André, sous la direction, *Réussir par l'école comment ? La personnalisation des apprentissages*, Nantes, Edit. ICEM, 1991

multiples interactions sociales, elle a pour but de permettre à chacun de construire ses apprentissages tout en développant le sens de l'autonomie, de la responsabilité et de la coopération avec les autres.

La personnalisation des apprentissages a pour objet d'aider l'enfant à déterminer un projet de travail correspondant à la fois à ses besoins et à ses capacités, et de favoriser ainsi le développement de sa personnalité en faisant de lui l'agent principal de son éducation : d'élève soumis aux impératifs communs, il devient personne ayant le droit, mais aussi la responsabilité de participer aux choix des objectifs communs et à la mise au point des moyens pour les atteindre, et d'auto-organiser ses activités personnelles.

Dans ce processus, la coopération et l'entraide sont des facteurs déterminants pour la réussite de chacun. En 1980, dans notre classe coopérative accueillant des enfants en échec, nous avons renforcé notre objectif coopératif après avoir eu connaissance du principe de « partage du savoir » revendiqué par ATD Quart-monde.¹⁹ Le conseil de coopérative a décidé de faire de l'entraide, une loi fondamentale de notre collectivité : « Celui qui sait est obligé d'aider celui qui ne sait pas ». Cette décision en a fait un principe et une pratique institutionnalisée.²⁰ Apprendre demeure un acte individuel mais il se place dans une communauté d'apprenants qui coopèrent.

Interactions sociales et construction des savoirs²¹ ont donné lieu ces dernières années à de nombreuses recherches. Elles servent d'appui aux praticiens-chercheurs pour rendre plus efficace leur organisation coopérative des apprentissages : outils de gestion individuels et collectifs, réseaux d'aide dans la classe, droits et devoirs, règles de parole et de déplacement, responsabilités...²²

Coopérer pour apprendre, s'entraider, partager des savoirs, organiser les apprentissages et réguler les interactions... contribuent à l'éducation à la citoyenneté. Mais, dans les limites de cet ouvrage, nous nous limiterons au « vivre ensemble », à l'exercice des libertés et au droit de participation dans la vie sociale de la classe et de l'école.

Instituteur, en 1960, nous avons décidé, suivant en cela Freinet, de mettre en place, dans notre classe, des institutions qui permettent aux enfants

¹⁹ « Qu'aucun enfant ne manque l'école, qu'aucun enfant n'y échoue. Que tous ceux qui savent lire et écrire apprennent à tous ceux qui ne savent pas ». *Relever le défi*, ATD Quart monde, 10-11 mai 1980

²⁰ Pour plus de précisions sur l'organisation de l'entraide : DESBOIS Jenny, L'entraide, cheville ouvrière des apprentissages personnalisés dans la classe coopérative, *Réussir par l'école, comment ?*, op.cit.

²¹ CRESAS, *On n'apprend pas tout seul : Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF, 1987

²² LE MENAHEZE François, Des apprentissages individualisés dans une perspective coopérative, *Le Nouvel Educateur*, 132, octobre 2001, dossier « Coopération et apprentissages »

de s'exprimer librement, de coopérer et de participer individuellement et collectivement aux décisions concernant leur vie et leur travail.²³

Ce faisant, nous nous plaçons dans la filiation des éducateurs progressistes et révolutionnaires :

- ceux de l'éducation nouvelle qui avaient donné la parole aux enfants et mis en place des communautés où ils pouvaient exercer leur autonomie collective sous des formes diverses : assemblée générale ; parlement ; comités ; commissions...

- ceux de l'école socialiste préconisant l'auto-organisation des élèves dans la collectivité enfantine.

Pour accorder à leurs élèves le droit à l'expression et le droit de participer aux décisions, les éducateurs ayant fait ces choix s'appuyaient sur leurs convictions philosophiques, politiques, éducatives et pédagogiques. Mais rien ne les y autorisait et ces droits accordés demeuraient soumis à leur capacité de résistance aux oppositions diverses. D'où le besoin de garanties institutionnelles et juridiques qui légitimeraient les libertés des enfants et les pratiques démocratiques à l'école. C'est ainsi qu'en 1957, le Mouvement Freinet a rédigé et adopté, à son Congrès international de Nantes, une Charte de l'Enfant, dont l'article 15 stipule que « *les enfants ont le droit de s'organiser démocratiquement pour le respect de leurs droits et la défense de leurs intérêts* »

C'est pourquoi, le 20 novembre 1989, nous avons salué l'adoption, par les Nations Unies, de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, qui confortait nos choix. Ratifiée par la France, le 7 août 1990, entrée en vigueur le 6 septembre 1990, elle est, aujourd'hui, le point d'appui fondamental pour l'exercice d'une citoyenneté participative à l'école et dans toutes les institutions accueillant des enfants et des jeunes, action à laquelle nous nous consacrons tant sur le plan de l'innovation de terrain que de la formation des enseignants, éducateurs et animateurs.

Dans cet ouvrage, nous nous intéresserons plus particulièrement aux pratiques de l'école élémentaire. L'expérience nous a montré qu'elles étaient transférables, au prix de quelques adaptations, dans d'autres lieux : institutions éducatives, centres de loisirs, classes de collèges et lycées, et même familles au sein desquelles « *les enfants doivent être préparés à devenir des citoyens autonomes, responsables et solidaires, grâce à la prise en compte de leurs droits et besoins.* »²⁴

²³ LE GAL Jean, *Coopérer pour développer la citoyenneté, la classe coopérative*, Paris, Hatier, Questions d'école, 1999

²⁴ Communiqué final de la Conférence des Ministres européens chargés des affaires familiales, des 14 et 15 octobre 1993 à Paris, *Politiques familiales, droits des enfants, responsabilités parentales* », Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1993

Chapitre 1 La citoyenneté démocratique

INTRODUCTION

En août 1998, au « 3^{ème} forum mondial de la jeunesse des Nations unies », organisé à Braga, au Portugal, des jeunes du monde entier ont exigé que l'éducation aux droits de l'homme soit reconnue comme un droit fondamental de l'être humain.

Du 21 au 27 octobre 1999, lors du Parlement mondial des enfants, Laurent Fabius, Président de l'Assemblée nationale française, a soutenu que « *sur une planète où près d'un habitant sur deux a moins de 18 ans, il est plus que temps d'inventer des formes originales de citoyenneté, qui associent et préparent les adolescents à l'exercice de la démocratie... Un nouveau siècle est à construire, les valeurs universelles qui l'animeront sont à inventer.* »

« démocratie », « droits de l'homme », « valeurs universelles », apparaissent donc comme les fondements de la citoyenneté moderne.

LA CITOYENNETE : UN CONCEPT EN CONSTRUCTION PERMANENTE

La citoyenneté a une longue histoire,²⁵ qu'il aurait été intéressant d'étudier pour en tirer des enseignements afin de mieux comprendre les évolutions d'aujourd'hui, mais dans les limites et les objectifs de cet ouvrage, nous devons nous centrer sur la citoyenneté moderne, bien que nos conceptions actuelles soient héritières du passé.

La citoyenneté remonte à l'Antiquité, aux Républiques de la Grèce et de Rome. Le terme vient du latin *civitas* (cité) mais c'est la Cité grecque qui a inventé le « citoyen » comme membre de la communauté de citoyens libres et égaux, organisés politiquement, la *polis*. Les lois de la Cité constituent le seul maître auquel le citoyen est tenu d'obéir.

Nous retiendrons d'Aristote²⁶ deux questions toujours d'actualité, dans l'action qui est la nôtre, pour la citoyenneté participative et la reconnaissance de l'enfant comme étant un citoyen :

²⁵ Pour mieux comprendre cette histoire : SCHNAPPER Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté* Paris, Gallimard, 2000

²⁶ ARISTOTE, *Politique*, op.cit.

. un citoyen peut-il se contenter d'habiter un territoire, de jouir des droits qui lui sont garantis, de les défendre éventuellement devant des tribunaux, de se laisser gouverner ? Pour Aristote, le citoyen doit participer activement aux affaires de la Cité en y exerçant une fonction publique, en participant aux assemblées du peuple. Il peut être alors tour à tour gouverné et gouvernant. Lorsque certaines fonctions ne peuvent être occupées par tous au même moment, un système de rotation permet de respecter ce principe.²⁷

. l'enfant est-il un citoyen ? Aristote considérait qu' « *on doit les dire citoyens en un certain sens, pas en un sens tout à fait strict, et ajouter « imparfaits »* ». Ce principe de « capacité », nous allons le retrouver, avec les révolutionnaires de 1789. Après avoir proclamé l'universalité du citoyen, ils introduisent une distinction entre les citoyens actifs et les citoyens passifs.

Les citoyens actifs, considérés comme autonomes et responsables, pleinement humains, participent à la communauté des citoyens qui ont droit, par leur vote, de choisir leurs représentants et d'organiser la vie politique.

Les citoyens passifs sont exclus du plein exercice de la citoyenneté. La Constitution de 1791, soumet le droit de suffrage à diverses conditions dont l'imposition et la richesse. Les femmes, les enfants, les pauvres, les vagabonds, les domestiques, les fous, les esclaves et les étrangers, ne sont pas considérés comme des êtres humains à part entière.

L'élargissement progressif de la communauté des citoyens a été le résultat de combats et de revendications des exclus, s'appuyant sur la vocation universelle à l'exercice des droits du citoyen : participer au pouvoir politique, à la décision, à l'élaboration des lois qui nous gouvernent.

Après que les ouvriers et les paysans en 1848, les femmes en 1944, les jeunes de 18 ans en 1974, aient obtenu le droit de vote, la question de la citoyenneté des enfants se trouve posée, aujourd'hui.

Pour le B.I.E.²⁸ la notion de citoyenneté a deux sources qui se retrouvent dans l'histoire sous différentes formes et inspirent les approches de la citoyenneté dans la plupart des pays.

La première, héritée des républiques de la Grèce et de Rome, met l'accent sur l'individu en tant que membre d'une société politique : la loyauté envers la patrie et la prédominance des devoirs civiques sont des éléments fondamentaux. Les droits individuels sont subordonnés à l'accomplissement des devoirs sociaux. C'est aussi la conception de Rousseau pour qui l'homme n'existe pas en dehors de la société qui lui confère des droits : ce sont les droits du citoyen qui fondent les droits de l'homme.

²⁷ Nous verrons que ce principe est aussi organisateur dans les communautés et les conseils d'enfant.

²⁸ *Innovation en Education*, op.cit.

La seconde source est de tradition libérale. Elle est fondée sur la pensée de Jefferson et de Locke. Pour Locke, les droits du citoyen sont les droits de l'homme promulgués, délimités, sanctionnés, garantis et devenus effectifs. Tous les individus sont égaux et dépositaires de droits inaliénables²⁹ qui ne peuvent être annulés par aucune institution sociale, pas même l'Etat.

La citoyenneté est liée aux droits de l'homme qui ont évolué, dans les démocraties occidentales, des droits politiques, (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789), aux droits économiques et sociaux de la seconde génération des droits de l'homme (Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), aux droits culturels et aux droits liés à l'environnement en interrogation actuellement.

Le citoyen, aujourd'hui, est titulaire de :

. *droits civiques* consacrant la notion de liberté, liberté de la personne, libertés fondamentales de pensée et de croyance, d'expression, de mouvement et d'association, de justice.

. *droits politiques* concernant le droit de l'individu à appartenir à une communauté politique et à participer à l'exercice du pouvoir, en particulier par le choix des dirigeants et le contrôle politique et judiciaire.

. *de droits socio-économiques* ayant trait au droit de l'individu à la sécurité, à la propriété, à l'éducation et à l'équité sociale et économique.

La citoyenneté moderne s'appuie sur cette conception, elle est donc liée à l'individualisme juridique et aux droits de l'homme. Mais seuls les citoyens d'une nation démocratique se voient reconnaître la plénitude des droits politiques liés à la citoyenneté, alors que les étrangers, non citoyens, disposent des mêmes droits civils, économiques et sociaux que les nationaux.

Pour Dominique Schnapper,³⁰ les droits du citoyen ne se confondent donc pas avec les droits de l'homme, « *mais sans droits de l'homme, il ne saurait y avoir véritablement de droits du citoyen.* »

La référence à la collectivité politique est le noyau dur de la citoyenneté qui est constituée de deux versants inséparables :

²⁹ C'est aussi la conception sur laquelle se fonde la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 dont le préambule rappelle que « *la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine ainsi que l'égalité et le caractère inaliénable de leurs droits sont le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde.* » Elle marque aussi le caractère universel des droits de l'homme en affirmant que « *Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés qui sont énoncés dans la déclaration universelle* »

³⁰ SCHNAPPER Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, op.cit.

. pour l'Etat, elle signifie loyauté, participation et service au bénéfice de la collectivité, de l'intérêt général, l'individu s'engageant à respecter les obligations et les responsabilités qui lui sont assignées par la loi ;

. pour l'individu, elle se traduit par liberté, autonomie et contrôle politique des pouvoirs publics qui doivent lui garantir ses droits et libertés, et des voies de recours. Jouissant des droits fondamentaux parce que les uns comme les autres appartiennent à tout individu, il remplit ses devoirs pour que ces droits soient garantis de la même façon à tous. Patrice Canivez³¹ souligne que ce point est capital car « *il fonde la liberté sur une forme de solidarité. Ainsi l'individu est complètement engagé à l'égard de sa communauté : il doit lui concéder tout ce qu'elle lui demande. mais la communauté est, elle aussi, tout entière engagée à l'égard de chaque citoyen.* »

Il s'agit donc d'un contrat social et civique.

Mais la citoyenneté ne peut être réelle que si elle s'incarne dans des règles constitutionnelles, des institutions et des pratiques sociales, qui permettent la mise en place de la Représentation et de la Participation, qui, pour Jacqueline Costa-Lascoux et Francine Best³² sont « *les deux piliers de la citoyenneté.* » Elles notent que si l'un manque, on en arrive à une citoyenneté passive dans laquelle on n'a qu'un système de représentation, de suffrage, mais sans grande possibilité de participation à l'élaboration de la décision, à sa mise en oeuvre, à l'évaluation de ses effets. La participation active aux affaires publiques risque alors d'être réservée aux professionnels de la politique.

Or, « *Etre citoyen, c'est se conduire en citoyen. : un enjeu civique, un enjeu politique.* » considère la Ligue des Droits de l'Homme³³. La citoyenneté est un ensemble de pratiques qui ne se limitent pas à l'exercice des droits politiques. Il s'agit donc d'élargir les droits civiques de catégories qui en sont aujourd'hui partiellement privées, dont les enfants et les jeunes, mais aussi de créer des pratiques citoyennes nouvelles.³⁴

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 concernant les actions et l'élaboration des règles de la vie collective et assumer des responsabilités dans leur mise en oeuvre.

³¹ CANIVEZ Patrick, *Eduquer le citoyen*, Paris, Hatier, 1995

³² Ecole et citoyenneté, op. cit.

³³ « Vers de nouvelles citoyennetés », Résolution du Congrès de la Ligue des Droits de l'Homme, *Hommes et Libertés*, n°56, 1989

³⁴ En Allemagne, le Bundestag, étudie la possibilité de mettre en libre accès sur le Web, toutes les étapes de l'élaboration des lois. Des forums de discussion permettraient à chacun de donner son point de vue à chaque étape du processus législatif qui intégrerait donc directement la participation citoyenne.

Il agit dans tous les domaines importants de la vie politique, économique, sociale et culturelle. La participation concerne donc tous les citoyens partout où ils se trouvent, habitants dans la ville³⁵, travailleurs dans les entreprises³⁶, enseignants dans les établissements scolaires, stagiaires dans les centres de formation, parents dans les crèches et les écoles, enfants et jeunes dans la famille, l'école, les institutions éducatives, les centres de loisirs³⁷...le problème qui est alors posé étant :

. comment faire pour que les adultes et les enfants puissent être des citoyens à part entière dans tous les lieux où ils vivent et travaillent ?

La réponse à cette question implique que soient respectés les libertés et les droits fondamentaux, que des possibilités nouvelles d'exercice des droits reconnus soient créées, que l'éducation permette à chacun d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour agir.

VERS UNE DEMOCRATIE PARTICIPATIVE

Le 17 octobre 1998, à Barcelone, dans le cadre du 50^e anniversaire de la Déclaration universelle des droits de l'homme, 41 villes européennes ont signé l'engagement de promouvoir les droits de l'homme dans la ville, de défendre la dignité humaine et de rendre aux habitants la notion de citoyenneté.

Dans cette conception nouvelle, la ville devient un lieu d'ouverture, d'échanges interculturels et de solidarités, un espace de liberté et d'expression individuelle et collective des citoyens, où chacun a le droit, à égalité, de jouer tout son rôle dans la recherche de réponses novatrices alternatives et durables aux questions de société, aux aspirations et aux besoins humains.

L'engagement de Barcelone, revu et complété, est devenu, en mai 2000, à Saint-Denis,³⁸ la « Charte européenne des droits de l'homme dans la ville. » Elle affirme, dans son article 8, que :

« Les villes favoriseront la participation démocratique, en marge des élections périodiques destinées à renouveler les instances municipales. Elles permettront aux citoyens et à leurs associations d'accéder aux débats publics et d'exprimer des opinions, soit de façon directe, referendum municipal, soit à travers les réunions publiques et l'action populaire ».

³⁵ Les habitants dans la décision locale, *Territoires*, dossier 2001, Paris, sep-oct 1999, revue de l'ADELS (Association pour la démocratie locale et l'éducation locale et sociale), sept. oct. 1999

³⁶ LAVILLE J.L. , *La participation dans les entreprises en Europe*, Paris, Vuibert, 1992

³⁷ Citoyenneté et participation des enfants et des jeunes, *REUSSIR-ACTION*, Revue des FRANCAS, 1995

³⁸ ACTES « la citoyenneté et la démocratie participative », op.cit.

Le droit de chacune et de chacun à participer au devenir de la cité en contribuant à l'élaboration des décisions qui s'y prennent est ainsi reconnu comme partie intégrante de la citoyenneté.

A travers les expériences présentées lors de la Conférence internationale sur la « citoyenneté et la démocratie participative » de Saint-Denis, on voit se dessiner l'image d'un citoyen actif, engagé et responsable, qui s'associe aux autres, en partageant ses connaissances et ses compétences, pour définir un projet collectif et les moyens de l'atteindre.

La participation devient alors le support de la démocratie.

L'émergence d'une démocratie participative est favorisée par :

- . la crise de la démocratie représentative, qui se manifeste par la faible participation aux élections ;
- . la prise de conscience d'un certain nombre de citoyens que c'est en se mobilisant et en assumant leur devoir de solidarité, qu'ils imposeront le respect des droits de l'homme pour tous et le devenir d'une société plus juste et plus humaine : « *Si le monde est un village, sans frontières, les citoyens dans ce village mondial, ont un rôle essentiel à conquérir pour que l'Homme reste maître de son devenir.* »³⁹

La déclaration finale de la Conférence précise que « *la démocratie participative s'affirme comme une démarche qui favorise « le vivre ensemble » et cherche l'expression dans les faits de la liberté et de l'égalité fondamentale des citoyens. Ce faisant, elle est un complément important à la démocratie représentative qui a pour mission de défendre les valeurs et le projet commun que les habitants se sont choisis par le vote.* »

Il ne s'agit donc pas de les opposer mais de faire qu'elles agissent en synergie, que l'une n'existe pas sans l'autre.

Nous verrons que c'est un problème qui se pose aussi aux conseils de délégués dans les écoles. Il faut prendre garde à créer des institutions et des procédures qui permettent la participation et la formation de tous : « chacun a le droit de participer » doit demeurer un principe directeur.

L'analyse des expériences dans les villes peut permettre la mise en évidence des conditions de leur réussite et donc nous éclairer sur la mise en place de la citoyenneté participative à l'école. Nous en retiendrons trois :

1. respecter des valeurs et des principes

Le respect des droits de l'homme, la coopération, la solidarité, le partage, la responsabilité civique, la libre expression et le dialogue, le droit de chaque citoyen à participer à la gestion de la cité et donc le refus de toute exclusion, la justice, constituent les fondements de la démocratie participative.

³⁹ problématique de la Conférence de Saint-Denis, op. cit.

Pour que les citoyens deviennent actifs et responsables, les décideurs institués doivent :

- . accepter de partager leur pouvoir ;
- . encourager la prise d'initiative de tous les habitants et renforcer leur capacité d'action, de négociation et de prise de décision. à travers des actions qui les motivent.

2. partager le pouvoir

Leur donner les moyens de s'exprimer sur leurs difficultés quotidiennes, de faire entendre leur avis sur les projets d'organisation de la ville, constitue une première reconnaissance de leur droit à s'exprimer et à être entendus. Dans l'échelle de la participation, libérer la parole n'est qu'un premier degré mais il est essentiel. Il est donc important de veiller à ce que la parole de tous puisse se faire entendre. Une enquête menée par l'ADELS⁴⁰ montre que les couches les plus populaires, socialement, culturellement et économiquement démunies, les étrangers ou les populations issues de l'immigration, les jeunes, les exclus, ne répondent que marginalement aux propositions de participation, et sont beaucoup moins capables de faire preuve d'initiative citoyenne face aux pouvoirs.

Le processus de concertation constitue un deuxième degré. Il implique plus fortement les habitants dans l'instruction des dossiers. Ils deviennent des « personnes ressources » reconnues et permettent au pouvoir de trancher en meilleure connaissance de cause.

Mais une véritable participation n'existe que s'ils sont présents tout au long du processus et donc s'il y a un réel partage du pouvoir, aboutissant à une « codécision ».

Or, le discours dominant reste souvent encore celui de la légitimité du pouvoir des élus à décider. On peut cependant retenir des expériences qui permettent aux habitants de partager leurs idées, de faire des choix budgétaires de proximité et de mettre en oeuvre leurs projets collectifs.

A Tourcoing, par exemple, chaque Conseil de quartier dispose d'un budget pour financer des réalisations durables. Ils ont ainsi réalisé des aires de jeux et de détente pour enfants et adultes et embelli les quartiers (fresques, bacs à fleurs, bancs...).

Le processus mis en oeuvre témoigne d'une démarche citoyenne, que nous pourrions aussi retenir pour l'école : prise d'initiative, débat public, décision, engagement dans la réalisation :

- . un petit groupe a une idée. Il la travaille en examinant ses différents aspects puis la soumet au Conseil de quartier ;

⁴⁰ Les habitants dans la décision locale, ADELS, op.cit.

- . le Conseil en débat publiquement : s'il trouve le projet intéressant, il l'envoie aux services techniques de la ville pour une étude de faisabilité juridique et financière, le devis ne devant pas dépasser la dotation impartie ;
- . dès réception de l'avis des experts, le Conseil de quartier reprend le débat et prend une décision : valider le projet ou le revoir éventuellement ;
- . si le projet est validé, l'ordre d'exécution est signé par un élu et les travaux peuvent commencer, avec la participation des habitants et sous le contrôle du Conseil.

Ces réalisations matérielles collectives, qui transforment la réalité et ont un impact visible, motivent les habitants à « faire ensemble » et renforcent le lien social. Elles développent la confiance en soi et l'esprit de solidarité.

Il est important que les enfants soient intégrés à ces actions, avec les adultes, afin qu'ils puissent formuler leurs idées et leurs désirs dans des cadres où se rencontrent plusieurs générations.

Bien que diverses expériences montrent que la participation doit s'appuyer sur des projets concrets à l'intérieur du quartier, les habitants ne doivent pas être confinés à des « petits » projets de proximité. Ils doivent pouvoir accéder aux actions techniquement et juridiquement plus complexes.

L'expérience de budget participatif de la ville de Porto Alegre, ville de 1,3 millions d'habitants, au Brésil, est un exemple. Des milliers d'habitants participent directement aux travaux de réflexion sur les besoins de la cité et vivent le processus de discussion et de décision. La vie associative y est intense et constitue un élément essentiel de la vie sociale et démocratique. Par leur action quotidienne politique, économique, sociale et culturelle, ils témoignent, comme l'affirmait déjà Freinet, que « *l'enfant et l'homme sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de tous* ».

3. Organiser un apprentissage

Mais une capacité reconnue ne suffit pas. Le « métier de citoyen participatif » exige compétences, engagement, prise de conscience des responsabilités et de leurs implications, sens de l'action solidaire et coopérative, maîtrise des techniques qui concourent à l'élaboration, à la mise en oeuvre et à l'évaluation d'un projet démocratique... Or, l'assurance, la confiance en soi et les compétences nécessaires pour s'impliquer ne peuvent s'acquérir que progressivement.

Un apprentissage, par la pratique citoyenne et pour une pratique de participation lucide et efficace à la gestion démocratique, est donc nécessaire tant pour les adultes que pour les enfants. Aucun individu ne peut se considérer comme un citoyen accompli. L'éducation à la citoyenneté doit donc être conçue comme une dynamique, un processus, une construction permanente.

Chapitre 2 La citoyenneté de l'enfant

INTRODUCTION

Comme nous l'avons déjà écrit dans notre introduction, la citoyenneté de l'enfant suscite débats et controverses.

Nous appuyant sur la Convention internationale des droits de l'enfant, nous affirmons avec d'autres, que les enfants sont des personnes titulaires non seulement des droits civils, sociaux et culturels mais des libertés publiques et qu'ils sont, aujourd'hui, des citoyens de plein droit qui, en fonction de leur maturité, peuvent s'associer et participer. Ce qui est en jeu, c'est la construction, par une action éducative, d'une maîtrise suffisante pour qu'ils puissent exercer leur libertés et leur droit de participation, avec discernement.

DE L'ENFANT SOUMIS A L'ENFANT CITOYEN

La réalité sociale de l'enfant aujourd'hui, sa place dans la société, la famille, l'école et les institutions éducatives, ses droits et leur mise en œuvre, les finalités et valeurs sur lesquelles se fondent l'action éducative, les pratiques pédagogiques, sont l'aboutissement de la longue histoire de l'humanité et des droits de l'Homme.

La découverte de l'enfance, de ses droits, de ses besoins, de ses capacités, est un processus qui se poursuit aujourd'hui. Pour comprendre les évolutions récentes qui suscitent controverses et débats dans le champ qui nous concerne, il est important de jeter un coup d'oeil sur le passé.

1. L'antiquité : un enfant soumis à la famille ou à l'Etat

Dans les sociétés primitives, le rapport à l'enfant est très varié⁴¹. Souvent on le sacrifie à sa naissance, avec une extrême facilité, pour peu qu'il soit informe ou maladif. Dans d'autres tribus, on a beaucoup d'attachement et d'attention pour lui : on le choie, on l'aime.

Cette diversité est aussi très grande quant à sa place dans la société : parfois il peut vivre en toute liberté jusqu'à sa puberté, parfois, dès qu'il en est capable, on lui impose une responsabilité.

⁴¹ VIAL Jean, *Histoire de l'Education*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 310, 1995

La place de l'enfant dans son milieu et la relation des adultes avec lui offrent donc des aspects contradictoires.

Il en est de même pour la discipline : chez certains peuples, les enfants sont sévèrement punis alors que d'autres réproouvent les punitions corporelles.

On rencontre donc des conceptions opposées qui font encore débat aujourd'hui :

. faut-il responsabiliser l'enfant très tôt ou faut-il le laisser libre de vivre son enfance et son adolescence sans être responsable de ses actes et sans être engagé dans des responsabilités sociales au sein des collectivités où il vit ?⁴²

. faut-il utiliser des punitions physiques dans la famille ou faut-il les proscrire ?⁴³

Dans ces sociétés primitives, par la participation à la vie commune et par l'imitation des adultes, l'enfant apprend les coutumes, les usages, les croyances, les comportements, les droits et les interdits, qui vont l'adapter étroitement à son milieu.

Avec la Grèce antique et Rome, nous entrons dans le champ de la citoyenneté.

A Sparte, cité militaire et aristocratique, l'enfant est la propriété de l'Etat. Sa vie dépend du conseil des anciens. Le but de l'éducation est de former des citoyens obéissants. Les garçons, de sept à vingt ans, sont entraînés dans des camps de jeunesse et soumis à une discipline rigoureuse. Le maître punit sévèrement ceux qui s'adonnent à la mollesse. Les filles, soumises à la préoccupation eugénique de l'Etat, doivent devenir des femmes robustes, capables d'avoir des fils sains et forts.

A la même époque, à Athènes, dans les familles de citoyens, c'est le père qui accepte ou refuse l'enfant. Ensuite il est élevé dans sa famille, jusqu'à 7 ans, puis garçons et filles sont conduits à l'école. Ils y apprennent à lire, écrire, calculer et chanter tout en pratiquant des exercices physiques.

Mais cette éducation humaniste ne concerne pas les enfants d'esclaves, ceux-ci doivent se contenter d'un enseignement utilitaire. Ils travaillent à la maison, aux champs et dans les mines.

Pour Platon, un esprit libre ne doit rien apprendre en esclave, mais paradoxalement, il considère que « *de tous les animaux, c'est l'enfant qui est*

⁴² WINNICOT, pédiatre et psychanalyste, soutient que "*l'immatunité constitue un élément précieux du tableau de l'adolescence et qu'on pourrait donner le conseil suivant à la société pour le salut des adolescents : pour le salut de leur immatunité, ne favorisez pas leur accession à une fausse maturité en leur transmettant une responsabilité qui ne leur incombe pas encore même s'ils luttent pour l'obtenir*".

WINNICOT D.W., *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975

⁴³ Pour approfondir :

MILLER Alice, *C'est pour ton bien*, Paris, Aubier 1984

*le plus difficile à manier; par l'excellence même de cette source de raison qui est en lui, non encore disciplinée, c'est une bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes. Aussi doit-on la lier de multiples façons ».*⁴⁴

L'enfant n'est pas encore une personne.

A Rome, la puissance paternelle s'exerce dans tous les domaines. C'est le règne de la "Patria potestas" : l'enfant est la propriété du père auquel il doit se soumettre. Le droit romain va renforcer cette toute puissance. Jusqu'à 25 ans, l'enfant demeure un mineur légal. La distinction entre minorité et majorité fonde encore, aujourd'hui, le statut juridique de l'enfant.

Durant la République romaine, le fils de citoyen est élevé dans le respect des ancêtres, la soumission à la famille et le dévouement à la patrie.

Sous l'Empire, l'Etat prend de plus en plus de place dans l'éducation et incite les municipalités à créer des écoles et payer des maîtres. La discipline est rigoureuse et Rome l'exporte dans tous les pays conquis, dont la Gaule. Les maîtres d'école « *s'emportaient vite ; à la moindre faute, c'étaient des injures et des cris dont tout le voisinage retentissait. La colère était l'accompagnement obligé de la leçon...La fêrule était le sceptre de l'école ; elle y imposait une obéissance passive.* »⁴⁵

Soumission au père et droit de correction ont profondément marqué l'éducation jusqu'à nos jours et restent ancrés dans les esprits.

2. Du Moyen Age à la Révolution : la découverte progressive de l'enfance et de la nécessité de l'instruction pour tous

Durant la longue période du Moyen Age, le sort de l'enfant, sa place dans la famille et les principes éducatifs vont évoluer de manière importante. Nous avons noté des innovations, intéressantes pour nos projets actuels, qui souvent ont disparu.

Les tout-petits ne comptent guère. L'enfant est perçu comme un adulte en réduction, un être inachevé. Petit, il reste avec ses parents, mais intégré dans une famille élargie, il participe très tôt à toutes les activités sociales d'une communauté solidaire. Dans les villes, il entre ensuite en apprentissage. Placé auprès d'un maître, dont il dépend, il doit bien servir et obéir. Mais, complètement intégré au monde des adultes, il acquiert très tôt une certaine autonomie.

Dans les écoles dirigées par des clercs, le dogme chrétien de la corruption de la chair et la conception d'expiation réparatrice contribuent à rendre la discipline impitoyable. L'enfant, nature vicieuse, ressemble à « une

⁴⁴ PLATON, *Lois VII*, 808, d 7 seq.,

⁴⁵ JULLIEN E. , *Les professeurs de littérature dans l'Ancienne Rome*, Paris, 1985

branche tordue qu'il faut nécessairement redresser » affirment les théologiens. La « correction » s'impose, car dépourvu de raison et d'expérience, il ne peut lui-même s'amender.

La discipline se définit par trois caractères principaux :

- la surveillance constante ;
- la délation érigée en principe de gouvernement ;
- l'application étendue des punitions corporelles.

A partir du XIIe siècle, les écoles urbaines, souvent créées par des maîtres indépendants, se multiplient. Elles marquent une rupture avec la pédagogie propre aux écoles monastiques ⁴⁶ dans lesquelles les élèves écoutent en silence. Pour les plus avancés, la discussion devient un élément essentiel. Ils peuvent désormais prendre la parole, développer des opinions personnelles et critiquer celles de leurs camarades, voire celles de leurs maîtres. Mais ce droit à la parole des élèves, devenu une réalité, sera perdu ultérieurement, pour redevenir une des revendications actuelles liées à l'adoption de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant.

Avec la Renaissance et la Réforme, l'instruction devient un objectif premier. Pour Luther, « *le salut et la force d'une cité résident surtout dans la bonne éducation qui lui donne des citoyens instruits, raisonnables, honnêtes, bien élevés.* »

Mais les maîtres continuent d'user sans indulgence de leurs pouvoirs de correction et de redressement. Afin de tenter de contrôler leur brutalité, certaines écoles ont recours à une réglementation pour codifier la discipline.

C'est ainsi qu'en 1436, un règlement intérieur des écoles de Troyes est rédigé à la demande de l'évêque. Après consultation de tous les chanoines, il est proclamé devant une assemblée qui réunit tous les maîtres et écoliers de Troyes, les notables ecclésiastiques ou civils et de nombreux bourgeois. Il est inscrit ensuite sur un panneau de bois et affiché. Nul ne peut prétendre l'ignorer. Pour s'en assurer, il est expliqué deux fois par an aux enfants par le recteur. Les maîtres prêtent serment de le respecter. Il leur est interdit de gifler les élèves, de leur donner des coups de poing ou de pied. Les punitions sont graduées. Pour les cas graves, le maître peut décider de faire appliquer le fouet, qui sera donné publiquement par le recteur pour servir d'exemple.

Cette action réglementaire novatrice ne se généralise pas puisqu'en 1537, le poète quercynois, Pierre Saliat, constate dans son « *Petit traité de civilité puérile et honnête* » qu' « *après les écossais, il n'est point de plus grands fesseurs que les maîtres d'école en France* ».

⁴⁶ « *Il appartient au maître de parler et d'enseigner, il convient au disciple de se taire et d'écouter* ». Règle de saint Benoît. (DUMAS A. *Règle de Saint Benoît, Introduction*. Traduction et notes, Paris, Cerf, 1967)

La surveillance des écoliers demeure totale mais elle n'exclut pas la mise en place de pratiques participatives. Un chef de classe vérifie les leçons et les exercices et fait répéter les plus jeunes. De grands élèves peuvent être chargés de surveiller : ils doivent dénoncer ceux qui bavardent entre eux pendant les cours. D'autres peuvent assumer diverses responsabilités dont le ménage.

Dans les collèges, les élèves sont aussi associés au fonctionnement de la vie scolaire.⁴⁷ Ils exercent, à tour de rôle, des fonctions de surveillants et de répétiteurs. Les « décurions » (décurionnes pour les filles) ont la charge de dix élèves. Ils arrivent en classe avant les autres. Quand ils rentrent, ils leur font réciter leurs leçons et les notent. Ils dénoncent les paresseux. « Le décurion ne doit pas excuser plus de trois fois ceux qui réciteront mal leurs leçons » (règlement de 1650 du collège oratorien de Nantes.)

Cette participation, en germe dans les écoles primaires et les collèges, devient un véritable pouvoir étudiant dans les universités. Les étudiants, organisés en corporations, y exercent un pouvoir réel et sont coresponsables de leur propre formation.

Mais les enfants des familles populaires ne fréquentent que peu les écoles. Ils constituent souvent une jeunesse turbulente, livrée à elle-même, sans travail, sans foi et sans morale. Ils commettent des exactions et des violences qui inquiètent les villageois et les élites urbaines. Alors pour moraliser et socialiser ces enfants errants et dangereux, l'école est une solution, une école où règlements, pratiques et instruments punitifs vont contenir cette population inquiétante.⁴⁸ Pour Montaigne, l'école et le collège sont une « geôle de jeunesse captive ».

Au XVII^e siècle, dans les « Petites écoles » qui accueillent des enfants pauvres, les instituteurs pratiquent généralement un enseignement individuel, appelant à tour de rôle chaque élève, pendant que les autres bavardent et se dissipent. Les punitions sont donc nombreuses et les coups pleuvent.

Jean Baptiste de La Salle, avec la congrégation des *Frères de la Doctrine Chrétienne*, crée l'enseignement simultané, dont les caractéristiques principales marquent encore l'école en France, malgré révolutions et réformes : emploi du temps découpé en séquences, leçons, exercices et devoirs. La classe devient un lieu fermé, avec une disposition en lignes et un emplacement fixe des élèves qui permettent un contrôle des présences, des attitudes, des conduites, des relations. Chacun est sous le regard du maître.

⁴⁷ De VIGUERIE Jean, *L'institution des enfants . L'éducation en France, 16^e-18^e siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 1978

⁴⁸ CHARTIER Roger., JULIA D., COMPERE M.-M., *L'éducation en France (XVI^e- XVIII^e siècle)*, Paris, Sedes, 1976.

Dans des sections d'enfants de même niveau, les frères enseignent simultanément à tous les enfants, tous ayant le même livre. Les textes sacrés sont la base des apprentissages. Ils doivent être acceptés comme tels : la parole du maître ne peut être contestée. Son autorité ne se partage pas et il peut user de la férule pour imposer une discipline rigoureuse. Silence, dénonciation mutuelle⁴⁹, punitions corporelles...préparent des sujets dociles.

Les écoles pour les enfants pauvres, encouragées par le pouvoir royal, ont pour fonction de leur apporter des rudiments d'instruction mais surtout de leur inculquer les valeurs morales et les règles de civilité de la classe sociale dominante : enfermé dans les écoles, l'enfant a perdu la liberté dont il jouissait durant les siècles antérieurs.

Les filles demeurent encore grandement à l'écart de cette instruction qui progresse, malgré Madame de Maintenon et sa *maison de Saint Cyr* pour l'éducation des jeunes filles pauvres de la noblesse, et Fénelon qui publie, en 1680, *l'Education des filles*.

Mais la critique de la pédagogie magistrale s'accroît. Avec Descartes le doute, la libre recherche, le raisonnement appuyé sur l'expérience, vont remettre en cause la méthode d'autorité. Il préconise de « *ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la reconnaisse évidemment être telle* ». A la même époque, Comenius⁵⁰, théologien et philosophe, soutient que la liberté « *est le bien le plus précieux créé en même temps que l'homme et inséparable de l'homme* ». Pour lui, instruire la jeunesse, ce n'est pas lui inculquer un amas de mots, de sentences, d'opinions recueillies dans les auteurs, c'est lui ouvrir l'entendement par les choses. Il soutient que « *l'enfant est un joyau plus précieux que l'or mais plus fragile que le verre* »

L'enfant devient, progressivement, quelqu'un d'important que l'on doit prendre en considération pour lui-même. La famille cesse d'être seulement une institution de droit privé, elle se trouve investie d'une fonction morale et spirituelle par la société.

Philippe Ariès⁵¹ distingue deux perceptions de l'enfance :

- la première s'exprime par le mignotage, durant les premières années de la vie. Il est de bon ton de lui parler, de lui manifester de la tendresse. C'est une manifestation de bonne conduite sociale.

- la deuxième provient des hommes d'église ou de robe, des moralistes. L'enfant est un être fragile qu'il faut protéger, préserver.

Mais, alors que les représentations évoluent, le droit n'évolue guère. Les ordonnances royales vont tendre à unifier le droit des enfants en renforçant

⁴⁹ Parallèlement les pauvres, mendiant et vivant dans l'errance, sont enfermés dans les Hôpitaux généraux créés en 1656

⁵⁰ KOZIK Frantisek, *La vie douloureuse de Jean Amos Comenius*, Prague, Editions pédagogiques de l'Etat,

⁵¹ ARIES Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960

la puissance paternelle, au nom du principe que le père représente le roi au sein de la famille : « *la révérence naturelle des enfants envers leurs parents est le lien de la légitime obéissance des sujets envers leur souverain* ». rappelle une déclaration de 1639. L'enfant est toujours ressenti comme dangereux et le père peut obtenir, auprès des pouvoirs publics, une lettre de cachet pour faire interner un de ses enfants.

Au XVIII^e siècle, la réglementation des châtiments corporels s'accroît. En 1711, l'évêque d'Autun dans un règlement pour les écoles charitables de la ville de Moulins énumère treize cas « fouettables », parmi lesquels le retard et les demandes « d'aller aux nécessités »

L'article 64 précise que « si en l'avertissant de venir recevoir le châtiment, il s'arrête à dire des raisons, à pleurer ou même à demander pardon au lieu d'obéir à ce qu'on lui dit, il faut dire ce que dessus, que pour ses raisons, ses cris et ses pleurs, il en aura un coup davantage... »

L'obéissance continue donc d'être une vertu fondamentale.

Mais à partir de 1750, les châtiments corporels tendent à disparaître. En 1787, les frères des écoles chrétiennes décident de ne plus frapper les écoliers. On ne fouette plus que dans les provinces reculées. Cela provoque un affaiblissement de la discipline : dans certains établissements, les écoliers en font à leur guise sans encourir de sanctions. Jean De Viguerie⁵² cite l'exemple du pensionnat de l'Abbaye-aux-Bois, où les « *demoiselles s'amuse à enfermer les religieuses dans l'église, courent la nuit dans les corridors et même parfois se battent en duel* ».

La violence scolaire et le non respect des enseignants ne sont donc pas un phénomène nouveau.

Durant cette période, la puissance paternelle est contestée, en particulier par Rousseau, pour qui ⁵³ « *le père n'est le maître de l'enfant qu'aussi longtemps que son secours lui est nécessaire (...) Un père, quand il engendre et nourrit ses enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables, il doit des citoyens à l'Etat* ». Il s'oppose aussi au rapport de domination entre le maître et l'élève et conseille aux précepteurs de « *n'infliger aucune espèce de châtiments aux enfants* ».

A la veille de la Révolution, nous assistons donc, au nom des droits de l'enfant, à un recul du pouvoir du père, à un adoucissement de la discipline et à une montée progressive du pouvoir de l'Etat sur l'éducation familiale.

⁵² De VIGUERIE Jean, *L'institution des enfants . L'éducation en France, 16^e-18^e siècle*, op.cit.

⁵³ ROUSSEAU Jean jacques, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion,

3. La Révolution : le futur citoyen

La Révolution, par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, reconnaît aux individus des libertés fondamentales et a pour objectif l'égalité des personnes. L'enfant est considéré comme le futur citoyen, l'homme de demain dont la nouvelle société a besoin. Danton soutient que « *les enfants appartiennent à la République, avant que d'appartenir à leurs parents* ». Mais pour les rédacteurs de la Déclaration, il demeure un citoyen passif n'ayant ni droit à la parole dans les débats publics, ni droit de vote

La puissance paternelle, image du despotisme, est remise en cause, après des débats passionnés. Elle est limitée à la majorité qui passe à vingt et un ans. La lettre de cachet est supprimée. En 1793, lors du projet de Code civil, Cambacérès déclarera « *Surveillance et protection, voilà le droit des parents. Nourrir et élever, établir leurs enfants, voilà leurs devoirs* ».

Autorité parentale, responsabilité parentale, ces questions, aujourd'hui encore en débat, sont déjà posées. Mais, malgré ces avancées dans les réflexions et dans la loi, l'enfant demeure dépendant de la famille et de l'autorité paternelle.

Les cahiers de doléances avaient témoigné de la forte demande d'un enseignement populaire, dont l'Etat devrait assurer la charge et la responsabilité. L'égalité de tous devant les moyens de s'instruire est une préoccupation constante des Révolutionnaires. Mais ce droit à l'éducation se heurte à la nécessité des familles pauvres de faire travailler leurs enfants, un débat qui continue aujourd'hui.

Pour Condorcet, l'école primaire doit former le citoyen en apportant « *ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits* ». Savoirs et citoyenneté sont liés mais « *L'institution scolaire doit reproduire aussi fidèlement que possible la société nouvelle à laquelle elle a pour mission d'introduire* » avait aussi affirmé le Comité d'Instruction Publique. Le principe de cohérence est donc fondamental tant pour la construction des savoirs que pour l'éducation sociale.

L'enfant est considéré comme une personne qui doit être protégée. Le règlement pour la police interne des établissements primaires, adopté par le Comité d'instruction publique, le 24 germinal an III, précise que « *Toute punition corporelle est bannie des écoles primaires* ». Le corps de l'enfant qui, pendant des siècles, a été le vecteur de la sanction expiatoire, est désormais protégé par la loi.

La période révolutionnaire a marqué une avancée dans les droits de l'enfant. Elle a permis l'émergence d'idées éducatives nouvelles mais elle n'a pas mis en place un nouveau statut de l'enfant reposant sur des droits juridiques.

4. Napoléon : l'enfant, un incapable juridique

Napoléon le remet sous tutelle de la puissance paternelle, car « *l'autorité des pères de famille doit être là pour suppléer les lois, corriger les moeurs et préparer l'obéissance* » déclare le Conseiller d'Etat Maleville.

Le Code Civil de 1804 est un retour en arrière. Le mineur ne peut exercer aucun droit personnel. Son avis n'a pas à être pris en compte en matière d'éducation, il ne peut pas choisir sa religion ni quitter son domicile sans l'autorisation de son père. Il ne peut agir que représenté ou assisté par son tuteur. Paradoxalement, incapable juridique lorsqu'il s'agit de décider pour lui-même, il est déclaré très tôt responsable pénalement et civilement. Le code pénal de 1810, prévoit que les enfants de zéro à seize ans seront jugés devant des tribunaux ordinaires. La notion de discernement devient alors extrêmement importante pour déterminer le statut juridique pénal du mineur. L'enfant a-t-il la notion du bien et du mal ? Estimé sans discernement, par le magistrat, l'enfant sera remis à sa famille. Mais s'il a agi avec discernement, il pourra être enfermé jusqu'à 20 ans en maison de correction.

Quant à l'école, Napoléon avait fixé son rôle éducatif : « *Dieu et l'empereur, voilà les deux noms qu'il faut graver dans le coeur des enfants, c'est à cette double pensée que doit se rapporter tout le système de l'éducation nationale* ».

La République avait besoin de citoyens, l'empereur veut des sujets fidèles, dévoués et soumis. La férule réapparaît dans les écoles primaires mais les punitions corporelles demeurent interdites dans les écoles secondaires. Le maître qui s'en rendrait coupable serait justiciable des tribunaux universitaires. Le Code civil de 1804 le rend civilement responsable des coups qu'il aurait donnés. C'est une avancée juridique pour la protection des élèves, mais, après le règne du fouet, apparaît l'ordre de la caserne qui marque encore aujourd'hui le fonctionnement des écoles : les enfants se dirigent en rang vers leur salle de classe, attendent la permission du maître pour entrer, sans un mot, restent debout à côté de leur table.

La soumission à l'autorité demeure une finalité et un principe éducatif nécessaires au maintien d'un bon ordre social.

5. Le XIXe siècle : l'enfant, un être humain à protéger et à instruire

Le XIXe siècle va apporter une avancée décisive pour le droit de l'enfant à être protégé et à bénéficier des moyens pour s'instruire. Nous allons examiner successivement les évolutions dans la société, dans la famille et dans l'école, bien qu'elles soient souvent en relation étroite les unes avec les autres.

- Le travail de l'enfant

Depuis la fin du XVI^e siècle, les progrès du machinisme, en supprimant le gros effort physique, ont permis l'embauche des enfants pauvres et leur exploitation dans les manufactures, les usines et les ateliers. Il faudra cependant attendre en 1813, le décret du 31 janvier, qui interdit de laisser travailler dans les mines les enfants de moins de 10 ans, pour voir se manifester une volonté d'intervention de l'Etat. Comme elle se heurte à la conjonction de l'intérêt des familles et de celui des entrepreneurs, le décret ne sera pas respecté. Mais en 1840, l'Académie des Sciences, animée par des préoccupations humanitaires, confie au docteur Villermé, l'étude de la situation. Son rapport « Tableau de l'état physique et moral des ouvriers », révèle une situation dramatique : la journée moyenne est de 12h pour les enfants. Certaines usines emploient des enfants de 6 à 8 ans de 16h à 17h par jour, debout. Les besoins de l'industrie condamnent des milliers d'enfants à une vie qui détruit leur santé et à une mort prématurée. Mais, paradoxalement, ce ne sont pas les considérations humanitaires qui vont dominer dans le vote de la loi du 22 mars 1841⁵⁴ qui réglemente le travail des enfants, mais des arguments de conservation d'un capital humain pour l'économie et la défense nationale. L'exposé des motifs de la loi constate « *que cette main d'œuvre peu rémunérée est avantageuse pour l'industrie, et que la loi du travail s'impose dès le plus jeune âge comme étant de l'ordre de la nature... Mais il faut éviter que pour avoir des ouvriers de 11 ans, on ait des chétifs soldats de 20 ans.* » En fixant des limites, la loi protège les enfants mais elle légalise aussi leur exploitation : elle interdit le travail pour les moins de 8 ans, le limite à 8 heures, par jour, entre 8 et 12 ans, et à 12 heures, celui des plus de 12 ans.

Elle précise que tous les enfants de moins de douze ans devront suivre une école. Mais les enfants des « classes inférieures », épuisés par le travail, ne bénéficient guère de ses bienfaits. Des voix continuent donc à s'élever pour les protéger. En septembre 1866, le Congrès de l' A.I.T. (Association de l'Internationale des Travailleurs), réuni à Genève, condamne fermement cette situation d'exploitation : « la société ne peut permettre ni aux parents, ni aux patrons d'employer pour le travail les enfants et les jeunes personnes, à moins de combiner ce travail productif avec l'éducation »

Des lois successives vont, jusqu'à la fin du siècle, repousser progressivement l'âge d'admission au travail, en diminuer la durée quotidienne et augmenter le temps de la scolarisation obligatoire.

⁵⁴ Loi relative au travail des enfants employés dans les manufactures, usines ou ateliers en date du 22 mars 1841, Bulletin des Lois n° 795. Cette loi est signée par Louis Philippe.

- La maltraitance familiale

Durant une grande partie du XIXe siècle, l'image du pater familias demeure dominante dans les représentations et dans les pratiques au sein de la famille, de l'école et de l'usine. Mais, les abus commis au nom de la puissance paternelle suscitent à nouveau des critiques au nom des droits de l'enfant.

En 1869, le Docteur Boudet, dans un discours à l'Académie de médecine,⁵⁵ résume l'état d'esprit qui commence à régner en France : « *un jour viendra sans doute où l'on comprendra que s'il y a des droits pour le citoyen et le père de famille, l'enfant possède aussi des droits dès sa naissance, et que cette existence qu'il a reçue sans son aveu, est digne de protection...Si la paternité a ses droits, elle a les plus impérieux devoirs, et les enfants ont aussi des droits d'autant plus sacrés qu'ils sont incapables de les faire respecter* ».

En 1876, Maria Deraismes, journaliste et figure emblématique du féminisme,⁵⁶ conteste la référence que fait le Code Napoléon au droit romain, Elle dénonce l'exploitation de l'enfant au travail qui a trois facteurs « *l'arbitraire paternel, la misère, la rapacité industrielle* ». Elle s'élève contre le fait que le père puisse élever et corriger ses enfants comme il l'entend.

La loi du 24 juillet 1889, sur la protection judiciaire des enfants maltraités et moralement abandonnés va, enfin, permettre au tribunal de prononcer une déchéance de puissance paternelle. Mais cette mesure suscite de fortes résistances qui en réduisent les effets. On touche au sacro-saint droit de la famille. Il faudra la loi du 19 avril 1898, « loi sur la répression des violences, voies de fait, actes de cruauté et attentats commis contre les enfants » pour voir l'Etat agir plus fermement. Mais ce sont les familles les plus déshéritées qui subissent d'abord cette rigueur, dans le cadre de la politique, que nous avons déjà évoquée, pour contenir le « prolétariat » et normaliser la famille dans les milieux populaires.

- Une école pour tous

Depuis les années 1830, l'école est devenue une affaire d'Etat. La loi Guizot de 1833 instaure une école dans chaque village et la gratuité pour les indigents, dans un contexte où elle est l'objet d'un double discours :

- . celui des philosophes et des progressistes : un pays qui se veut libre doit être éclairé ;
- . celui des classes dominantes pour lesquels la classe ouvrière demeure une classe dangereuse : pas de vraie instruction populaire, sans

⁵⁵ BOUDET, Académie de médecine, 10-11-1869

⁵⁶ Les droits de l'enfant, Conférence de Maria DERAISMES, présentée par Annette JACOB, Villeurbanne, Ed. Mario Mella, 1999

morale, de morale populaire sans religion. L'école doit être au service de la classe dominante et donc les instituteurs doivent être soumis à un contrôle étroit.

La notion d'obligation, bien que de plus en plus revendiquée, n'apparaît pas dans la loi, car elle se heurte encore à une trop forte opposition conjuguée des notables et des parents, pour lesquels le travail des enfants demeurent une nécessité.

Mais à partir de 1860 les pétitions en faveur de l'obligation deviennent de plus en plus nombreuses. En 1872, le Cercle parisien de la ligue de l'enseignement recueille 300000 signatures en faveur de l'instruction laïque, gratuite et obligatoire qui est enfin instituée par la loi du 28 mars 1882, dont le projet avait été présenté par Jules Ferry. Les enfants de 6 à 13 ans doivent être scolarisés et obligation est faite aux inspecteurs de le faire respecter. Même si les résistances sont nombreuses, une nouvelle ère s'ouvre pour l'instruction de tous les enfants.

Jules Ferry voit dans l'école le moyen de consolider la République et de mettre fin aux troubles révolutionnaires. L'ordre, la discipline et le patriotisme seront des vertus fondamentales que les instituteurs seront chargés d'inculquer. Mais cette école est aussi perçue dans le prolétariat comme un moyen d'empêcher le développement des idées révolutionnaires, en inculquant aux enfants les valeurs de la classe bourgeoise dominante.

Les instituteurs sont placés sous la surveillance étroite du préfet, du maire, de l'inspecteur. Il faudra attendre le début du XXe siècle, pour voir la formation du premier syndicat d'enseignants et la création d'une revue « *L'école émancipée* » qui va jouer un rôle important dans l'avènement d'une pédagogie novatrice donnant aux enfants le droit à la parole et un pouvoir collectif sur leur vie et leur travail.⁵⁷

Le débat sur les finalités éducatives de l'école est donc constant durant tout le XIXe siècle, mais la protection de l'enfant continue à progresser. Le statut sur les écoles primaires élémentaires communales, du 25 avril 1834 prononce l'arrêt définitif des châtiments corporels mais conserve une peine afflictive, « la mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation. » Pratique fondamentale de la pédagogie religieuse, elle est supprimée en 1842, mais sera encore utilisée dans nos écoles publiques pendant plus d'un siècle, comme d'ailleurs les gifles et les fessées. Les sanctions en vigueur ne respecteront donc pas les normes prévues par la loi. La représentation de l'enfant comme être mineur et les habitudes autoritaires sont

⁵⁷ FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1971(1^{ère} édition, Ed. de l'Ecole Moderne, 1949)

si ancrées dans la vie des parents et des maîtres que dans presque la totalité des classes, les enfants resteront soumis à l'autorité incontestable de l'adulte.

Bien que nous ne traitions pas de la discipline dans le secondaire, il nous semble intéressant de retenir quelques éléments d'une étude menée par Jeanne CONTOU,⁵⁸ sur la période 1814-1854, dans les collèges et les lycées.

La désobéissance à l'adulte, les mauvaises moeurs (assimilées, pour la plupart, à des manifestations d'ordre sexuel), la paresse y sont punis. Les punitions peuvent prendre plusieurs formes : la privation, le surcroît de travail, la privation plus le surcroît de travail, le bannissement de la collectivité, l'humiliation. Mais les peines qui sont permises ont le souci explicite de la proportion entre la peine et la faute.

Le système demeure répressif, cependant l'élève a quelques droits :

- après avoir subi la peine infligée par un supérieur, il peut « faire...ses représentations à ce même supérieur, qui sera toujours prêt à les écouter quand elles seront raisonnables... »

- si le proviseur propose son exclusion ou en cas de délit commis par lui, le recteur ordonne une enquête pour vérifier les faits qui lui sont reprochés et il est entendu pendant cette enquête.

- en outre, tout membre de l'Université coupable de lui avoir infligé des « peines interdites par les règlements » ou de « mauvais traitements » risque la censure, la suspension et même la destitution « sans préjudice de la poursuite devant les tribunaux, dans le cas où les parents voudraient s'y pourvoir, ou dans le cas de poursuites d'office du ministère public... »

Nous voyons donc apparaître quelques principes du droit et la justice peut intervenir pour condamner les violences des enseignants. C'est là une avancée juridique qui n'est hélas pas prévue pour l'école primaire, une différenciation que nous constatons encore aujourd'hui.

Le règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882 précise que « *Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont : les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de récréation après la classe sous surveillance, l'exclusion temporaire* ». Il rappelle « *l'interdiction « absolue » des châtiments corporels* » mais il ne prévoit aucune possibilité de recours lorsque l'enseignant inflige des punitions interdites par le règlement.

Les directives officielles, que ce soit pour l'école, le collège ou le lycée, vont à l'encontre des pratiques dominantes et provoquent des réactions d'incompréhension. C'est pourquoi le ministre, dans sa circulaire du 15 juillet 1890, rappelle que « *la discipline purement répressive n'a pas droit de cité dans nos maisons d'éducation...La discipline libérale...cherche le*

⁵⁸ CONTOU Jeanne, "les punitions dans les lycées et collèges de l'instruction publique en France, au XIXe siècle (1814-1854)", thèse de 3e cycle, Juin 1980, Université René Descartes, ParisV, UER de Sciences de l'Éducation

consentement de l'enfant à une règle reconnue nécessaire. Elle veut lui apprendre à se gouverner lui-même. Pour cela, elle lui accorde quelque crédit, fait appel à sa bonne volonté plutôt qu'à la peur du châtement, elle conseille, avertit, réprimande plutôt qu'elle ne punit... »

Cette discipline libérale va dans le même sens que celle que les premiers militants de l'Education nouvelle tentent d'instituer dans leurs écoles. Ceux-ci considèrent en effet que si la discipline est nécessaire pour instaurer l'ordre exigé par les activités diverses de la classe et de l'école, elle a aussi pour finalité de participer à une éducation sociale des élèves, fondée sur la liberté et la responsabilité. L'école n'a pas à dresser l'enfant à une obéissance passive. Elle doit développer son esprit critique et son autonomie.

Comment instituer et maintenir l'ordre nécessaire à la vie collective, tout en respectant les droits et libertés de l'enfant et en favorisant sa participation, telle a été une des préoccupations dominantes des pionniers de l'éducation nouvelle et de l'école socialiste. Elle demeure encore aujourd'hui une interrogation à laquelle nous continuons à chercher des réponses.

6. Le XXe siècle : l'enfant sujet de droits

Au début du XXe siècle, on voit apparaître, dans les débats, l'idée que l'enfant est capable d'exercer lui-même des droits. Il s'agit maintenant non seulement de le protéger, de l'éduquer, de l'instruire, mais de le reconnaître comme une personne apte à être sujet de droits.

La loi de juillet 1905, autorise l'enfant qui travaille à saisir des juges de paix en ce qui concerne ses conditions de travail. Il commence à disposer d'une capacité juridique réelle au regard des droits qui lui sont reconnus.

La progression est constante. Avant que nous entrions dans une nouvelle ère, celle de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, les droits du mineur sont déjà bien établis en France, tant en ce qui concerne l'enfant et sa famille, qu'en dehors de la famille : école, travail, loisirs, justice pénale, droit à l'expression, relations sexuelles...

C'est ainsi que dans le domaine des libertés, Pierre Lenoël ⁵⁹ nous apprend que rien n'interdit à un mineur de prendre la parole en public sauf à être poursuivi pour injures publiques ou diffamation devant le Tribunal pour enfants. Il a le droit de signer une pétition et de l'envoyer aux autorités publiques. Il a le droit d'écrire et de publier un livre. Il peut établir des affiches, organiser une manifestation à condition d'en faire une déclaration préalable à la

⁵⁹ LENOEL Pierre, *La capacité juridique de l'enfant mineur en droit français*, Vauresson, CFEES, 1986

Mairie, il peut organiser une réunion publique. Autant de droits et de libertés dont les enfants et les jeunes n'ont jamais eu connaissance, ce qui donne encore plus d'importance à l'article 42 de la Convention internationale qui stipule que : « *Les Etats parties s'engagent à faire connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants* ».

7. Genèse de la Convention Internationale des droits de l'enfant

Après les hécatombes de la première guerre mondiale de 1914-1918, la Société des Nations est créée afin de construire une société pacifique et heureuse. Cette situation internationale dramatique impose la recherche d'une garantie des droits fondamentaux. La protection de l'enfant devient un objectif international. Le 26 septembre 1924, la « Déclaration de Genève sur les droits de l'enfant » est adoptée.⁶⁰ Elle affirme, pour la première fois sur le plan international, l'existence de droits spécifiques pour les enfants et le principe que « l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur ». C'est une première étape qui énumère surtout les devoirs des adultes à son égard.

Les événements atroces de la seconde guerre mondiale amènent la création de l'Organisation des Nations Unies. Le 10 décembre 1948, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte la Déclaration universelle des droits de l'homme qui marque solennellement l'inscription des droits de l'homme dans le droit international. Elle inclut les libertés et les droits de l'enfant mais les besoins spéciaux des enfants justifient qu'un texte spécial soit adopté. Plusieurs pays membres réclament une convention c'est-à-dire un instrument international contraignant qui engage les Etats qui l'ont ratifié mais cette proposition n'est pas retenue. Le 20 novembre 1959, l'ONU adopte, à l'unanimité de ses 78 pays membres, la Déclaration des Droits de l'Enfant.⁶¹ Bien qu'elle ne soit pas contraignante, le fait que des pays, de cultures et de conditions sociales très différentes, aient pu se mettre d'accord sur les principes qui la composent, constitue une avancée importante. L'enfant est reconnu, universellement, comme un être humain qui doit pouvoir se développer physiquement, intellectuellement, socialement, moralement, spirituellement, dans la liberté et la dignité.

Mais, malgré cette déclaration et les efforts déployés, des centaines de milliers d'enfants, surtout dans les pays en voie de développement, continuent de survivre dans des conditions difficiles et n'ont pas accès à l'instruction. Les droits sont plus souvent violés qu'ils ne sont respectés.

⁶⁰ voir en annexe

⁶¹ voir en annexe

Pour encourager les pays à agir plus fermement, l'Assemblée générale des Nations Unies proclame l'année 1979, Année internationale de l'enfant. Elle est l'occasion d'une prise de conscience déterminante. Une nouvelle attention mondiale aux droits de l'enfant naît. Pour concrétiser ce mouvement, le gouvernement polonais propose de convertir la Déclaration de 1959 en Convention. Un groupe de travail est créé au sein de l'ONU. Composé de représentants des 48 Etats membres de la Commission des Droits de l'homme, il associe aux travaux l'UNICEF et des ONG dont l'action sera déterminante.

Alors commence un long cheminement car, très vite, le groupe prend conscience qu'il faut aller au-delà de la déclaration de 1959, inclure des droits qui n'y figurent pas. Or, il n'est pas facile de se mettre d'accord sur des principes et des droits précis et concrets qui devront être appliqués, au niveau de la planète, dans et entre des pays aux cultures, aux niveaux économiques, aux systèmes politiques, si différents. Les propositions d'adjonctions ou de modifications affluent. Les points de conflit sont nombreux et suscitent des débats, parfois vifs, de longues négociations, avant d'aboutir à un compromis.

Nous ne retiendrons, pour l'illustrer, que le droit à l'éducation.

Rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit, c'est imposer à la société de mettre en place un système d'enseignement public. Or les Etats n'ont pas des niveaux similaires de développement. Quant à l'obligation, elle implique que les pouvoirs publics la fassent respecter. Or, nous avons vu combien cela a été difficile en France, après les lois scolaires de 1882. Garantir l'accès à l'éducation, sans discrimination, c'est devoir réglementer le travail des enfants : que faire alors pour les familles pauvres qui ont besoin de ce revenu pour survivre ?

Après dix années de travail, l'accord se fait sur un texte qui concentre les droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels de l'enfant. Le 20 novembre 1989, la Convention des Nations Unies pour les Droits de l'Enfant est adoptée, par acclamation, à l'unanimité des pays membres de l'O.N.U.

Elle est entrée en vigueur le 7 septembre 1990 lorsque 20 pays l'ont ratifiée. Aujourd'hui, seuls deux pays ne l'ont pas ratifiée, les Etats Unis, parce que la peine de mort pour les mineurs est toujours en vigueur dans plusieurs Etats de l'Union, et la Somalie, où les structures juridiques ne fonctionnent plus.

Aucun autre instrument international n'a suscité une telle adhésion. La Convention marque donc un changement universel du regard sur l'enfance. L'utopie d'hier est devenue réalité. Les militants des droits de l'homme ont bien conscience que, pour la première fois, ils ont des bases solides pour défendre l'enfance, mais il savent aussi, comme le soulignait Nigel Cantwel, président de D.E.I. (Défense des Enfants International), en 1989, qu'il

« faudra se battre pour instaurer un contrôle de la manière dont sont respectés les mécanismes d'application. »

Pour qu'elle soit respectée, y compris dans les pays les plus pauvres, l'accent a été mis sur la coopération internationale, pour une aide aux États qui auraient des difficultés à respecter leurs obligations, et non sur la contrainte. La solidarité des individus et des États les plus favorisés est donc une nécessité impérative.

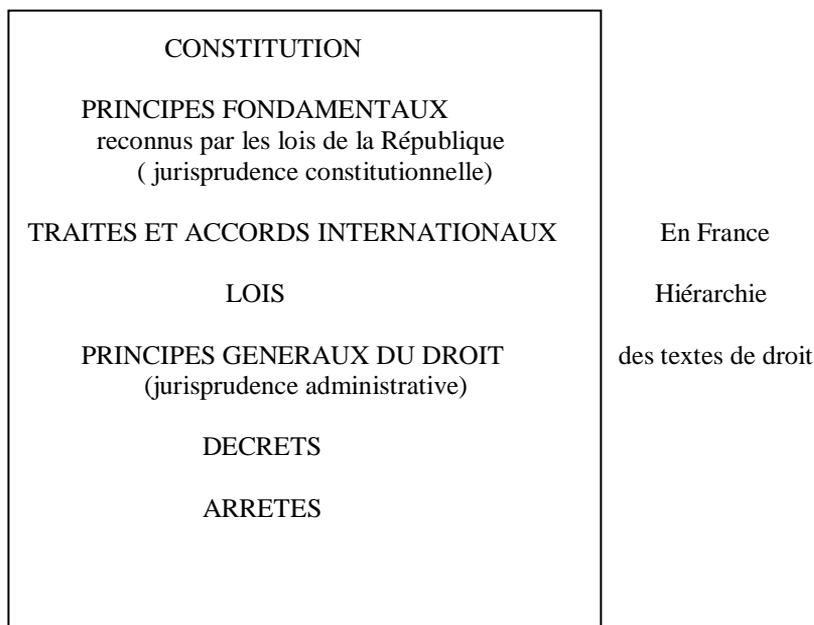
Un Comité des droits de l'enfant, constitué de dix experts élus par les États, a été créé en 1991. Il est chargé d'examiner les progrès accomplis dans l'exécution des obligations contractées. Car, contrairement à une Déclaration qui n'a aucun caractère contraignant pour les États qui y adhèrent, une Convention constitue, pour les États qui la ratifient, un engagement : ils sont dans l'obligation de mettre en œuvre ce qu'elle promeut.

Pour qu'un contrôle et une évaluation soient assurés, ils doivent soumettre, au Comité, des rapports sur les mesures qu'ils auront adoptées pour donner effet aux droits reconnus, dans les deux ans à compter de la date d'entrée en vigueur puis ensuite tous les cinq ans.

8. L'application de la Convention en France.

La loi du 2 juillet 1990, autorisant la ratification, est promulguée le 6 juillet 1990, au Journal officiel. Les instruments de ratification sont déposés le 7 août aux Nations Unies. La Convention entre en application le 6 septembre 1990.

En France, au terme de l'article 55 de la Constitution, les traités sont supérieurs aux lois et aux règlements. La Convention vient donc se placer, dans la hiérarchie des textes de Droit, entre la constitution et les lois.



Tout texte contraire à telle ou telle de ses dispositions doit normalement céder. Celui qui se prévaut de la Convention devrait l'emporter.

Mais comme le souligne Jean Pierre Rosenczveig, Président du Tribunal pour enfants de Bobigny,⁶² « nombre de juristes n'ont pas manqué de relever que la Convention sur les droits de l'enfant contient plus souvent des engagements que les Etats acceptent de souscrire que l'énoncé de droits subjectifs d'ores et déjà applicables ».

Les juges de la Cour de Cassation, en 1993, tout en lui reconnaissant une valeur supra-législative, ont estimé qu'elle n'est pas directement applicable⁶³ dans sa globalité en droit interne et ne reconnaît pas à l'enfant la possibilité de se prévaloir de ses droits devant les juridictions nationales. En prenant appui sur l'article 4⁶⁴ ils renvoient à l'Etat le soin de « prendre toutes les mesures législatives, administratives et autres qui sont nécessaires pour mettre en oeuvre les droits reconnus dans la présente Convention ».

Cette décision de la Haute juridiction a suscité de sévères critiques et un débat qui continue.⁶⁵ Des magistrats de base n'hésitent pas à invoquer la Convention et le Conseil d'Etat a reconnu, en 1997, l'applicabilité directe de l'article 3.1 qui prévoit que l'intérêt supérieur de l'enfant prévaut dans toute décision le concernant.

La question de l'applicabilité reste donc complexe. Mais, au terme de l'article 4, nous considérons que l'Etat a pour obligation d'aménager l'exercice des libertés fondamentales et de veiller à leur respect, dans tous les lieux où les enfants vivent. C'est un des points d'appui de notre action.

L'Etat français a soumis son premier rapport au Comité des droits de l'enfant en avril 1993. Nous avons retenu, dans les aspects jugés positifs, les mesures prises :

⁶² ROSENCZVEIG Jean-Pierre, *La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant*, Paris, éditions Enfants du Monde Droits de l'Homme, 1997

⁶³ Pour qu'une norme internationale soit directement applicable devant le juge interne le texte de l'accord doit être clair, précis et suffisamment inconditionnel pour ne requérir aucune mesure nationale de mise en oeuvre. C'est le cas de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Les personnes, titulaires des droits, peuvent invoquer ses dispositions soit devant le juge national, soit devant la cour européenne des droits de l'homme.

⁶⁴ Article 4 « Les Etats s'engagent à prendre toutes les mesures législatives, administratives et autres qui sont nécessaires pour mettre en oeuvre les droits reconnus dans la présente Convention. Dans le cas des droits économiques, sociaux et culturels, ils prennent ces mesures dans toutes les limites des ressources dont ils disposent et, s'il y a lieu, dans le cadre de la coopération internationale. »

⁶⁵ Pour plus d'information, lire ROSENCZVEIG Jean Pierre, op.cit.

- 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 ;

- pour inculquer à certains groupes professionnels la connaissance des droits de l'enfant ;

- pour reconnaître le droit de l'enfant à ce que son opinion soit entendue et prise en compte dans toute procédure le concernant.

Cependant, sur ce dernier point, le Comité suggère 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 »

Depuis 1996, le 20 novembre a été institué, en France, « Journée Nationale des Droits de l'Enfant ». De nombreuses villes, écoles et associations organisent des manifestations pour mieux faire connaître la Convention dans ses différents aspects. La protection de l'enfant progresse. Mais il reste encore beaucoup à faire pour qu'il puisse donner son avis sur toutes les questions le concernant, exercer ses libertés et participer aux décisions dans tous les lieux où il vit.

C'est là l'objectif de notre action et de nos recherches pour une citoyenneté participative s'appuyant sur la Convention internationale.

LA CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT ET L'ECOLE

Introduction

En affirmant que les enfants sont des êtres humains égaux en droit et en dignité avec les adultes, quels que soient leur race, leur couleur, leur sexe, leur origine nationale, ethnique ou sociale, la Convention a une vocation universelle. Elle est une référence éthique et juridique pour tous les Etats du Monde.

Elle réunit en un seul texte un ensemble de normes juridiques et de dispositions autrefois dispersées dans différents instruments juridiques internationaux.

Les droits peuvent être regroupés en trois catégories :

Pouvoir – Protéger - Participer

POURVOIR

Il était fondamental de garantir à l'enfant les moyens de son développement alors qu'il est encore fragile, vulnérable et dépendant. Les droits de prestation lui permettent de posséder, recevoir ou avoir accès à certaines choses ou certains services comme par exemple à un nom et à une nationalité, à des soins de santé, à l'éducation, au repos, au jeu...

PROTÉGER :

Nous avons vu combien l'enfant, depuis l'Antiquité, a subi mauvais traitements et exploitation. Les faits quotidiens, dans tous les Etats, témoignent que sa protection doit être l'objet de toute notre vigilance. Il a le droit d'être protégé contre des actes ou des pratiques nuisibles comme par exemple la séparation d'avec les parents, l'exploitation commerciale ou sexuelle, les violences physiques et mentales, la participation directe à des conflits armés...

PARTICIPER

Ces droits de prestation et de protection viennent s'ajouter aux droits de l'homme en général. En affirmant que l'enfant est titulaire des mêmes droits et libertés fondamentales que l'adulte, la Convention lui reconnaît un statut d'être humain à part entière. Il s'agit là d'une révolution juridique, philosophique et humaine, une véritable « révolution copernicienne » qui ouvre à l'enfant l'exercice des libertés et le droit de participer, en accord avec l'évolution de ses capacités de discernement.

Il est impossible de dissocier les droits de l'enfant, mais à la lecture de la Convention, un certain nombre de maître-mots apparaissent autour desquels un autre système éducatif doit se construire pour que l'école devienne l'école des droits de l'enfant, de la liberté et de la citoyenneté participative.

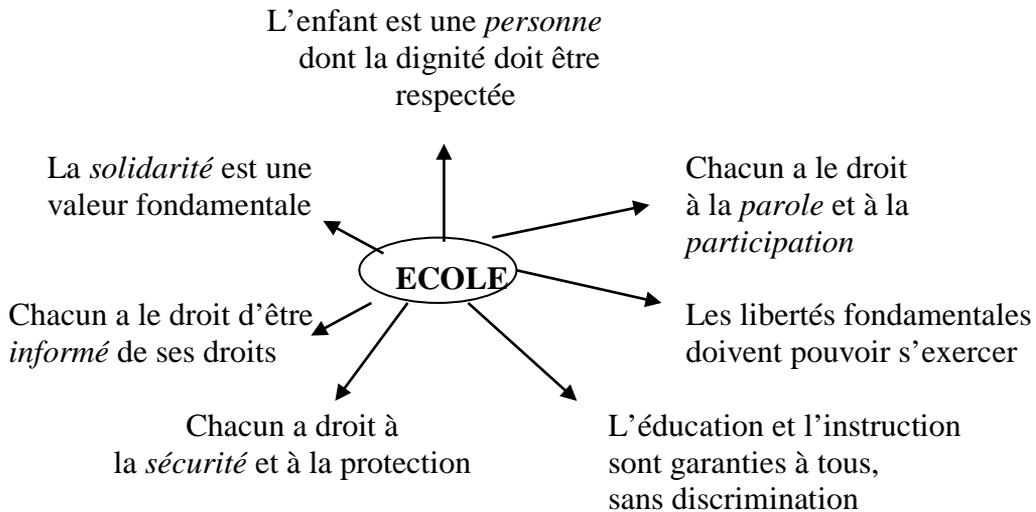
Lorsqu'en 1989, nous avons présenté la Convention à des écoliers et des collégiens, leurs interrogations portaient principalement sur la situation difficile des enfants dans le monde et sur les moyens de leur venir en aide. Peu de questions concernaient l'école, comme si tous ces droits s'arrêtaient à sa porte.

Puis, peu à peu, l'influence des organisations agissant pour la promotion des droits de l'enfant, la création d'outils d'information, la diffusion de pratiques citoyennes tels que les Conseils d'enfants, ont fait prendre conscience aux enseignants et aux élèves que les droits inscrits dans la Convention devaient s'appliquer dans le système éducatif.

La décision du Parlement, en 1996, de faire du 20 novembre une Journée nationale des droits de l'enfant et celle du Ministère de l'Education

nationale de mettre à la disposition des enseignants un Bulletin officiel⁶⁶ qui présente les actions pédagogiques à mener, a amplifié ce mouvement.

L'école est concernée.



1. L'enfant est une personne dont la dignité doit être respectée

Il aura fallu des siècles pour le reconnaître. Pour Freinet, « *l'enfant est de la même nature que nous* »⁶⁷. C'est le point de vue de tous les pionniers de l'éducation nouvelle qui a amené à un bouleversement de la relation adulte-enfant. En effet, considérer l'enfant comme un être humain, une personne ayant la même respectabilité, la même dignité, les mêmes droits que nous-mêmes, remet en cause nos attitudes, nos habitudes d'appropriation, d'autorité, de directivité. Chacun de nous, s'il se regarde dans les menus faits de la vie quotidienne, là où précisément les enfants situent leurs doléances et leurs revendications de respect quand ils ont la parole, constatera qu'il lui arrive, parfois de transgresser ce principe.

Par exemple, dans une classe, où l'expression libre est reconnue, les enfants ont été sanctionnés collectivement par leur institutrice, pour avoir « manqué de respect » à une jeune institutrice remplaçante. Au cours d'un

⁶⁶ B.O., 97, 17 octobre 1996, Les Droits de l'Enfant

⁶⁷ FREINET Célestin, Les invariants pédagogiques, *B.E.M.*, 25, Cannes, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, 1964 (réédités in *Célestin Freinet, oeuvres pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994)

entretien collectif, ils ont justifié leur comportement par un principe de respect mutuel : « elle ne nous a pas respecté alors on ne peut pas non plus la respecter ». Notre question « pour chacun de vous, qu'est-ce être respecté ? » a fait émerger plusieurs axes de réflexion et d'action :

- « quand on donne notre avis, les adultes ne nous écoutent pas toujours et on ne tient pas compte souvent de notre avis. » Ils sentent bien que l'importance accordée à leur parole est une reconnaissance de leur personne et de leur capacité à émettre des avis pertinents. Mais ils ont aussi conscience que cela ne suffit pas pour changer les rapports de pouvoir. « Les maîtres devraient nous permettre de décider plus souvent pour nos affaires! » Le partage du pouvoir est donc un indicateur de l'espace d'autonomie qui leur est accordé pour devenir auteurs d'eux-mêmes⁶⁸

- « certains adultes ne nous respectent pas moralement »⁶⁹ Les adultes doivent s'interdire les mots, les moqueries et les attitudes.

- « la maîtresse nous a donné une punition collective alors que certains n'avaient rien fait, ce n'est pas juste. Elle nous a manqué de respect. ». Ils ont bien le sens de la justice et du respect d'un principe fondamental du droit qui veut que nul ne peut être puni pour une faute qu'il n'a pas commise.

- « Si je suis en difficulté, j'ai le droit d'être aidé. » Le droit à l'éducation implique effectivement de recevoir toute l'aide nécessaire pour éviter d'être en échec, celle-ci pouvant venir des autres enfants dans une démarche d'entraide et de solidarité.

Ce court entretien témoigne qu'il ne suffit pas d'inscrire, dans les règles de vie collective, « Chacun a le droit d'être respecté », il est nécessaire de préciser, ensemble, dès l'école maternelle,⁷⁰ quelle en sera la traduction concrète dans la vie du groupe (paroles, gestes, respect de l'environnement...) et dans les pratiques sociales de l'école.

L'article 28 de la Convention demande que « *Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.* »

Nous reviendrons sur cette question mais nous tenons, ici, à mettre l'accent sur une pratique encore courante de l'école maternelle française : les déplacements collectifs pour aller aux toilettes. Or, « *contraindre les enfants à faire leur besoin en communauté, c'est un manque de respect de l'enfant, car plus les enfants grandissent et plus ils deviennent pudiques* » nous a écrit

⁶⁸ MACCIO Charles, *Autorité, pouvoir, responsabilité*, Lyon, Chronique sociale, 1988

⁶⁹ Article 19 de la CIDE : « *Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes les formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales ...* »

⁷⁰ FORTIN Jacques, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Paris, Hachette Education, 2001

récemment une maman. Son fils, complètement propre lorsqu'il a intégré l'école maternelle, après de multiples « accidents », a fini par lui dire « *qu'il n'aimait pas du tout aller aux toilettes de l'école. C'était une pièce commune, où tout le monde faisait « ses besoins » ensemble, filles et garçons, et à heures fixes. De plus d'après lui, ses petits copains et copines se moquaient de lui. De ce fait, il se retenait jusqu'à ce qu'il n'en puisse plus et c'était alors l'accident* »⁷¹

Depuis 1850, la construction des « cellules de WC », en France, s'appuie sur deux grands principes : visibilité et séparabilité. Une instruction du 18 janvier 1887, spécifie que les « urinoirs et privés des écoles maternelles n'auront pas de fermeture ». Il s'agit de « *surveiller défécation, miction et sexualité tout en cachant les zones érogènes.* »⁷² Une instruction du 23 mars 1972⁷³ précise aux architectes que la distribution des cellules de WC « *devra permettre, qu'elle soit rectiligne, mixtiligne, ou radicale autour d'un noyau central, une vision totale des lieux au niveau de la vue des adultes* ». Elles ne comporteront donc pas de portes. Ce qui est encore le cas dans les constructions les plus récentes.

Pour protéger l'intimité des enfants et favoriser leur autonomie, des institutrices les autorisent et leur apprennent à aller seuls aux toilettes. Nous menons actuellement une étude afin que cette pratique se généralise et que les pouvoirs publics modifient leur conception architecturale.

2. L'Éducation et l'Instruction sont garantis à tous, sans discrimination

La situation des enfants dans le monde, leur exploitation économique, l'analphabétisme, font de l'obligation de créer « un enseignement primaire pour tous » un principe fondamental. mais sa mise en oeuvre pose un problème difficile à résoudre aux pays en voie de développement.

Le bilan mondial de l'éducation pour tous établi au Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 28-28 avril 2000) montre que des progrès importants ont été accomplis par beaucoup de pays en matière d'accès. Mais « *la qualité de l'apprentissage et l'acquisition de valeurs et de compétences sont loin de répondre aux besoins et aux aspirations des individus et des*

⁷¹ Claude GUIHAUME et Michel COTTEREAU apportent des témoignages semblables dans un document « La pudeur attaquée », du *Nouvel Educateur*, 207, juin 1989

⁷² GUERRAND Roger-Henri, *Les lieux, histoire des commodités*, Paris, Ed. de la découverte, 1986

⁷³ Instruction relative à la construction des écoles maternelles du ministère de l'éducation nationale, direction chargée des équipements, groupe des études techniques, INRP, brochure 211 CS

sociétés. » ⁷⁴Un cadre d'action a été créé dont les trois caractéristiques principales sont :

- la reconnaissance de l'éducation comme un droit de l'Homme ;
- le renforcement de l'appel à la lutte contre l'exclusion sociale à travers l'éducation ;
- l'appel à « améliorer, sous tous ses aspects, la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence ».

Dans un contexte mondial où le fossé entre riches et pauvres s'accroît, l'éducation pour tous est donc un objectif fondamental. Elle trouve sa place dans la lutte pour que l'être humain soit toujours reconnu comme un sujet de droits. Au terme de leurs réflexions, les participants au Forum mondial de l'éducation de Porto Alegre (24-27 octobre 2001) se sont prononcés « *pour une éducation publique pour tous comme un droit inaliénable, garantie et financée par l'Etat, et qui ne doit jamais être réduite à la condition de marchandise et de service, dans la perspective d'une société solidaire, radicalement démocratique, égalitaire et juste.* » ⁷⁵

La solidarité est une valeur fondamentale mais aussi un moyen que les citoyens, adultes et enfants, doivent mettre en oeuvre pour que l'égalité et la justice se concrétisent.

Après la présentation que nous avons faite de la Convention, en 1989, aux enfants d'un petit village du Sénégal, ceux-ci ont fait part à leurs correspondants de notre école, de leurs interrogations et de leurs demandes :

- pourquoi ne donne-t-on pas un livre à chaque élève à l'école ?
- pourquoi nos parents ne réparent-ils pas notre vieille école ?
- pourquoi les enfants viennent-ils en retard tous les jours ?
- nous aimerions avoir une belle école comme vous.

Nous avons alors décidé de mettre en place, avec l'appui des parents d'élèves et de la ville, une action de coopération, qui continue encore aujourd'hui. Elle a permis, progressivement, la construction de classes nouvelles et d'une halte garderie, leur équipement en matériel, la formation des enseignants et des éducatrices, l'installation d'eau potable et la création d'un jardin scolaire coopératif...

Mais en France même, l'échec scolaire frappe prioritairement les enfants des classes sociales économiquement défavorisées. Il pose le problème de l'exercice réel du droit à l'instruction, celui de l'efficacité du système éducatif, des moyens mis en oeuvre, mais aussi celui des conditions de vie des enfants qui devraient leur permettre un développement maximal de leurs potentialités (disponibilité des parents, logement, nourriture, soins, loisirs...) .

⁷⁴ Bureau International d'Education, *Information et Innovation*, 106, mars 2001, Genève

⁷⁵ Charte de Porto Alegre pour l'éducation publique pour tous.

La loi d'orientation⁷⁶ de 1989, a précisé dans son article premier 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.* »⁷⁷ On peut donc penser que chaque enfant serait en droit d'exiger de l'État que le système éducatif lui apporte les moyens (contenus d'enseignement, méthodes pédagogiques, moyens techniques, soutien scolaire...) pour atteindre ces objectifs.

Mais le droit à l'éducation interroge aussi l'obligation scolaire.

S'agit-il d'un droit que chacun peut exercer pour trouver des réponses adéquates à ses besoins, ses intérêts, ses désirs, ses convictions, l'obligation étant faite aux familles d'en favoriser l'exercice et à l'Etat d'apporter les moyens, ou d'une obligation de s'instruire ?

Au cours d'une présentation que nous avons faite de la Convention, à une classe de lycée, une lycéenne s'est demandé :

« Pourquoi la société dépense -t-elle tant d'énergie, tant d'argent, tant de temps à nous « former » ? De la maternelle au bac, la consigne est de nous bien former, de nous faire prendre une certaine forme, mais quelle forme ? La forme d'hommes et de femmes cultivés et aptes à critiquer, à se positionner face à toutes choses, à entendre divers points de vue, à les comprendre pour pouvoir y réfléchir et trouver le nôtre ? Ou bien la forme de citoyens aptes à assimiler les idées reçues pour pouvoir mieux dire « oui », la forme de l'employé nécessaire à la bonne marche de la future économie ? »

Questions pertinentes que Francisco Ferrer, Célestin Freinet et d'autres pédagogues progressistes, ont eux aussi posées, en remettant en cause les orientations officielles.

Questions que les phénomènes de marchandisation de l'école remettent à l'ordre du jour de nos réflexions.

L'instruction pour quoi ? Pour servir à quoi ? Pour servir à qui ?

Quelles valeurs pour quelle éducation ?

Il n'est pas utopique de penser qu'un jour les enfants, dans les limites posées par leurs capacités de discernement et par l'intérêt collectif de la société dans laquelle ils vivent, dans le respect des valeurs préconisées par l'article 29 de la Convention⁷⁸ puissent avoir une plus grande initiative dans leurs apprentissages et leurs projets de formation,

⁷⁶ Loi d'orientation sur l'éducation, loi n°89-486 du 10 juillet 1989, B.O. du 31 août 1989

⁷⁷ En Belgique, les missions prioritaires de l'enseignement sont les mêmes (Décret du 24 juillet 1997)

⁷⁸ Article 29 « *Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :*
b) inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et des principes consacrés dans la Charte des nations Unies ;

Au Danemark, en 1970, un amendement à la loi sur l'administration des établissements scolaires, stipulait que dans toute la mesure du possible, les détails de l'enseignement-y compris le choix des matières et des méthodes pédagogiques- doivent être fixés d'un commun accord par l'instituteur et les élèves.⁷⁹

En France, dans les classes coopératives, l'élaboration en commun des projets, la personnalisation des apprentissages, l'analyse en commun du fonctionnement pédagogique, montrent que les enfants ont des avis pertinents et un sens des responsabilités qui peuvent grandement contribuer à améliorer l'efficacité de notre système pédagogique.

3. Les libertés fondamentales et le droit de participation doivent pouvoir s'exercer à l'école

La Convention reconnaît aux enfants des droits civils, sociaux, culturels, mais aussi des libertés publiques.

Dans un premier temps, nous allons les présenter et donner quelques indications sur leur mise en place dans l'école.

Dans un deuxième temps, nous verrons comment le droit de participation peut devenir un élément fondamental de la vie de l'école à travers institutions, projets et élaboration en commun des règles de la vie commune, en relation avec l'exercice des libertés et une discipline éducative.

Liberté d'expression, droit d'exprimer son opinion, droit d'être informé, constituent un ensemble qui ouvre la porte à la démocratie : s'exprimer, communiquer, participer par tous les moyens autorisés et sans restrictions arbitraires.

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

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

e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel. »

⁷⁹ HAAGEN JENSEN Claus, Participation à la gestion d'institutions pédagogiques et sociales, Actes du septième colloque de droit européen, à l'Université de Bari 3-5 octobre 1977, "Formes de participation du public à l'élaboration d'actes législatifs et administratifs", , Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1978

Article 13

1. L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.

2. L'exercice de ce droit ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires :

a) au respect des droits ou de la réputation d'autrui ;

b) à la sauvegarde de la sécurité nationale, de l'ordre public, de la santé ou de la moralité publiques.

La liberté d'expression est un des fondements de l'éducation nouvelle et de la pédagogie Freinet. L'enfant a droit à la parole et peut s'adresser, selon l'organisation et les besoins de l'activité, soit à la classe entière soit à un groupe plus réduit qui a obligation d'écoute. Des moments institués permettent cette prise de parole : l'entretien du matin, encore appelé le « quoi de neuf ? », les présentations de livres, d'objets, d'images, les conférences d'enfants, les débats...⁸⁰ La parole peut être parole intime et spontanée, parole d'expression et de création, avec le conseil qui régule la vie collective, elle devient politique et citoyenne. Nous reviendrons sur les fonctions et l'organisation des conseils dans la classe et dans l'école.

La libre expression peut prendre différentes formes orales, écrites, graphiques, picturales, gestuelles, théâtrales... et peut utiliser les technologies modernes. Nous allons examiner plus particulièrement ici la question du journal à l'école.

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989, prévoit dans le chapitre « Droits et obligations » que « *dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression...* »

En légalisant la parole des jeunes, le système éducatif a affirmé l'importance fondamentale de cette expression dans l'apprentissage de la responsabilité et de la liberté. Il est donc intéressant de voir comment la liberté d'expression a été organisée par les pouvoirs publics, car ce processus va pouvoir s'appliquer à toutes les libertés fondamentales.

Le décret⁸¹ sur les droits et obligations des élèves dans les E.P.L.E. ⁸² stipule que « *Les publications rédigées par les lycéens peuvent être librement*

⁸⁰ LEMERY Janou, L'oral dans une démarche globale de communication et de coopération, *Pratiques et Recherches*, 22, avril 2001, Editions de l'ICEM

⁸¹ Décret n°91-173 du 18 février 1991

diffusées dans l'établissement. Toutefois, au cas où certains écrits présenteraient un caractère injurieux ou diffamatoire eu en cas d'atteinte grave aux droits d'autrui ou à l'ordre public, le chef d'établissement peut suspendre ou interdire la diffusion dans l'établissement ; il en informe le conseil d'administration. »

Une circulaire ⁸³ rappelle les modalités d'exercice et précise le régime des responsabilités qui y est attaché. Nous retiendrons que conformément à la loi de 1881 sur la liberté de la presse, cette liberté s'exerce, individuellement ou collectivement, sans autorisation ni contrôle préalable. Mais cet exercice entraîne corrélativement l'application et le respect d'un certain nombre de règles :

- la responsabilité personnelle des rédacteurs est engagée par tous leurs écrits, tant sur le plan pénal que sur le plan civil ;
- ces écrits ne doivent porter atteinte ni aux droits d'autrui, ni à l'ordre public ;
- ils ne doivent être ni injurieux, ni diffamatoires, ni porter atteinte au respect de la vie privée.

Si le journal est diffusé à l'extérieur de l'établissement, sa création doit être déclarée⁸⁴ au procureur de la République. Le directeur de la publication doit être majeur. C'est aussi le cas pour les journaux scolaires créés dans les classes et les écoles élémentaires. C'est alors un instituteur qui en est le responsable légal.

Avoir le droit d'exercer une liberté, c'est donc devoir respecter des règles et assumer la responsabilité de ses actes. Liberté et responsabilité sont indissociables. Un droit oblige à un certain comportement et touche comme limite le droit des autres et ceux de la collectivité. Pour l'avoir oublié, un lycéen a été condamné à 26 000F d'amende et de dommages et intérêts : il avait grossièrement injurié le proviseur et deux professeurs, dans le journal, diffusé dans l'enceinte scolaire, dont il était le rédacteur.⁸⁵

C'est un risque qu'il est préférable d'éviter par une information préalable.⁸⁶ Chacun devra apprendre à bien peser ses mots chaque fois qu'il lui viendra à l'idée de mettre en cause quelqu'un. L'apprentissage du respect

⁸² E.P.L.E. Etablissements publics locaux d'enseignement du second degré

⁸³ Circulaire n°91-051 du 6 mars 1991

⁸⁴ Modèle de déclaration

Je soussigné (nom, prénoms, domicile personnel), jouissant de mes droits civils et politiques, déclare avoir l'intention de publier, comme directeur de publication, un journal ayant pour titre....., lequel paraîtra (périodicité), et sera imprimé chez (nom et adresse de l'imprimeur)

Fait à.....le..... signature

⁸⁵ LE MONDE, 27 novembre 1999

⁸⁶ Pour approfondir :

CHENEVEZ Odile, *Faire son journal au lycée et au collège*, Paris, Ed du Centre de formation et de perfectionnement des journalistes, 1991

des autres et de la responsabilité constitue donc un élément majeur de l'éducation à la citoyenneté.

Article 17

Les États parties reconnaissent l'importance de la fonction remplie par les médias et veillent à ce que l'enfant ait accès à une information et à des matériels provenant de sources nationales et internationales diverses, notamment ceux qui visent à promouvoir son bien-être social, spirituel et moral ainsi que sa santé physique et mentale. A cette fin, les États parties :

- a) encouragent les médias à diffuser une information et des matériels qui présentent une utilité sociale et culturelle pour l'enfant et répondent à l'esprit de l'article 29 ;
- b) encouragent la coopération internationale en vue de produire, d'échanger et de diffuser une information et des matériels de ce type provenant de différentes sources culturelles, nationales et internationales ;
- c) encouragent la production et la diffusion de livres pour enfants ;
- d) encouragent les médias à tenir particulièrement compte des besoins linguistiques des enfants autochtones ou appartenant à un groupe minoritaire ;
- e) favorisent l'élaboration de principes directeurs appropriés destinés à protéger l'enfant contre l'information et les matériels qui nuisent à son bien-être, compte tenu des dispositions des articles 13 et 18.

L'accès à des B.C.D. très documentées, la création de revues de presse pour les enfants, l'utilisation d'internet, ont fait entrer le droit à l'information dans la pratique courante des écoles. Pour préparer les exposés et conférences, qu'ils peuvent proposer au Conseil de la classe, les élèves disposent actuellement de moyens de recherche adaptés à leurs besoins.

L'information étant plus accessible à tous, le débat en classe devient un moyen privilégié pour échanger des arguments sur un sujet de leur choix : le racisme, la faim dans le monde, le travail des enfants, le respect de l'environnement, l'amour, la mort... Les sujets sont proposés et généralement choisis à l'issue d'un vote. Chacun alors se documente et y réfléchit avec ses parents ou avec d'autres adultes. Le jour retenu, le thème ayant été introduit par un élève ou un adulte, le dialogue commence dans le respect de la parole de chacun et des modalités d'échange élaborées au conseil. La classe devient alors une communauté de recherche où l'on partage les points de vue en toute liberté et confiance. On y apprend à écouter l'autre, à le respecter en tant que personne, à contester éventuellement son opinion et à lui poser des questions pertinentes. On y apprend aussi à défendre son propre point de vue, à le soutenir avec des arguments solides et à accepter d'être remis en cause.

Ainsi chacun se prépare à être un participant actif aux débats publics dans la société. Pratique courante dans les classes coopératives, cette pédagogie de la discussion a fait son entrée dans les lycées, en 1999. dans le cadre du temps consacré à « l'éducation civique, juridique et sociale ».

Mais le droit à l'information de l'enfant ne dispense pas les parents et les enseignants de le protéger contre toute tentative de mise en condition politique

ou marchande. Un accompagnement éducatif, au sein de la famille et de l'école, doit donc le préparer à porter un regard critique sur les écrits et les images que les médias lui proposent.

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.

L'enfant doit donc pouvoir exprimer ses points de vue par rapport à toute activité, procédure ou décision l'intéressant. Ce qui implique qu'il soit informé, eu égard à son âge et à son degré de maturité, sur les options possibles, les conséquences en découlant, le poids que jouera son opinion.

Cela implique aussi que dans sa famille, dans l'école et dans tous les autres lieux où il vit, on lui offre des espaces pour exprimer son opinion, dans une ambiance de respect et de liberté, et qu'il soit écouté.

En accordant aux enfants le droit d'exprimer librement leur opinion sur toutes les affaires les concernant, la Convention leur reconnaît un réel droit de participation. C'est un principe majeur sur lequel doit s'appuyer l'éducation à la responsabilité et à la citoyenneté.

Dans son rapport,⁸⁷ présenté à l'Assemblée nationale en 1990, pour la ratification de la Convention, la députée Denise CACHEUX écrivait 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. »

C'est une reconnaissance de la citoyenneté de l'enfant.

En décembre 1994, à Madrid, à la Conférence organisée par le Conseil de l'Europe, sur l'évolution du rôle des enfants dans la vie familiale,⁸⁸

Christina Alberdi, ministre espagnole des Affaires sociales, affirmait, elle aussi, que *" Pour la première fois, dans l'histoire, la Convention reconnaît la citoyenneté des enfants, garçons et filles et leur capacité à être titulaire de*

⁸⁷ CACHEUX Denise, 1990, Rapport d'information

⁸⁸ Conseil de l'Europe, *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation*, Strasbourg, Actes, 1994

droits... Du moment que l'on considère les enfants comme des citoyens à part entière, il devient d'autant plus capital de veiller à leur donner la possibilité d'exprimer leurs propres points de vue et de participer à l'adoption des décisions les concernant. Le mineur doit être assimilé à un interlocuteur actif ou à un citoyen comme les autres dans tous les domaines qui l'intéressent (famille, école, collectivité, sports, etc)

A cette même conférence, Marta Santos Pais, Vice-Présidente du Comité de Coordination du Projet sur les Politiques de l'Enfance, du Conseil de l'Europe, rappelait que ce projet « *mettait en évidence la qualité de l'enfant en tant que citoyen d'aujourd'hui, titulaire de droits et de libertés fondamentales, capable d'exprimer des opinions, au sein de la famille et de la société. Et en même temps, l'enfant qui sait garder le droit de jouir de son enfance, de jouer et d'apprendre, de grandir dans un climat de bonheur, d'harmonie et de compréhension, de ne pas avoir à craindre les défis du lendemain.* »

Les 11 et 12 mai 1996, la 4ème réunion du Comité de coordination de ce projet renforçait ce point de vue, dans un avant-projet de recommandations aux Etats membres, en demandant « *que l'on tienne compte que les établissements scolaires, garderies d'enfants et institutions pour enfants, devraient être invités à faire en sorte que les enfants puissent exprimer leur avis sur toutes les affaires les concernant et qu'il en soit effectivement tenu compte dans les décisions prises au niveau de ces établissements.* »

Ce droit à la parole est un droit auquel les enfants et les jeunes sont très attachés mais il leur est encore souvent refusé par les adultes. Il est vrai qu'"enfant" vient de "infans", non doué de parole, et que la définition juridique de l'enfant c'est d'être mineur, c'est-à-dire incapable, non habilité à défendre lui-même ses droits. Depuis des siècles, les adultes ont donc décidé pour lui, sans demander son avis, lorsqu'il s'agit de choix importants concernant sa vie.

⁸⁹ Les études menées par le Conseil de l'Europe, pour la Conférence de Madrid, montrent une évolution vers une culture de la négociation et de la participation au sein de la famille. Dans cette perspective, elle devient « la plus petite des démocraties ». La capacité à la prise de responsabilité, à l'autonomie et la faculté de participer y sont reconnues à tous ses membres.

Pour le sociologue Michel Fize,⁹⁰ la famille tend à avoir un fonctionnement plus démocratique et à devenir un îlot protecteur où chacun peut exister en tant que personne. On quitte donc insensiblement le modèle autoritaire pour mettre en place un nouveau système d'échange et de communication. En associant leurs enfants aux décisions qui les concernent, en

⁸⁹ AUCANTE Maricke, VERDIER Pierre, *On m'a jamais demandé mon avis*, Paris, Lafont, 1990

⁹⁰ FIZE Michel, *La démocratie familiale*, Ed Presses de la renaissance, 1990

considération de leur âge et de leur degré de maturité, les parents participent à l'éducation à une citoyenneté active et responsable. Mais ceux qui n'ont pas connu ce mode de participation ont du mal à admettre le point de vue de l'enfant, dans les décisions qui concernent sa vie personnelle et la vie familiale. Et, ils ne savent pas comment mettre en pratique l'écoute, le dialogue, la consultation, la concertation, la négociation.

Nous avons pu, au cours de travaux avec des parents, constater que les institutions, les démarches, les outils, créés pour la classe, pouvaient être adaptées à vie familiale. L'initiative vient d'ailleurs parfois de l'enfant :

« je propose qu'on fasse un conseil comme en classe pour décider de nos projets ».

Les enquêtes, menées par le COFRADE⁹¹, auprès des organismes qui s'intéressent à la vie de la famille, font d'ailleurs apparaître leur souhait :

- d'élargir la participation de l'enfant aux autres institutions qui le prennent en charge : écoles, centres de loisirs, associations...

- et d'organiser une mutualisation et une analyse commune des pratiques.

L'expression individuelle et collective des enfants est un droit.

Le Comité des droits de l'enfant de l'O.N.U. a suggéré à la France « *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* ».

Or, à ce jour, si les collégiens et les lycéens ont des conseils de délégués institués par des textes officiels, les élèves de l'école primaire ne peuvent encore donner leur avis que si les enseignants en prennent l'initiative. Leur participation demeure liée à des choix pédagogiques et éducatifs et non à la mise en oeuvre d'un droit, comme nous le revendiquons.

Les enseignants et les éducateurs, comme le préconisait Marta Santo Pais, doivent « *faire valoir par une action systématique et infatigable que l'enfant, n'ayant pas encore atteint la phase adulte, est pourtant déjà titulaire de droits fondamentaux, un être capable de participer à la vie et d'assumer des responsabilités dans une société libre, devant jouir, dans sa dignité, des droits de tout citoyen du monde, et en gardant, en même temps, toute la richesse de son âme d'enfant* ».

⁹¹ COFRADE : Conseil français des associations pour les Droits de l'enfant

Liberté d'association, liberté de réunion

Article 15

1. Les États parties reconnaissent les droits de l'enfant à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique.
2. L'exercice de ces droits ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires dans une société démocratique, dans l'intérêt de la sécurité nationale, de la sûreté publique ou de l'ordre public, ou pour protéger la santé ou la moralité publiques, ou les droits et libertés d'autrui.

Les enfants ont donc le droit d'adhérer ou de créer des associations, mais également de refuser d'adhérer à des associations.

Pour Waldeck-Rousseau, initiateur de la loi du 1^{er} juillet 1901 relative au contrat d'association, l'association « *est l'exercice naturel, primordial, libre de l'activité* ».

Agir ensemble pour défendre leurs besoins, leurs droits et leurs intérêts, réaliser un projet, s'entraider, a toujours été une pratique sociale des hommes, pratique souvent réprimée par les détenteurs du pouvoir.

Sans attendre que l'autorisation leur en soit accordée par leurs tuteurs ou par la loi, les enfants et les jeunes se sont souvent, eux aussi, spontanément auto-organisés, hors des structures instituées, pour réaliser leurs projets, parfois seuls, parfois avec l'aide des adultes, mais en général en disposant de peu de moyens.

Des éducateurs progressistes,⁹² animés par le désir de promouvoir une véritable éducation démocratique et la formation de citoyens actifs et responsables, se sont appuyés sur ce besoin social et ont créé des institutions, espaces de liberté et d'initiative, permettant l'exercice de la libre expression, de la décision collective et de la responsabilité partagée : coopérative scolaire avec Profit, classe coopérative avec Freinet, assemblée générale avec Pistrak, parlement d'enfants avec Korczak...

Il est intéressant de noter que dès 1923, les instructions officielles préconisaient, qu'à l'école, « *sous réserve de l'approbation du maître, les écoliers seront appelés à régler eux-mêmes par une entente 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 à*

⁹² LE GAL Jean, *Le conseil d'enfants*, Pratiques-recherches n°27, Nantes, Editions de l'ICEM-Pédagogie Freinet, 2001,

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..»

Mais les instructions officielles et les pratiques novatrices n'ont pas amené un changement déterminant de la relation éducative dominante dans l'école et dans la société : l'enfant est demeuré un être mineur soumis aux adultes.

Pour tenter de modifier cette situation de dépendance incompatible avec une éducation à la liberté et à la responsabilité, les militants des Mouvements pédagogiques et d'éducation, ont tenté d'obtenir des garanties institutionnelles et juridiques qui légitimeraient le droit des enfants à s'associer. C'est ainsi qu'au Congrès international de l'Ecole Moderne à Nantes, en 1957, une Charte de l'enfant a été adoptée. Dans son article 15, elle stipulait que :

« Les enfants ont le droit s'organiser démocratiquement pour le respect de leurs droits et la défense de leurs intérêts ».

D'autres éducateurs ont soutenu que les libertés publiques devaient et pouvaient s'appliquer dans les institutions éducatives, sociales et médicales, accueillant les enfants et les jeunes.⁹³

Mais il a fallu attendre la ratification de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant en 1990, pour espérer que les libertés fondamentales des enfants, en France, ne seraient plus dépendantes du bon vouloir des adultes.

Droit d'association Droit de réunion Droit de participation

Ces droits sont les points d'appui d'une démocratie participative dans laquelle chaque citoyen peut faire entendre son avis, proposer des solutions aux problèmes, s'associer aux débats, s'impliquer dans les prises de décisions et assumer des responsabilités.

Mais nous savons que, pour les enfants comme pour les adultes, les compétences nécessaires pour participer à une activité sociale et citoyenne, s'acquièrent progressivement, par la pratique. L'expérience des conseils d'enfants⁹⁴ témoigne qu'ils sont capables d'agir avec discernement, même très jeunes, lorsque les adultes leur accordent leur confiance et savent les accompagner dans leurs tâtonnements individuels et collectifs.

Apprendre à agir coopérativement avec les autres fait partie du droit à l'éducation. En s'associant, en créant des institutions, en élaborant des règles de vie commune, en réalisant un projet, ils apprendront à vivre ensemble dans une relation qui allie liberté et égalité, à comprendre la nécessité d'un lien social fondé sur le respect de l'autre, à respecter un contrat, à assumer des responsabilités...

⁹³ 1789-1989 *L'enfant, l'adolescent et les libertés*, Actes du colloque, Rennes, Edition ENSP, 1989

⁹⁴ LE GAL Jean, *Coopérer pour développer la citoyenneté, la classe coopérative*, op.cit.

C'est pourquoi, cent ans après la loi de 1901, l'heure est venue d'accorder aux enfants le pouvoir de mettre en oeuvre leur droit d'association malgré les résistances à traiter l'enfant comme un sujet de droit « autonome » et les problèmes juridiques qui se posent :

l'association étant un contrat, toute personne pour y participer doit être dotée de la capacité juridique. Or le mineur est juridiquement incapable de contracter. Il est frappé d'une incapacité générale d'exercice des droits dont il est titulaire. Cependant on ne peut considérer de la même façon un tout jeune enfant et un enfant plus âgé pourvu de discernement. Il peut déjà agir seul pour certains actes de la vie courante. Mais comment un enfant engagera-t-il sa responsabilité pénale et sa responsabilité civile ? Des modalités sont donc à rechercher comme l'accompagnement par un adulte qui ne soit pas une tutelle.

Reste le problème de l'autorité parentale. La Convention ne prévoit pas dans les restrictions l'autorisation parentale qui serait nécessaire soit pour former une association, soit pour en devenir membre.

Compte tenu des bénéfices éducatifs sur le plan de la citoyenneté d'une implication des enfants et des jeunes, par la voie associative, dans la vie de la cité et des institutions qu'ils fréquentent, il devient impératif que les pouvoirs publics en définissent les modalités juridiques. A l'école, ce droit doit être aménagé pour tous les élèves et pas seulement pour les lycéens.

En Espagne, par exemple, un Arrêté Royal ⁹⁵ prévoit que les élèves de l'enseignement primaire peuvent s'associer, à partir du troisième cycle.⁹⁶ Les associations d'élèves sont régies par la Loi organique réglant le droit à l'éducation. Il suffit de 5 élèves pour créer une association. Les statuts, déposés auprès du secrétariat de l'Etablissement, précisent les droits et devoirs des membres, les organes dirigeants, les ressources financières... Parmi les finalités qu'elles assurent, nous avons retenu celles qui peuvent guider notre propre action novatrice, que ce soit pour les Conseils d'enfants actuels ou des institutions nouvelles :

- exprimer l'opinion des élèves à propos de tout ce qui touche à leur situation dans les Etablissements scolaires ;
- coopérer au travail éducatif des Etablissements et aux activités complémentaires et parascolaires de ceux-ci ;
- réaliser des activités culturelles, sportives et incitant à la coopération et au travail en équipe ;
- faciliter l'exercice des droits des élèves reconnus par la législation en vigueur ;

⁹⁵ Arrêté Royal 1532, du 11 juillet 1986, réglementant les Associations d'élèves

⁹⁶ En Espagne, l'école primaire compte 6 années, réparties en 3 cycles. Les 4 premières années (correspondant au CP-CE1-CE2CM1) sont donc exclues du droit d'association

- assister les élèves dans l'exercice de leur droit à intervenir dans le contrôle et dans la gestion des Etablissements subventionnés par des fonds publics ;

- faciliter la représentation des élèves dans les conseils scolaires des Etablissements et la participation des élèves dans la programmation générale de l'enseignement.

Les associations peuvent tenir leurs réunions dans les locaux scolaires, avec l'autorisation préalable du directeur et sans entraver le déroulement normal des activités d'enseignement.

En France, en attendant des textes officiels qui tardent à venir, les éducateurs d'aujourd'hui, peuvent, avec les enfants, se montrer novateurs comme les pionniers qui les ont précédés.

Rien dans la loi de 1901 ne rend obligatoire sa déclaration. Il s'agit alors d'une association de fait qui ne jouit pas de capacité juridique. Mais ces petites associations, dans lesquelles tous les membres sont individuellement et collectivement responsables, permettent une créativité institutionnelle en matière d'organisation et de fonctionnement démocratique. Elles sont adaptées à la liberté d'expression, à la circulation de la parole, à la prise collective d'initiative. Elles pourraient donc trouver place dans l'école à l'occasion de projets ponctuels à côté de structures participatives formelles et durables, comme les coopératives scolaires qui ont une comptabilité légale permettant de recevoir des dons, des subventions, des cotisations et d'organiser des achats et des ventes.

Parmi les initiatives actuelles, celle de la Fédération nationale des Francas est originale. Elle propose la création d'une Association Temporaire d'Enfants Citoyens (ATEC) qui, sur une durée limitée, offre la possibilité de réaliser un projet collectif. Cette participation, accompagnée par des adultes-tuteurs, favoriserait la réussite du projet, tout en permettant l'acquisition progressive de compétences et l'expérience de la responsabilité avec une prise de risque minimale. Des statuts préciseraient les modalités du projet, les rôles de chaque partie (les enfants, l'accompagnateur et l'Association départementale des Francas) et symboliseraient la contractualisation de l'action.

L'association, considérée comme un moyen d'exprimer une parole collective, d'agir pour améliorer les conditions de la vie scolaire, d'acquérir des compétences sociales, doit trouver sa place dans l'école sous des formes à inventer.

Liberté de pensée, de conscience et de religion.

La Convention reconnaît le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion, dans le respect du rôle de guide joué par les parents et des restrictions prescrites par la loi nationale.

Article 14

1. Les États parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion.
2. Les États parties respectent le droit et le devoir des parents ou, le cas échéant, des responsables légaux de l'enfant, de guider celui-ci dans l'exercice du droit susmentionné d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités.
3. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut être soumise qu'aux seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires pour préserver la sûreté publique, l'ordre public, la santé et la moralité publiques ou les libertés et droits fondamentaux d'autrui.

Article 30

Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtones, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.

La liberté de manifester sa religion, à l'intérieur des établissements scolaires, a été l'objet de vives controverses lorsque des élèves sont venues, au collège et au lycée, en portant le foulard islamique. Certaines ont été exclues par le Conseil de discipline en application du règlement intérieur. Des recours ont été présentés devant des tribunaux administratifs qui ont examiné la légalité du règlement et des décisions prises.

Dans un avis 27 novembre 1989, le Conseil d'Etat a apporté des précisions importantes qui valent pour l'exercice de ce droit à l'école mais aussi pour les libertés en général. Nous allons donc en retenir les éléments principaux.

Dans les établissements scolaires, le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité, dans la mesure où il constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation de croyances religieuses. Toutefois ce droit ne doit porter aucune atteinte ni à la liberté d'autrui, ni aux activités d'enseignement, au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité. Les missions de l'école doivent être respectées. Elle doit permettre à tous les enfants de développer leur personnalité, de se préparer

à leur vie professionnelle et à leurs responsabilités d'homme et de citoyen, d'apprendre le respect des droits de l'homme.

La liberté a des limites qui ne sont pas négociables. Dans chaque établissement, son exercice fera donc l'objet d'une réglementation qui fixera les modalités d'application de ces principes. Elles figureront dans le règlement intérieur, voté par le Conseil d'administration dans les collèges et lycées, et par le Conseil d'école dans les écoles primaires. Le règlement intérieur devient donc un texte juridique, la « loi de l'école », soumis au contrôle de légalité.

Protection de la vie privée.

Article 16

Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation.

2. L'enfant a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.

L'enfant a droit au respect de sa vie privée et de celle de sa famille.

Ce droit interroge l'éthique et la déontologie de l'enseignant car l'école, dans ses pratiques, est concernée à plusieurs niveaux.

Dans sa relation à l'enfant, l'enseignant doit éviter de porter des avis négatifs sur sa famille, or les remarques blessantes continuent d'exister : « si tes parents t'aidaient pour tes devoirs au lieu d'aller se promener le dimanche, ça marcherait mieux ! »

Lorsque le droit à la parole leur est reconnu et institué, il arrive aux enfants de maternelle et d'école primaire de raconter des événements de leur vie familiale et donc de les révéler à la connaissance de tous. D'une façon générale, l'enseignant doit alors faire preuve d'une grande attention pour que des jugements ne soient pas portés par les autres enfants, que les différences soient acceptées. Dans certaines classes, afin que l'expression de chacun soit protégée, il est interdit de diffuser à l'extérieur ce qui a été dit au sein du groupe. Mais entre respect de la vie privée et devoir de protection de l'enfant, il est parfois difficile de trouver un équilibre.

Parfois les faits librement exposés touchent aux valeurs éducatives, à une souffrance vécue, à un délit ou à crime.

Dans une classe maternelle, au cours du temps de libre parole, un petit garçon rapporte : « *mon père m'a dit : tu ne te marieras pas avec Anissa, parce que c'est une arabe ! Il n'y aura pas de sale arabe à la maison !* » Le respect des différences culturelles et éducatives ne peut pas ici suffire à trouver une juste solution. Nous pensons qu'après avoir permis que chacun donne son avis, l'enseignant doit, avec prudence pour ne pas blesser l'enfant concerné,

prendre position. Il a pour mission d'éduquer contre le racisme et de montrer, dans son discours et dans sa pratique personnelle, que le respect de l'autre est une valeur fondamentale.

Quand la parole de l'enfant révèle des faits qui l'ont blessé, il est important d'instaurer un dialogue personnel avec lui et de lui proposer une rencontre avec ses parents afin de tenter qu'une solution soit trouvée. Si les parents s'y refusent, le dialogue avec l'enfant, seul, doit alors se poursuivre.

Mais, parfois il révèle des violences sexuelles dont il a été victime au sein de la cellule familiale ou dans son entourage. L'enseignant doit alors en aviser « sans délai » le procureur de la République.⁹⁷

Lorsque les enfants ont connaissance de ce droit, ils interrogent les pratiques des adultes avec qui ils vivent :

- la famille : «Ma mère a-t-elle le droit d'ouvrir mes lettres ?»

- l'école : «Le maître a-t-il le droit de fouiller dans mon cartable quand quelqu'un a volé quelque chose ? »

- les centres de vacances et les institutions éducatives avec internat : « L'animateur a-t-il le droit d'entrer dans ma chambre et de fouiller dans mes affaires quand je ne suis pas là ? »

Questions qui exigent une réponse en droit, nous rappelle Daniel Clouet⁹⁸, magistrat :

« *Qui songe, par respect pour le droit à l'intimité, à frapper avant d'entrer dans la chambre d'un adolescent ? Qui songe en pénétrant dans une telle chambre en, l'absence de son occupant, qu'il n'a théoriquement le droit de le faire et d'y inspecter que pour d'impérieuses raisons de sécurité des personnes ou des biens, ou de strictes raisons pédagogiques car il entre dans un domicile dont le caractère inviolable est garanti constitutionnellement* »

L'enfant ne devrait-il pas avoir, aujourd'hui, une certaine maîtrise du contrôle des immixtions dans sa vie privée et pouvoir exercer des recours pour faire respecter ce droit ?

Les adultes doivent respecter les droits et libertés de l'enfant, faciliter leur mise en oeuvre mais ils ne sont pas pour autant exonérés, comme nous venons de le voir, de leur devoir de protection.

Comment concilier ces deux exigences apparemment contradictoires ?

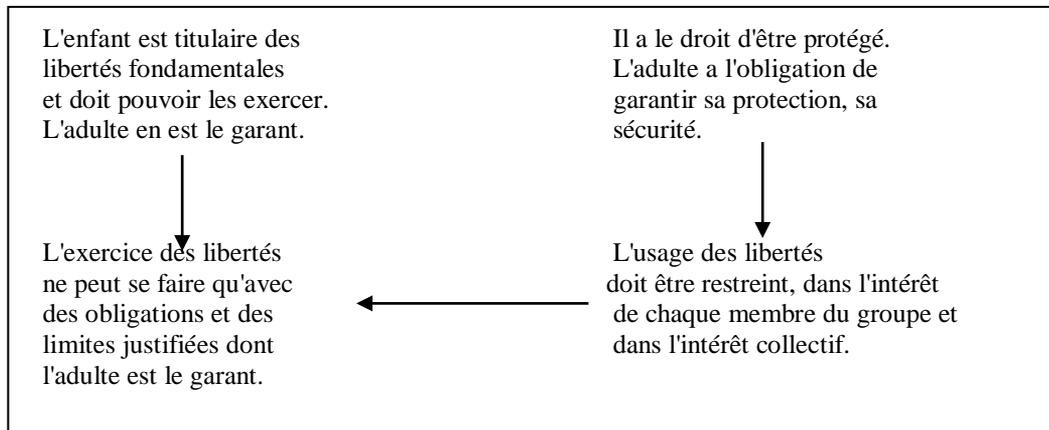
Comment porter une grande attention à l'enfant au nom de sa fragilité et d'une protection nécessaire sans le maintenir dans une dépendance sécurisante ?

Comment établir un équilibre entre la pratique de la liberté qui impose des limites et l'autorité nécessaire de l'éducateur pour les faire respecter ?

⁹⁷ Instruction concernant les violences sexuelles, circulaire n° 97-175 du 26-8-1997

⁹⁸ CLOUET Daniel, Faut-il parler droit dans les institutions médicales, éducatives et sociales ?, 1789-1989, *L'enfant, l'adolescent et les libertés*, Actes du Colloque en 1989, , Rennes, ENSP, 1990

Le problème qui se pose à l'éducateur n'est pas simple à résoudre, entre liberté/autonomie et autorité/protection. Il aura donc à demeurer attentif et vigilant, « *l'intérêt supérieur de l'enfant* »⁹⁹ étant la référence sur laquelle appuyer ses décisions.



Pour Mireille Cifali,¹⁰⁰ il s'agit d'une éthique de notre rapport à l'enfant : « *Dans le rapport à l'autre, où il s'agit pour lui de grandir et d'apprendre, ce qui importe est de l'autoriser à construire sa vie, sa connaissance, de se confronter aux difficultés et de les dépasser.. Il est capable d'affronter les pires obstacles si l'on fait confiance à ses potentialités.* »

La justice

La Convention accorde à l'enfant, qui est capable de discernement, le droit « 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 » (Article 12-2).

Prendre en compte l'avis de l'enfant ne veut pas dire qu'il décidera de tout et en tout. Sa parole viendra compléter les éléments soumis au juge pour

⁹⁹ L'intérêt supérieur de l'enfant est le principe directeur de toutes les décisions le concernant : Article 3 de la CIDE : « *Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale* »

¹⁰⁰ CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, , L'Éducateur, 1994

lui permettre de mieux apprécier où se situe « son intérêt supérieur ». Et, avoir le droit de donner son avis, c'est aussi avoir le droit au silence, au refus de donner son avis.

L'article 388-1 du code civil, en écho à l'article 12 de la Convention, stipule : « *Dans toute procédure le concernant, le mineur capable de discernement peut sans préjudice des dispositions prévoyant son intervention ou son consentement, être entendu par le Juge ou la personne désignée par le Juge à cet effet.*

Lorsque le mineur en fait la demande, son audition ne peut être écartée que par une décision spécialement motivée. Il peut être entendu seul, avec un avocat ou une personne de son choix. Si ce choix n'apparaît pas conforme à l'intérêt du mineur, le Juge peut procéder à la désignation d'une autre personne. L'audition du mineur ne lui confère pas la qualité de partie à la procédure ».

Mais sa possibilité de se faire entendre se heurte encore aujourd'hui à des oppositions. L'article 12 continue à susciter des craintes et à être contesté. C'est pourquoi, le 20 novembre 2001, à l'occasion de la Journée nationale des droits de l'enfant, D.E.I. France, dans un appel aux pouvoirs publics « *observe avec surprise qu'il n'est toujours pas question de reconnaître le droit de l'enfant par principe d'être entendu par son juge, notamment le juge aux affaires matrimoniales* ».

Quant à l'administration de la justice pour les enfants délinquants, la Convention leur apporte, par son article 40, de nouvelles garanties.

L'enfant suspecté ou coupable d'infraction aux lois doit être défendu et bénéficier d'une procédure spéciale qui tienne compte de son âge.

Chaque Etat aura à établir un âge minimum au-dessous duquel il sera présumé « n'avoir pas la capacité d'enfreindre la loi pénale ».

Le traitement de l'infraction sans recours à la procédure judiciaire est encouragé. Allant dans ce sens, dans différents pays, de nouvelles approches sont mises en œuvre pour traiter la délinquance juvénile : médiation auteur-victime, réparation pénale, travail au profit de la communauté... Ces mesures de réparation ont pour but de responsabiliser plutôt que de réprimer. Elles visent à amener le mineur à prendre conscience de son acte, à le reconnaître et en assumer les conséquences. Il va réparer directement ou indirectement le tort qu'il a causé à la victime ou à la collectivité : réparation du dégât ou activité au bénéfice de la victime. En France, si la mesure est décidée avant le jugement, l'accord du mineur et celui de ses parents sont nécessaires. Si la mesure est décidée lors du jugement, l'accord du mineur et de ses parents n'est plus nécessaire. On demande seulement ses observations et celles de ses parents.

Faire la justice à partir de la réparation, pour éviter de tomber dans l'ornière de la répression, est un des principes qui fondent une discipline éducative à l'école.

Nous en avons aussi retenu d'autres dans l'article 40.

Article 40 Extraits

1. Les Etats parties reconnaissent à tout enfant suspecté, accusé ou convaincu d'infraction à la loi pénale le droit à un traitement qui soit de nature à favoriser son sens de la dignité et de la valeur personnelle, qui renforce son respect pour les droits de l'homme et les libertés fondamentales d'autrui, et qui tienne compte de son âge ainsi que de la nécessité de faciliter sa réintégration dans la société et de lui faire assumer un rôle constructif au sein de celle-ci.

2. A cette fin et compte tenu des dispositions pertinentes des instruments internationaux, les États parties veillent en particulier :

b) à ce que tout enfant suspecté ou accusé d'infraction à la loi pénale ait au moins le droit aux garanties suivantes :

- à être présumé innocent jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie ;
- à être informé dans le plus court délai et directement des accusations portées contre lui, ou, le cas échéant, par l'intermédiaire de ses parents ou représentants légaux, et à bénéficier d'une assistance juridique ou de toute autre assistance appropriée pour la préparation et la présentation de sa défense ;
- à ce que sa cause soit entendue sans retard par une autorité ou une instance judiciaire compétentes, indépendantes et impartiales, selon une procédure équitable aux termes de la loi, en présence de son conseil juridique ou autre et, à moins que cela ne soit jugé contraire à l'intérêt supérieur de l'enfant en raison notamment de son âge ou de sa situation, en présence de ses parents ou représentants légaux ;
- à ne pas être contraint de témoigner ou de s'avouer coupable ; à interroger ou faire interroger les témoins à charge et à obtenir la comparution et l'interrogatoire des témoins à décharge dans des conditions d'égalité
- s'il est reconnu avoir enfreint la loi pénale, à faire appel de cette décision et de toute mesure arrêtée en conséquence devant une autorité ou une instance judiciaire supérieure compétentes, indépendantes et impartiales, conformément à la loi ;
- à se faire assister gratuitement d'un interprète s'il ne comprend pas ou ne parle pas la langue utilisée ;
- à ce que sa vie privée soit pleinement respectée à tous les stades de la procédure.

Par exemple, tout enfant suspecté ou accusé d'infraction à la loi pénale doit avoir le droit « *à ne pas être contraint de témoigner ou de s'avouer coupable* ». C'est d'ailleurs une règle du droit en France. Un citoyen ordinaire n'a pas obligation de dénoncer l'auteur d'une infraction et il ne peut donc en aucun cas être considéré comme complice. Or, lorsque des vols ou des dégradations ont été commis à l'école, des enseignants, soucieux de ne pas laisser ces actes graves impunis, demandent aux élèves de se dénoncer ou de dénoncer le coupable, s'ils le connaissent. S'il ne se dénonce pas et que personne n'accepte de le désigner, la classe entière aura alors une punition collective pour complicité. Nul ne pouvant être mis en cause pour un acte dont il n'est pas l'auteur ou le complice, ce non respect des principes du droit est incompatible avec la formation de citoyens respectueux de la loi.

Mais alors que faire ? Pour Bernard Defrance,¹⁰¹ il faut « *instruire l'affaire, au sens juridique du verbe, en utilisant les techniques d'investigation nécessaires à l'établissement de la preuve. Et se résigner à classer sans suite cette enquête si elle n'aboutit pas.* »

Il n'est jamais facile de vivre de telles situations, surtout dans une classe coopérative où la confiance en l'autre constitue un élément fondamental du lien social.

Placé nous-même devant de tels actes à plusieurs reprises, nous avons choisi d'éviter toute investigation et de porter l'affaire devant le conseil. Après que l'accent ait été mis sur le préjudice causé à la victime ou à notre collectivité, il est arrivé que le coupable reconnaisse son acte ou qu'il soit dénoncé par un témoin. Nous lui proposons alors une réparation. S'il n'était pas identifié, nous tentions de trouver une solution collective : remboursement par la coopérative de l'enfant victime d'un vol, contribution financière volontaire ou mise en place d'un atelier de production d'objets vendables, pour le rachat de l'objet détérioré ou volé, travail collectif de remise en état...Parfois l'objet volé revenait miraculeusement. Il nous est aussi arrivé de porter plainte à la police lorsque nos magnétophones ont été volés, Un policier est alors venu dans la classe, pour mener un interrogatoire, afin de montrer à tous que la loi pénale s'appliquait aussi à l'école.

Bien qu'il soit difficile d'accepter que certaines infractions demeurent impunies, nous pensons cependant que l'école gagnerait, sur le plan éducatif, à ne pas violer elle-même les principes qu'elle a pour mission de transmettre.

4. L'organisation et le fonctionnement de l'école se fondent sur les principes du droit

Les droits individuels n'ont de sens que dans une communauté où ils peuvent être garantis et défendus. Il n'y a de libertés que dans un Etat de droit car celui-ci pose la primauté de la loi sur l'ensemble du corps social. Une hiérarchie de textes de droit garantit la cohérence du corps social et protège les libertés de l'individu. Nous avons vu la place qu'y occupe la Convention internationale.

Les libertés publiques étant reconnues à l'enfant, encore faut-il pour qu'il puisse les exercer à l'école que celle-ci respecte les principes fondamentaux du droit.

Or, l'école est-elle un lieu de droit ?

¹⁰¹ DEFRANCE Bernard, *Le Droit dans l'école, ou les principes du droit appliqué à l'institution scolaire*, Ed. Labor, 2001. Dans cet ouvrage, l'auteur présente douze principes du droit à appliquer dans l'institution scolaire et sept niveaux de normes.

Cette question a soulevé de nombreuses controverses nourries par des conceptions contradictoires :

- l'école est un lieu clos, un lieu de non droit et de non démocratie, parce qu'elle repose sur un contrat d'apprentissage nécessairement inégalitaire. Elle rassemble des enseignants qui exercent l'autorité et des élèves qui apprennent et obéissent.

- l'école est une institution dans laquelle enseignants et élèves sont dans l'obligation d'apprendre à vivre et à travailler ensemble. Son fonctionnement ne peut se régler que par le droit. L'éducation à la citoyenneté doit alors permettre l'intériorisation des principes élémentaires du droit par leur mise en pratique et par un travail progressif d'apprentissage et de conscience de la loi.

- l'enfant est une personne et un citoyen, titulaire des libertés publiques. Il doit pouvoir les exercer, sans que pour autant le groupe des enfants se gouverne seul et devienne dépositaire de l'autorité comme le craignait Hannah Arendt. Le maître doit demeurer garant du respect des personnes et des règles de vie de la collectivité.

L'actualité récente a contribué à apporter une réponse plus claire à la question et à modifier le rapport de l'école au droit.

Jusqu'à ces dernières années, elle vivait dans un sentiment d'extraterritorialité juridique :

- le juge administratif se refusait à examiner la légalité des règlements de l'Education nationale et des mesures individuelles prises sur leurs fondements ;

- les délits commis à l'intérieur de l'école n'étaient que rarement signalés à la justice.

Une meilleure connaissance des droits et devoirs des élèves, l'affaire des foulards islamiques, les actes de violence et une certaine « judiciarisation » de la société ont amené les parents et les élèves à questionner en droit les règles de fonctionnement et les décisions prises. Les recours au juge judiciaire et administratif sont devenus une pratique relativement fréquente.

En présence de cette situation, le Ministère de l'Education nationale a décidé de renforcer les pratiques démocratiques dans la mise en oeuvre des sanctions et des punitions, qui souvent échappaient à la règle parce qu'elles n'étaient pas prévues au règlement intérieur.

La procédure disciplinaire devra donc désormais respecter les « principes généraux du droit »¹⁰² tout en gardant sa dimension éducative :

- principe de légalité des sanctions et des procédures :

- Les punitions infligées devront « respecter la personne de l'élève et sa dignité : sont proscrites en conséquence toutes les formes de

¹⁰² Ministère de l'Education Nationale, Procédures disciplinaires et règlement intérieur, Bulletin Officiel, 8, 13 juillet 2000

violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des élèves » ;

- Le règlement intérieur devra en fixer la liste ainsi que les mesures alternatives et d'accompagnement (mesure de réparation, décision de suspension de sanction, travail d'intérêt scolaire...).

. principe du contradictoire :

- Sur le plan juridique, afin de respecter les droits de la défense, l'élève mis en cause pourra présenter des observations écrites ou orales et se faire assister. La sanction devra se fonder sur des éléments de preuve et être motivée.

- Sur le plan éducatif, il s'agit de permettre à l'élève d'exprimer son point de vue, de l'écouter, de lui expliquer sa faute et la sanction qu'il encourt.

- principe de la proportionnalité et de l'individualisation de la sanction :

- Sur le plan juridique, la sanction doit être graduée en fonction de la gravité des faits reprochés et elle s'adresse à un individu dans une situation déterminée.

- Sur le plan éducatif, la graduation des sanctions permet à l'élève de prendre conscience de la gravité de ses actes par rapport à une échelle de valeurs. L'individualisation favorise sa responsabilisation en l'amenant à s'interroger sur sa conduite et ses conséquences.

Chaque établissement devra donc réactualiser son règlement intérieur.

Dans un texte antérieur¹⁰³, le Ministère avait précisé que les dispositions pénales qui répriment les actes de violence contre les personnes ou la dégradation des biens s'appliquent sans aucune restriction aux faits commis à l'intérieur des établissements scolaires. En cas de délit, les chefs d'établissement n'ont pas à faire oeuvre de police judiciaire. Il ne leur appartient pas de constater les infractions à la loi pénale, ou d'en rechercher les auteurs. Il leur incombe en revanche de signaler aux autorités compétentes les infractions pénales qui viennent à se commettre dans l'établissement.

Cette introduction des principes élémentaires du droit commun dans l'école marque un tournant que nous estimons positif.

Mais, comme les juristes Antoine Garapon et Thierry Pech¹⁰⁴, nous pensons que « *cette importation dans le milieu scolaire d'un modèle juridique de la sanction ne s'accompagnera d'un supplément de légitimité pour l'institution qu'à la condition de transmettre activement et clairement les*

¹⁰³ Sanction de faits délictueux commis à l'intérieur des locaux scolaires, Circulaire n)96-156 du 29-5-1996

¹⁰⁴ GARAPON Antoine, THIERRY PECH, La sanction disciplinaire à l'école, promesses et dangers du droit, *Cahiers Alfred Binet*, 668, septembre 2001, dossier « La sanction Approches plurielles », Editions Erès.

principes du droit aux intéressés, c'est-à-dire non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants...En même temps qu'il pénètre dans la sphère scolaire comme instrument de régulation des conflits, le droit doit s'y imposer comme contenu d'un apprentissage..¹⁰⁵.Si nul n'est censé ignorer la loi, c'est bien à l'école qu'il revient d'en faire connaître les contenus et les principes aux futurs citoyens. »

Droit d'exercice des libertés fondamentales, comme nous l'avons vu pour la liberté de la presse et la liberté de manifester sa religion, respect des principes généraux du droit, application des dispositions pénales, l'école, aujourd'hui, est entrée dans l'Etat de droit.

Les enfants doivent donc pouvoir y exercer les libertés fondamentales et le droit de participation que leur reconnaît la Convention internationale.

Conclusion

« *On naît citoyen* », disent les instructions officielles de 1985.

En France, l'enfant naît dans une cité dont l'organisation sociale se réfère aux droits de l'homme. Il y a droit à un nom, une nationalité, une famille, un domicile... Il peut y revendiquer le droit à la santé, à l'éducation, aux loisirs, à une protection juridique et sociale.

La République française repose sur la conception citoyenne d'une nation constituée d'individus libres et égaux en droits et en dignité sociale. Ils sont titulaires de droits inaliénables, droits politiques, civils, sociaux, économiques, culturels. L'appartenance à cette société démocratique, où la loi définit et garantit les libertés des individus, implique des devoirs et des obligations envers les autres, au nom de la solidarité.

C'est dans ce contexte social et politique, que la citoyenneté de l'enfant, reconnue par la Convention internationale, doit pouvoir s'exercer, s'élargir et se diversifier au fur et à mesure que ses capacités s'accroissent.

Il revient aux adultes de l'accompagner dans ce processus de formation en l'informant de ses droits et obligations et en créant des situations qui lui permettent les tâtonnements sociaux nécessaires. Ainsi, à sa majorité, sa citoyenneté sera « *d'autant plus pleine et efficiente que son exercice politique s'appuiera sur des découvertes, des acquisitions et des pratiques antérieures multiples et diverses dans les domaines social, économique et juridique* »¹⁰⁶

¹⁰⁵ Anicette DANIEL et Jean Yves DANIEL proposent une méthode éducative d'initiation à la pratique du droit à l'école élémentaire : *Enfant et droit, le sens de la loi*, Co-édition L'Harmattan-JYD, 1999

¹⁰⁶ Enfant-citoyen, Citoyen-enfant, *REUSSIR*, Revue des Francas, juin 1989

Mettre en place des institutions qui permettent l'exercice des libertés et du droit de participation des enfants est, aujourd'hui, non seulement un acte légitime mais un devoir pour les éducateurs. La classe et l'école, doivent donc devenir des lieux de pratiques citoyennes qui permettent à chaque enfant de :

- . 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 règles de vie ;

- . de s'engager dans des projets collectifs réels, négociés et contractualisés, dans lesquels il doit assumer sa part coopérative ;

- . de prendre des responsabilités qui marquent son appartenance au groupe et dont il rend compte ;

- . de s'ouvrir aux autres, de les comprendre et de coopérer avec eux.

Chapitre 3 LA PARTICIPATION FORMATRICE A L'ECOLE

INTRODUCTION

Exercer sa citoyenneté exige d'adhérer aux valeurs de la démocratie mais aussi d'avoir acquis des connaissances et des compétences opératoires afin de pouvoir participer pleinement à la vie sociale en y exerçant ses droits et ses responsabilités.

L'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie, la socialisation, la transmission des valeurs, est de la responsabilité de toutes les institutions qui accueillent les enfants, mais l'école a une place unique et centrale.

Des lois de 1882-1887 aux textes actuels sur les finalités de l'école, une de ses missions fondamentales est de former des citoyens. Instruction civique, Education civique, Education à la citoyenneté, les différentes appellations, apparues au fil des instructions officielles, marquent bien les débats publics que cette formation soulève. L'éducation civique est un sujet d'actualité. Ministres, enseignants, parents, s'accordent pour affirmer son importance mais elle demeure difficile à préciser. Les notions de citoyenneté, civisme et civilités s'y entremêlent tant sur le plan théorique que sur le plan pratique.

Il aurait été intéressant d'étudier l'évolution des conceptions, à travers les textes officiels, afin de mieux comprendre les pratiques diverses des enseignants et les controverses actuelles. Mais ayant fait le choix de donner aux enfants les moyens d'exercer leur citoyenneté à l'école, nous mettrons surtout l'accent sur l'évolution des textes officiels vers une participation réelle des élèves au fonctionnement et à la vie de l'école.

LA PARTICIPATION DANS LES TEXTES OFFICIELS

Durant des siècles, l'éducation à l'école a eu pour objectif de moraliser les enfants des pauvres, de leur apprendre la soumission, de leur transmettre la foi, d'en faire des sujets obéissants. La Révolution de 1789, les cahiers de doléances, la révolte de 1848, la Commune de 1870, ont montré l'aspiration du peuple à une participation réelle à la vie sociale. Mais lors de la création de l'école pour tous en 1882, les leçons d'instruction civique ont toujours pour

objectif d'apprendre au futur citoyen ses devoirs plus que ses droits et le respect de la hiérarchie sociale. Les élèves doivent connaître d'abord les institutions politiques républicaines et leurs obligations : obligation scolaire, impôt, service militaire. Cette conception va perdurer dans les manuels et les pratiques pendant de longues années, malgré l'évolution des textes officiels.¹⁰⁷ Car, dès 1923, l'accent est mis sur l'exercice de la liberté et la participation à la vie de l'école, afin de former un citoyen ayant conscience de ses droits et de ses devoirs. Les instructions officielles 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 concertée certains détails de leur vie commune : ils éliront ceux d'entre eux chargés de certaines fonctions, les dirigeants 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.. »

Cette nouvelle orientation peut avoir plusieurs origines.

La guerre de 14-18 a provoqué un choc profond dans les familles et l'opinion publique. La protection des droits de l'homme et de l'enfant devient un impératif pour la jeune Société des Nations. Il n'est plus possible d'exiger des citoyens le respect de devoirs et d'obligations sans garantir l'exercice des droits et des libertés. Par ailleurs, le patriotisme belliqueux doit faire place à l'esprit de paix. L'éducation morale et civique doit donc être transformée.

La guerre a laissé les écoles publiques dans la misère. Un inspecteur primaire, Barthélémy Profit¹⁰⁸, demande aux enfants des écoles de sa circonscription de participer à l'effort de rénovation matérielle en constituant des « sociétés amicales, dites coopératives scolaires ». Cette action, au départ utilitaire, permet la mise en place d'une pédagogie active et transforme politiquement l'école. Dans certains domaines, les enfants s'exercent à la pratique de la liberté et d'une citoyenneté responsable. L'école passe de « la monarchie absolue à la république » constate Profit. « L'essentiel est de

¹⁰⁷ BALLOT M., AVEILLE R., *Education morale et civique*, Classe de fin d'études, Paris, Ed. Charles Lavauzelle, 1959

Les devoirs du citoyen. Retenons par coeur : « 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. »

¹⁰⁸ GOUZIL Marcel, PIGEON Maurice, *Barthélémy PROFIT et la Coopération à l'école. Anthologie*, Paris, OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole), 1970

*traiter les enfants avec le plus grand respect et comme s'ils étaient déjà de grandes personnes, de leur faire confiance et de les aimer, de leur faire goûter les joies de l'initiative et de la liberté »*¹⁰⁹. L'expérience des coopératives scolaires est née.¹¹⁰

Parallèlement, l'éducation nouvelle se développe dans plusieurs pays. Des communautés d'enfants se créent. La révolution soviétique suscite un fort mouvement d'innovation pédagogique dont l'auto-organisation des élèves est un des principes fondamentaux. Freinet, dans sa petite école de Bar-sur-Loup commence à jeter les fondements d'une pédagogie populaire. Il remet en cause les leçons 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* ». ¹¹¹

Nous avons constaté que malgré des textes officiels progressistes et un fort courant novateur, les pratiques d'éducation civique, durant de nombreuses années, n'évoluent guère. Mais les expériences menées par les militants pédagogiques dans leurs classes, pour permettre aux enfants d'exercer une réelle participation, ont permis de mieux cerner les conditions théoriques et pratiques d'un véritable changement. Elles ont, sans doute aussi, contribué à influencer les directives officielles actuelles.

En 1989, la Loi d'orientation sur l'éducation place l'éducation civique au coeur du droit à l'éducation : « *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* ».

Pour le législateur, c'est donc par la pratique que la citoyenneté s'apprend. Il s'agit maintenant de préciser les finalités et les objectifs de cette action éducative de la maternelle au lycée et de fonder un programme. Ce sera la tâche du « Groupe Technique Education Civique » créé au sein du Conseil National des Programmes mis en place en juin 1990, par Lionel Jospin, ministre de l'Education nationale.

Mais, dès 1991, les textes sur les cycles à l'école primaire,¹¹² apportent des précisions sur les capacités et les compétences transversales à construire.

¹⁰⁹ PROFIT Barthélémy, *La Coopération à l'école primaire*, Paris, Delagrave, 1922

¹¹⁰ Cette expérience continue aujourd'hui. Les coopératives scolaires sont rassemblées dans une association nationale, l'O.C.C.E. (Office central de la Coopération à l'Ecole)

¹¹¹ FREINET Célestin, *La discipline nouvelle*, CLARTE, 1928

¹¹² *Les cycles à l'école primaire*, Paris, Ed. CNDP - Hachette Ecoles, 1991

La reconnaissance et le respect de l'autre, l'écoute, la coopération, la solidarité, sont les valeurs fondamentales de l'action éducative.

La pratique des responsabilités, l'élaboration et le respect de règles communes au sein de la classe et de l'école, constituent les bases d'une pédagogie de la citoyenneté.

En juin 1992, le Ministère de l'Education Nationale et de la Culture publie la synthèse des réflexions¹¹³ menées par le Conseil national des Programmes, sous forme de propositions. Il serait trop long, ici, d'en mener une analyse exhaustive mais il est important d'en connaître les éléments principaux qui demeurent des points d'appui solides.

Les droits de l'Homme constituent le cadre de référence

« L'éducation civique, en France, aujourd'hui, trouve son fondement et sa référence dans l'idée de droits de l'Homme et dans le corpus de textes qui s'y réfèrent. L'être humain est source et titulaire de droit. Il est sujet posant le droit et les droits. 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 ».

Les quatre textes fondamentaux, la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (1789), la Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales (1950), la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) vont faire référence et seront donc « 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), la Convention internationale des droits de l'enfant sera étudiée afin que chaque enfant soit sensibilisé au sens et à la portée des valeurs fondamentales. Il devra aussi « avoir eu connaissance des articles qui offrent une ouverture sur des pratiques immédiates : droit d'opinion, droit d'expression, et l'exigence de réciprocité ».

Nul ne pourra donc plus ignorer ses droits et ses libertés et les exigences liées à leur exercice. Il s'agit donc en référence aux textes fondamentaux, de permettre à l'enfant d'exercer une véritable citoyenneté participative à l'école.

La participation devient le critère de la citoyenneté scolaire.

« 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 ».

¹¹³ *L'éducation civique aujourd'hui*, Propositions du Groupe Technique Education Civique, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, juin 1992

L'éducation civique sera donc constituée par trois modes complémentaires : les savoirs, les valeurs et les pratiques. « *Tout enfant naît citoyen mais la citoyenneté se construit par l'action* ».

- Au cycle des approfondissements (cycle 3), « *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.. »*

Participation aux décisions, engagement dans des projets collectifs, prises de responsabilités, actions de solidarité, rapport actif aux règlements, nous sommes bien ici dans une perspective de participation et de « nouvelle citoyenneté » telle que nous l'avons définie.

Les programmes de 1995 vont dans la même direction. Dès la maternelle, l'enfant doit devenir un acteur dans la communauté scolaire en participant à la réalisation collective d'un projet, à la régulation de la vie collective par des discussions sur des cas concrets, au partage des responsabilités au sein de la classe et de l'école. Il s'agit bien, à partir de la vie de la classe, de construire une citoyenneté responsable.

Mais la participation des élèves à la vie scolaire reste une pratique pédagogique. La citoyenneté de l'enfant et son droit de participation à l'école primaire ne sont pas affirmés sur le plan juridique et la Convention internationale des droits de l'enfant ne figure pas dans les textes à étudier.. C'est pourquoi, au nom de l'ICEM, nous adressons une lettre ouverte à François Bayrou, Ministre de l'Education nationale, afin de connaître les mesures qu'il compte prendre :

- pour faire connaître la Convention internationale des droits de l'enfant et ses implications dans l'école , aux enseignants et aux élèves ;
- pour permettre une plus grande participation des enfants et des jeunes à la gestion de l'école et des projets éducatifs.

Dans sa réponse,¹¹⁴ le Ministre rappelle la mise en place du « Parlement des enfants » et l'action menée par l'OCCE et l'ICEM qui « offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer et de participer activement à différents travaux effectués en classe ». Il reconnaît à la coopérative scolaire un rôle important dans l'éducation à la citoyenneté : « *Au sein de chaque école, la coopérative a un rôle pédagogique et éducatif important. Sa gestion est*

¹¹⁴ Lettre du 6 avril 1996

assurée par les élèves eux-mêmes avec l'aide des maîtres. Elle contribue à l'exercice, par les élèves, de responsabilités collectives et individuelles, et donne lieu à des activités d'ordre économique et civique, elle développe la solidarité et la citoyenneté par la prise de conscience des droits et des devoirs de chacun. »

En 1996, par une circulaire, il consacre l'éducation à la citoyenneté¹¹⁵. Il préconise une citoyenneté d'établissement, établie sur les valeurs de respect et d'écoute, qui encourage à la responsabilité et à la solidarité civiques. Le règlement intérieur, élaboré avec la participation des élèves, doit constituer pour eux, « *l'expression tangible de la règle de droit de la vie quotidienne à l'école* ».

La même année, le Parlement vote une loi instituant le 20 novembre, Journée Nationale des Droits de l'Enfant. Un B.O.¹¹⁶ y est consacré afin de guider les enseignants dans une lecture croisée entre la Convention et les contenus des programmes de l'école. François Bayrou rappelle 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, Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, y consacre un nouveau B.O.¹¹⁷ Elle souhaite 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* ».

Parallèlement, elle lance les « *Initiatives citoyennes à l'Ecole pour apprendre à vivre ensemble, pour sensibiliser à la morale civique et à la prévention de l'incivilité et de la violence* ». Il s'agit de promouvoir « une éducation à la citoyenneté de tous les jours ».

Après toutes ces initiatives ministérielles préconisant une information sur les droits des enfants et la mise en oeuvre de pratiques citoyennes, après la reconnaissance par la commission d'enquête de l'Assemblée nationale¹¹⁸ des libertés publiques accordées aux enfants, nous pouvons nous attendre à ce que les nouveaux programmes s'appuient sur les avancées théoriques et pratiques opérées.

Or, en 1999, les documents d'application des programmes de l'école élémentaire,¹¹⁹ ne préconisent pas l'étude de la Convention internationale des droits de l'enfant. Elle sera seulement évoquée. Les libertés fondamentales, qui

¹¹⁵ Circulaire du 15 avril 1996 B.O. n°23 du 06 juin 1996 « *Education à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique* ».

¹¹⁶ Les Droits de l'Enfant, B.O. 97, 17 octobre 1996

¹¹⁷ 20 novembre, Journée Internationale des Droits de l'Enfant, B.O. 13, 6 novembre 1997

¹¹⁸ *Droits de l'enfant de nouveaux espaces à conquérir*, op.cit.

¹¹⁹ B.O. du 26 août 1999, op.cit.

fondent la citoyenneté de l'enfant, ne seront donc pas garanties et organisées par le règlement intérieur, comme c'est le cas dans les lycées.

Les pratiques de participation sont encouragées mais les représentants de classe à l'école primaire n'auront pas le statut de délégués.

Ce positionnement est étonnant et paradoxal car il va à l'encontre des initiatives prises par les ministres eux-mêmes. D'ailleurs, le nouveau ministre Jack Lang, le 20 juin 2000¹²⁰, trouve « *judicieux de multiplier les conseils de délégués de classe, qu'un certain nombre d'écoles élémentaires ont déjà expérimentés. Elus par leurs camarades dans chaque classe, en début d'année scolaire, les délégués devraient à intervalle régulier (une ou deux fois par trimestre par exemple), être réunis par la directrice ou le directeur...* »

Le conseil d'enfants à l'école primaire voit sa légitimité et sa place dans la vie scolaire progressivement reconnues.

Le texte de « la consultation sur les nouveaux programmes de l'école primaire » présenté aux instituteurs en septembre 2001, propose qu'une heure par quinzaine soit consacrée à « *une réunion de régulation inscrite à l'emploi du temps* ». Au cycle des apprentissages fondamentaux, elle permettra aux élèves de débattre des problèmes rencontrés et de maîtriser les conflits. Au cycle des approfondissements, elle sera « *réservée à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large* ». Il existe des principes supérieurs que l'on ne discute pas mais « *les règles de vie sont élaborées par les élèves sous la direction du maître. Les difficultés nées de leur mise en oeuvre sont régulièrement examinées afin d'en améliorer le fonctionnement et le respect.* ».

C'est enfin la reconnaissance du Conseil dans la classe, expérimenté depuis près d'un siècle par les pédagogues novateurs.

Malgré un contexte de positionnements ministériels parfois paradoxaux, nous pouvons dégager des textes officiels deux points d'appui solides à la mise en oeuvre de la citoyenneté à l'école :

1. Les droits de l'homme constituent le cadre de référence à la fois éthique et civique. Les enfants sont sujets de droit dans une collectivité scolaire où les principes du droit et les valeurs démocratiques doivent être respectés par tous.

2. La citoyenneté se construit par l'action.

Participer aux décisions concernant la vie de la classe et de l'école, s'engager dans des projets collectifs, coopérer avec les autres, assumer des responsabilités, élaborer les règles de vie et participer à leur application, sont

¹²⁰ Ministère de l'éducation nationale Conférence de presse de J. Lang 20 juin 2000

les éléments principaux d'une citoyenneté active et responsable. Mais cette participation active ne suffit pas pour que tous les enfants acquièrent capacités et compétences. Un apprentissage social est nécessaire.

L'EXERCICE DE LA CITOYENNETE NECESSITE UN APPRENTISSAGE

Pour Claudine Leleux,¹²¹ « à l'heure où le monde scolaire insiste sur la formation aux compétences de base, il est regrettable de ne pas donner la place qu'elles méritent aux compétences morales et citoyennes : juger, choisir, décider, argumenter et discuter, répondre et s'engager, sur toutes les questions de la classe et de la vie selon une pédagogie appropriée. »

Ces compétences se construisent par l'action.

En nous appuyant sur notre longue expérience d'autogestion pédagogique¹²² avec des enfants en difficulté, nous pensons 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 :

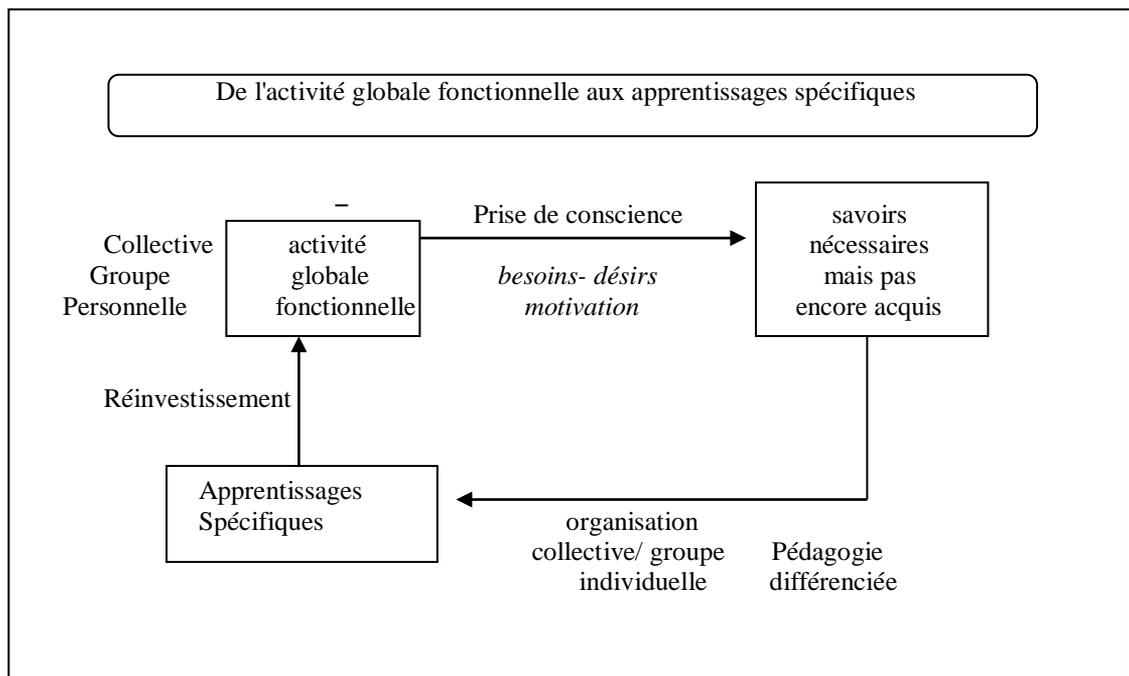
- s'exprimer dans une réunion, donner son avis, faire des propositions, argumenter pour convaincre les autres, savoir écouter et suivre le fil d'un débat, choisir avec clairvoyance...
- animer une réunion, un conseil...
- respecter les décisions prises et assumer des responsabilités dans leur mise en oeuvre...
- analyser un problème et proposer des solutions pertinentes...
- proposer des modifications aux lois et aux règles afin qu'elles répondent mieux à l'exercice des libertés individuelles et aux exigences de la vie collective.

- 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, par exemple pour la prise de parole, la conduite des réunions, les démarches de résolution de problème, la fonction de délégué...

¹²¹ LELEUX Claudine, *Education à la citoyenneté, Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, DeBoeck, coll. « Outils pour enseigner », 2000

¹²² LE GAL Jean, YVIN Pierre, *VERS L'AUTOGESTION*, Documents de l'ICEM, 7, 1971

Cette démarche, que je propose, n'est d'ailleurs que l'application aux apprentissages sociaux du processus général que met en œuvre la pédagogie Freinet pour passer des activités globales fonctionnelles aux apprentissages spécifiques.



La participation implique donc :

- une relation éducative qui favorise les tâtonnements sociaux, tout en garantissant la sécurité physique et affective des enfants ;
- la création d'institutions où chacun peut s'exprimer, entendre l'avis des autres, débattre, décider, prendre des responsabilités, donc exercer un pouvoir réel individuel et collectif ;
- la mise en place d'une formation pour tous, s'appuyant sur la pratique sociale.

LES ENSEIGNANTS DOIVENT ETRE SOUTENUS DANS LEUR ACTION

Nous avons vu, à propos de la mise en oeuvre d'une démocratie participative qu'une véritable participation ne pouvait exister que s'il y avait un partage du pouvoir entre les élus et les citoyens.

Or, pour les enseignants, ce partage du pouvoir avec les enfants n'est possible que si eux-mêmes détiennent un pouvoir réel d'initiative.

Les pédagogues novateurs, pour autoriser un pouvoir institutionnel des élèves, ont dû s'approprier un espace de créativité, se donner une marge de manoeuvre, conquérir un pouvoir sur leurs actes. Cela n'a jamais été sans risque dans un système soumis à l'autorité de la hiérarchie : l'infantilisation des enseignants, par l'administration, est d'ailleurs souvent évoquée comme une des causes des résistances au changement.

Pour un enseignant, vouloir faire de la participation un principe de base de la vie sociale et pédagogique de sa classe, c'est s'engager dans un processus de changement de son rôle, de son rapport au pouvoir, de sa relation aux enfants et de son organisation institutionnelle et pédagogique. Se remettre en cause n'est jamais facile et, par ailleurs, le partage du pouvoir avec les enfants peut générer une crainte légitime de se faire déborder, de ne plus pouvoir contrôler l'exercice des droits accordés, de perdre toute autorité. Or l'exercice des libertés et la participation impliquent l'accompagnement et le suivi permanent du processus d'autonomisation individuel et collectif, par des adultes compétents et ayant gardé une autorité incontestée.

Il est donc important que l'administration soutienne les expériences engagées mais aussi qu'elle favorise la création de nouvelles équipes novatrices. Dans les écoles Freinet, reconnues par le Ministère de l'éducation nationale, l'équipe est garante du projet spécifique de l'école et de sa mise en oeuvre. Son organisation et son fonctionnement sont cohérents avec les principes de la démocratie participative : la direction est collégiale et les responsabilités partagées. Les décisions sont prises par le Conseil coopératif de l'école qui rassemble les enseignants, les délégués-enfants, les parents, les intervenants extérieurs, les aide-éducateurs, les partenaires médico-sociaux et les agents municipaux. Le Conseil des maîtres est responsable de l'application de ces décisions.

Pour mettre en oeuvre les démarches de changement ¹²³, nécessaires pour instaurer la démocratie à l'école, il faut de la détermination et un engagement profond des praticiens du terrain, mais aussi des connaissances sur la réalisation d'un projet d'innovation, sur les phénomènes de groupe et sur les pratiques de l'institutionnel.

¹²³ Pour connaître le processus d'innovation avec ses démarches, ses difficultés et les solutions aux problèmes rencontrés, lire : DUCROS Pierre, FINKELSZTEIN Diane, *L'école face au changement, Innover, pourquoi ? comment ?*, Grenoble, CRDP, 1986

Les formations, que j'ai menées à l'IUFM et dans différents centres de formation, m'ont convaincu que les enseignants seraient mieux à même d'entreprendre des expériences novatrices, s'ils pouvaient eux-mêmes, durant leur formation initiale ou continue, exercer un réel droit de participation sur leur formation, expérimenter les démarches et institutions qu'ils seront amenés à proposer aux enfants¹²⁴ et apprendre à travailler en équipe.

CONCLUSION

L'école de la République, pour former des citoyens, a longtemps utilisé des méthodes pédagogiques autoritaires. Les élèves n'y avaient aucun droit et devaient obéir et accepter, sans protestation, contraintes et sanctions, comme dans les écoles de l'Ancien régime destinées à former les sujets du roi. Les fondateurs de l'école républicaine pensaient sans doute que l'on pouvait construire la démocratie par des méthodes non démocratiques.

Opposés à cette conception, les militants d'une éducation populaire, affirmaient avec Freinet qu' « *on prépare la démocratie par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates* ». ¹²⁵Pour lui, l'École du peuple ne saurait être qu'une école démocratique préparant, par l'exemple et l'action, la vraie démocratie.

Aujourd'hui les textes officiels vont dans cette direction. Ils encouragent les enseignants à donner la parole aux enfants et à créer des espaces de liberté où ils pourront vivre des expériences démocratiques.

Avec la ratification de la Convention internationale des droits de l'enfant, l'Etat se doit d'aller encore plus loin car nous sommes entrés dans une logique nouvelle.

L'enfant est désormais une personne à part entière dont la dignité doit être respectée. Il peut prétendre à l'exercice des libertés d'expression, d'association, de pensée, de religion, de conscience et au respect de sa vie privée. Il a le droit de prendre la parole seul et avec les autres sur les affaires qui le concernent. Et si, pour des raisons de protection, d'éducation, de capacités de discernement, nous pouvons fixer des limites à l'exercice de ses libertés fondamentales, il n'est pas en notre pouvoir de les supprimer.

L'enfant est un citoyen et il revient aux enseignants de l'aider à exercer sa citoyenneté, en lui donnant les moyens de FAIRE et d'APPRENDRE dans le même temps.

¹²⁴ LE GAL Jean, *Vivre la participation pour mieux l'enseigner, REUSSIR-ACTION*, "citoyenneté et participation des enfants et des jeunes", FRANCAS, 2, 1995.

¹²⁵ Freinet Célestin, *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero, 1974

Chapitre 4 POUR UNE CITOYENNETE PARTICIPATIVE A L'ECOLE

“ 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” ¹²⁶

L'EXERCICE DES LIBERTES

1. Respecter les principes du droit

L'école, aujourd'hui, dans son organisation et son fonctionnement se fonde sur les principes du droit, c'est pourquoi nous devons nous appuyer sur ces principes pour la mise en oeuvre des libertés.

Au sein de l'Etat de Droit, la liberté est définie, organisée et garantie par la loi. Elle peut faire l'objet d'un aménagement, être limitée, mais nul ne peut la supprimer.

On distingue généralement trois régimes différents pour l'exercice des libertés ¹²⁷:

1. Le régime répressif, contrairement à ce que suggère sa terminologie, est considéré comme le plus favorable aux libertés. Chaque individu peut exercer librement son activité, sans en informer les autorités administratives. Le contrôle s'exerce a posteriori, en application du principe selon lequel la liberté est la règle et l'interdiction l'exception. Mais les abus de la liberté, le non respect des limites et restrictions prescrites par la loi, peuvent entraîner une répression.

¹²⁶ *Apprendre pour vivre*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1989

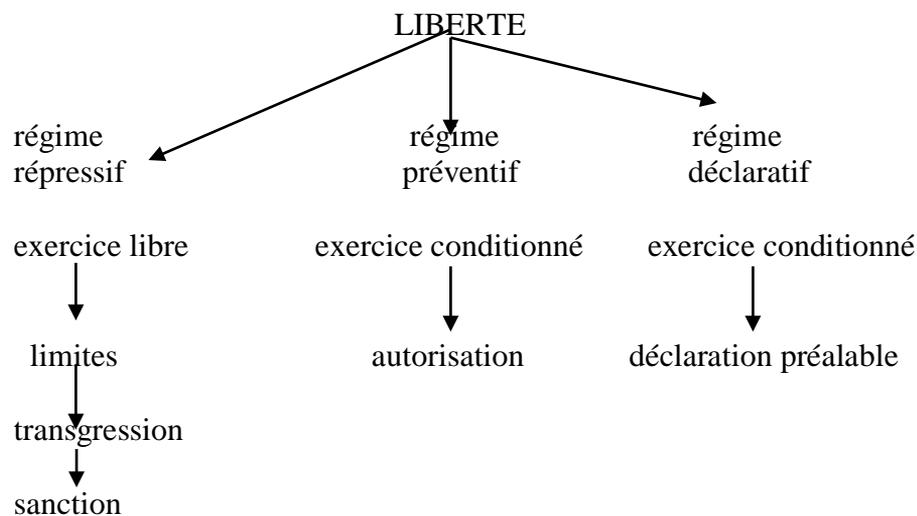
¹²⁷ COLLIARD Claude-Albert, *LIBERTES PUBLIQUES*, Paris, Dalloz, 2e édition, 1982

2. Le régime préventif ou d'autorisation préalable confié à l'autorité administrative le soin d'autoriser ou de refuser la possibilité d'exercer une liberté, selon deux modes d'autorisation :

- soit l'administration est tenue d'autoriser l'exercice du droit dès lors que la personne remplit les conditions fixées ;
- soit elle a le choix, de manière discrétionnaire, d'accorder ou non l'autorisation demandée.

Parfois cette autorisation est liée à l'attestation d'une compétence, d'une capacité à exercer un droit : c'est le cas de la conduite d'un véhicule.

3. Le régime déclaratif implique l'obligation d'effectuer une démarche auprès de l'administration mais celle-ci ne dispose pas du pouvoir de refuser la déclaration. Tel est le cas pour l'exercice de la liberté de la presse (loi du 29 juillet 1881) et du droit d'association (loi du 1^{er} juillet 1901).



En application de ce modèle, nous avons mis au point, et expérimenté, avec les élèves de notre classe, des stagiaires de l'IUFM et des éducateurs une grille d'élaboration des règles dans une classe ou un stage.

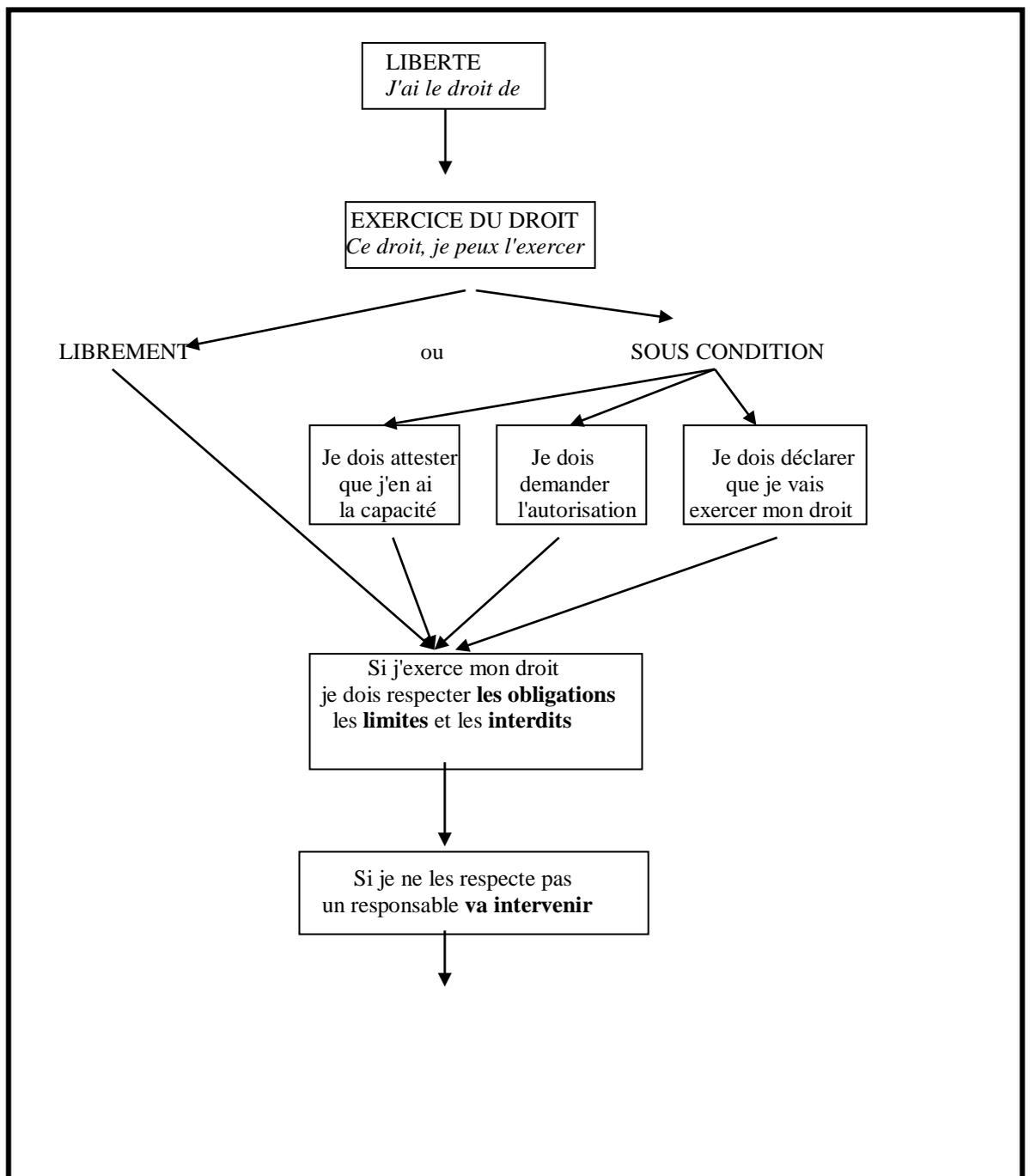
En partant de la liberté et du droit, en définissant les modalités d'exercice ensemble, chacun comprend mieux la réciprocité entre droits et devoirs, entre liberté et obligations et les limites posées.

Or, pour les adultes, en général, ce sont les devoirs et obligations qui priment, alors que les enfants et les jeunes nous interrogent sur le respect de leurs droits. Deux logiques contradictoires s'affrontent.

Les règlements d'école et de classe imposent souvent des obligations (« tu dois ») et des interdits (« tu ne dois pas ») sans aucune référence aux droits des élèves :

- « Tu dois lever la main pour parler et attendre d'être interrogé »
- « Tu ne dois pas parler à ton voisin pendant les exercices »
- « Quand tu as fini tes devoirs, tu peux aller lire au coin lecture »

Pour des élèves d'une classe, avec lesquels nous avons eu un entretien, « obéir à la maîtresse » constitue l'obligation première. Elle, seule, décide des règles, peut autoriser à parler, à se déplacer, à aller aux toilettes, et prononce les sanctions. Or, dans une démocratie, c'est le droit qui fonde le devoir, à l'école comme ailleurs. Les lois ne précèdent pas les droits, elles en permettent l'exercice. C'est donc en exerçant leurs droits, en élaborant les « lois de la classe », en apprenant à respecter leurs devoirs, que les enfants pourront se construire leur citoyenneté démocratique.



Je risque d'avoir une sanction

2. L'apprentissage de la limite

Que ce soit dans une approche juridique ou dans une approche éducative, aucune liberté ne peut s'exercer de manière absolue. Neil lui-même,¹²⁸ dont on connaît le respect pour la liberté des enfants, affirmait que *« quiconque permet à un enfant de faire tout ce qui lui plaît est sur une voie dangereuse. Personne ne peut avoir une liberté totale, car les droits des autres doivent être respectés...La liberté n'implique pas l'anarchie. »* Avant lui, Kerschesteiner¹²⁹ écrivait que *« sans limites, sans repères et sans lois, il n'y a pas d'interdits, pas de transgressions et pas de structuration possible pour l'individu en éducation qu'est l'enfant »*

Il est donc essentiel de lui fixer des limites, des repères, de lui indiquer clairement ce qui est possible et ce qui est interdit. Mais il est difficile de savoir où fixer la barrière entre le permis et l'interdit car ce dernier se fonde sur des notions de valeurs. Les limites ne sont pas identiques dans toutes les familles ni dans toutes les classes.

Par ailleurs, poser une limite implique d'intervenir lorsqu'elle n'est pas respectée. Ce coup d'arrêt à son action, provoque parfois chez l'enfant des réactions hostiles que des adultes redoutent. Il n'est donc pas toujours facile de dire « non » même si c'est un acte éducatif nécessaire.

Pour être structurantes, les limites impliquent que les adultes soient persévérants et cohérents. A l'école, les élèves remarquent très vite, dans les lieux collectifs, que les adultes n'ont pas la même appréciation, ni la même réaction lorsque les interdits sont transgressés.

Or, pour se construire, l'enfant a besoin d'adultes référents, sur lesquels il puisse s'appuyer, et de repères stables, pour savoir jusqu'où ils peuvent aller.

L'apprentissage de la limite est un impératif dans la construction sociale de la personne, dans sa compréhension du sens de la liberté, mais qu'est-ce qui peut, à l'école, justifier les restrictions apportées au libre exercice d'un droit ?

¹²⁸ NEIL A.S., *Libres enfants de Summerhill*, La découverte, 1970

¹²⁹ KERSCHENSTEINER, in SCHMID, *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspero, 1971

Au cours des réflexions que nous avons menées avec des enseignants, nous avons repéré un certain nombre d'exigences liés à des principes, des lois, des obligations et aux finalités et objectifs de l'école :

1. le respect de la loi

Chacune des libertés accordées à l'enfant par la Convention est accompagnée des restrictions qui sont prescrites par la loi et nécessaires dans une société démocratique : les droits et les libertés d'autrui, la sauvegarde de la sécurité nationale, de la sûreté publique ou de l'ordre public, la protection de la santé ou de la moralité publiques.

2. le respect des principes fondamentaux du droit

Les procédures disciplinaires et les sanctions doivent respecter les principes fondamentaux du droit.

3. le respect du droit des autres à exercer cette même liberté :

L'obligation de réciprocité s'impose à tous.

4. le droit à la sécurité de l'enfant et l'obligation de protection faite aux éducateurs.

L'enfant doit être protégé contre les agressions et les risques qui peuvent mettre en danger sa personne. Nous avons vu qu'entre liberté et protection, deux impératifs contradictoires, le problème n'est pas simple à résoudre.

5. le droit à l'enfance

L'enfant est un être en développement. Ses compétences cognitives et sociales, nécessaires pour exercer une liberté et en comprendre les limites, sont en construction. Il a droit au tâtonnement social et à l'erreur.

Il a aussi droit à une certaine insouciance. Les responsabilités liées à l'exercice d'un droit, et dont il peut avoir à répondre devant le groupe, ne doivent pas être trop pesantes pour lui..

6. les finalités et objectifs de l'école qui engagent la responsabilité pédagogique et éducative de l'enseignant :

L'enseignant est le garant du droit à l'éducation et du droit à l'instruction de tous les enfants.

Les Droits de l'homme, le respect de la dignité de la personne, les valeurs qui fondent une relation de dialogue, de coopération, d'entraide, de solidarité ne peuvent pas être remis en cause.

7. Les exigences propres aux différentes activités

« Elles ont essentiellement pour but de rendre possible ou de faciliter la tâche éducative de l'école. On fait silence pour que le maître ou les élèves qui

doivent prendre la parole soient entendus de tous. On met de l'ordre dans les débats afin qu'ils aboutissent à des conclusions raisonnées. On se conforme à une organisation du travail qui répond autant que possible au souci de donner à chacun les meilleures chances de progresser. »¹³⁰

3. Faire fonctionner notre modèle

Notre modèle peut fonctionner à chaque fois que dans la classe ou dans l'école, on peut dire : chacun a le droit de

- Droit à la sécurité
- Droit au respect
- Droit à la parole
- Droit de se déplacer
- Droit de s'instruire
- Droit de jouer
- Droit de

a) Le choix d'un système d'exercice de la liberté

Dans un premier temps, en tenant compte de différents facteurs (âge des enfants, maturité sociale, contexte....) il est nécessaire de s'interroger sur le choix d'un système d'exercice de la liberté concernée :

- Allons-nous permettre l'exercice libre de la liberté, dans la classe et/ou hors de la classe, sans contrôle préalable des capacités des enfants à l'exercer ?
- Si nous lions l'exercice de la liberté à l'acquisition de la capacité à l'exercer, comment et par qui seront déterminés les critères pertinents permettant d'obtenir une attestation ? Selon quelles modalités sera-t-elle attribuée ? Comment sera-t-elle matérialisée : permis, brevets, ceintures.. ?
- Par souci de sécurité et de contrôle, ce droit ne pourra-t-il s'exercer qu'avec l'autorisation de l'enseignant ou d'un responsable choisi par la classe ?
- L'enfant devra-t-il signaler qu'il va exercer son droit ?

b) Fixer les obligations et les limites

Dans un deuxième temps, nous aurons à déterminer les modalités d'exercice de la liberté, à fixer les obligations et les limites, à bien préciser ce qui sera considéré comme une transgression impliquant une intervention, car les enfants n'en ont pas toujours une conscience claire.

c) Prévoir les modalités d'intervention

¹³⁰ B.O. 7, 26 août 1999, op.cit.

Tous les enseignants se trouvent confrontés à des faits perturbateurs (paroles, déplacements et comportements gênants, non respect des règles de vie communes...) et à des actes de violence (agression contre les personnes et les biens) qui les mettent en situation de devoir intervenir. La plupart du temps, une intervention verbale, par exemple le rappel de la règle, suffit pour amener le « transgresseur » à changer de comportement. Mais parfois il s'y refuse.

Or, l'enseignant se doit de protéger les autres enfants et la collectivité contre les violences, les déprédations et autres actes préjudiciables.

Placé dans une situation de mise à distance du danger, il se doit de trouver une solution en urgence. Il lui arrive alors parfois de ceinturer un enfant, de le plaquer au sol, de le sortir physiquement d'un lieu qu'il perturbe... Or cette intervention physique est souvent assimilée à un acte de violence répressive et parfois à un châtement corporel, lorsqu'elle prend la forme de gifles ou de coups de pied aux fesses.¹³¹

L'étude¹³² de cette question nous a permis de faire une distinction entre deux situations différentes :

- celle de la procédure d'arrêt d'une transgression qui constitue un acte de police ;

- et celle de la sanction, conséquence de cette transgression, qui résulte d'un acte de justice.

Les enquêtes que nous avons menées témoignent que la plupart des parents et des enseignants sont amenés, occasionnellement, à faire usage de la force, et qu'ils considèrent cette action comme parfois nécessaire :

« Il est des moments où l'enfant a besoin d'être arrêté ou contenu physiquement parce qu'il franchit des limites inacceptables pour lui ou pour l'entourage »

Cependant, sur le plan éducatif, il nous a semblé contradictoire, dans le même temps, d'user de la force pour faire respecter les limites posées, et de tenter de faire naître un groupe fondé sur le respect de la personne, le dialogue, la compréhension, l'entraide et le droit. Mais comment faire ?

Sur le plan juridique, le Règlement départemental des écoles élémentaires et maternelles publiques, précise qu' *« il est permis d'isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance, un enfant difficile ou dont le comportement peut être dangereux pour lui-même ou pour les autres »* mais il ne prévoit pas, comme le nouveau règlement des écoles de Grande Bretagne, que les enseignants pourront user raisonnablement de la force pour

¹³¹ Les châtements corporels étant interdits par la loi, en 1999, un instituteur a été traduit devant le tribunal correctionnel, pour avoir tenté de protéger un enfant en donnant trois coups de pieds aux fesses de son agresseur.

¹³² LE GAL Jean, Châtiments corporels ou intervention physique, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999

faire cesser une bagarre, expulser un élève perturbant sérieusement la classe ou arrêter des actes de vandalisme. L'intervention physique n'est pas autorisée.

Alors, « *comment agir en totale conformité avec le respect des droits de l'homme et agir efficacement pour résoudre des cas urgents* » ?

Cette question qui se pose à la police se pose aussi aux enseignants. La consultation des devoirs généraux qui s'imposent aux fonctionnaires de police, nous a amené à dégager quelques points qui pourraient constituer la base d'une déontologie des enseignants en la matière :

- l'enseignant doit agir en conformité avec le respect des droits de l'enfant dont l'intérêt supérieur doit être une considération primordiale ;
- il doit intervenir pour porter assistance à toute personne en danger, pour prévenir ou faire arrêter tout acte de nature à troubler l'ordre nécessaire aux activités de l'école et protéger les élèves et la collectivité des atteintes aux personnes et aux biens ;
- lorsqu'il est autorisé par la loi à utiliser la force, il ne peut en faire qu'un usage raisonnable, strictement nécessaire et proportionné au but à atteindre, les coups demeurant strictement interdits.

Un professeur ayant fait l'objet de poursuites pénales pour être intervenu physiquement afin de protéger un élève et de maintenir l'ordre, nous avons fait parvenir notre étude à Jack Lang, Ministre de l'Education nationale, avec le « souhait qu'une réflexion soit menée afin de trouver des réponses respectueuses du droit dans le cadre d'une discipline éducative ».

Dans sa réponse,¹³³ le Ministre a reconnu qu' « *il s'agit d'une question délicate qui met en évidence les difficultés aux quelles sont confrontés les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions, en particulier lorsqu'il s'agit de maîtriser des comportements violent, sans avoir soi-même recours à la violence* ». Mais, tout en comprenant l'inquiétude des professeurs, il s'est contenté de rappeler « *qu'il appartient au juge pénal d'interpréter et d'appliquer la loi* » et qu'il n'est pas « *habilité à intervenir de quelque manière que ce soit pour limiter son pouvoir d'appréciation* ».

Nous en restons donc au même point à l'école.

Confronté au même problème, un Institut de rééducation et de psychothérapie, accueillant des enfants et des adolescents dans des classes et un internat, a inscrit dans son règlement intérieur que « *les châtiments corporels sont interdits mais il convient de ne pas confondre châtiment corporel avec la nécessité d'intervenir exceptionnellement en empêchant physiquement un ou plusieurs enfants ou adolescents de se mettre en danger ou de poursuivre des actes de violence ou de vandalisme* ».

Peut-être est-ce là aussi une solution pour les écoles ?

¹³³ Lettre du 29 juin 2001

4. L'exemple de la libre circulation

Dans ma pratique personnelle en formation, c'est souvent le droit à la parole qui est d'abord l'objet de la réflexion collective pour une recherche des modalités de son exercice et des règles qui le garantiront dans tous les moments d'activités. Nous y reviendrons ultérieurement.

Pour illustrer le fonctionnement de notre modèle, je vais choisir le cas de la libre circulation dans l'école car elle pose un double problème :

- un problème pédagogique :

Dans le cadre des pratiques pédagogiques diversifiées préconisées par les Instructions officielles et les directives de mise en oeuvre d'une éducation à la liberté et à la responsabilité, il est nécessaire que les enfants s'approprient les espaces de l'école (classes, ateliers, BCD, cour, toilettes...) et les temps scolaires. Apprendre à gérer ses déplacements et son temps contribue à construire l'autonomie. Dans les classes coopératives, très vite, les enfants proposent de pouvoir rester seuls dans la classe, pendant la récréation, pour poursuivre leurs activités, et demandent d'aller aux toilettes sans demander l'autorisation. Il s'agit alors d'organiser ces libertés.

- un problème juridique :

Le Règlement départemental des écoles élémentaires et maternelles stipule que « *la surveillance des élèves, durant les heures d'activité scolaire, doit être continue et leur sécurité doit être constamment assurée* ».

L'obligation de surveillance doit être exercée de manière effective et vigilante pendant la totalité du temps scolaire. La surveillance est continue quelle que soit l'activité effectuée et le lieu d'exercice. Cette surveillance s'exerce partout où les élèves ont accès, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des locaux scolaires, dans les cours de récréation, les aires de jeux et autres lieux d'accueils.¹³⁴

Comment, alors, conjuguer cet impératif de surveillance et la nécessité d'un apprentissage progressif de la responsabilité et de l'autonomie ?

Déjà, en 1900, Emile Devinat¹³⁵, directeur d'école, pensait que « *pour faire, dans une école, un sérieux apprentissage de la liberté, il faudrait que les élèves fussent assez souvent livrés à eux-mêmes, sous le seul regard de leur conscience* ». Or, en prenant l'exemple de l'école normale d'Auteuil, il

¹³⁴ Circulaire n097-178 du 18-9-1997 « Surveillance et sécurité des élèves dans les écoles maternelles et élémentaires »

¹³⁵ cité par Jean VIAL, *Les instituteurs, douze siècles d'histoire*, éd. Jean-Pierre Delarge, 1980, p189

constatait « *que les mouvements collectifs sont surveillés, que les études sont surveillées, que le réfectoire est surveillé, que les élèves ne se sentent presque jamais seuls et entièrement libres* » et que « *l'ordre et le travail s'en trouvent mieux sans doute, mais la pratique de la liberté n'en peut que souffrir...* »

Plus tard, le colloque d'Amiens en mars 1968¹³⁶ « *dénonce l'aspect archaïque d'une loi qui exige que le maître soit toujours présent et que l'élève soit toujours surveillé, au point que l'auto-discipline quand elle est invoquée apparaît comme suspecte* ».

C'est dans ce conflit entre la loi et une pratique de la liberté et de la responsabilité à l'école, que nous nous sommes engagé, en 1959, lorsque nous avons décidé de mettre en pratique la pédagogie Freinet dans notre classe. Nous y sommes encore quarante années après, faute d'avoir réussi, de ministre en ministre, à faire transformer la réglementation scolaire.

a) L'organisation de la libre circulation

Nous allons prendre comme exemple, le fonctionnement de cette liberté dans notre classe de perfectionnement.

Cette année là, comme les autres années, dès le premier jour, après avoir organisé l'accueil des nouveaux, nous posons le cadre éthique et démocratique

« Ici, chacun a le droit au respect et à la parole.. Il est interdit de frapper, d'injurier, de se moquer...

Chacun a le droit de réussir : celui qui sait aide celui qui ne sait pas....

Nous déciderons ensemble, au Conseil, des projets, de l'organisation de notre classe et de nos règles ».

Les anciens présentent alors notre fonctionnement coopératif, nos institutions, nos activités, nos espaces...

« Monsieur, est-ce que je peux aller faire pipi ? » C'est un nouveau qui demande une autorisation. La question du déplacement pour aller aux toilettes s'impose à nous, comme à toutes les classes.¹³⁷

Nous saisissons cette opportunité pour initier immédiatement les nouveaux à notre conception du droit et de la règle et à notre procédure de participation.

« Dans notre classe, chacun a le droit de se déplacer librement, comment cela se passait dans les classes d'où vous venez ? »

Un tour de table permet à chacun de prendre conscience des exigences et des pratiques différentes mises en oeuvre par les enseignants.

¹³⁶ cité par Henri Chadelaud, "Auto-discipline : une nouvelle querelle des anciens et des modernes", *Revue du Droit Scolaire*, 3, mai-juin 1994

¹³⁷ Chaque année, avec nos stagiaires IUFM, nous avons pu constater que dans la grande majorité des classes, les élèves pouvaient aller, seuls, aux toilettes, en demandant l'autorisation.

Les anciens présentent nos propres obligations et limites :

- on se déplace en silence ;
- on ne va pas causer à d'autres qui travaillent ;
- celui qui se déplace se lève et se déplace sans bruit.

Mais « notre loi » peut évoluer. Après un débat, où chacun émet ses arguments, nous décidons :

« Chacun peut se déplacer dans la classe à condition de ne pas gêner les autres dans leurs activités.

Pour les toilettes, chacun essaie d'y penser à la fin de la récré.

Il est libre d'y aller, sauf pendant les activités collectives.

Pendant les activités personnelles, il sort sans bruit et sans embêter les autres ».

L'analyse des premiers jours de fonctionnement et des perturbations, nous amène à décider de nouvelles modalités :

«Un seul ira aux toilettes à la fois. Il devra mettre son étiquette au tableau des sorties.

Celui qui ne respectera pas la règle, après un avertissement, devra demander l'autorisation au responsable de jour».

Puis, face aux perturbations répétées, causées par quelques nouveaux, pour ne pas restreindre l'exercice de cette liberté pour tous, le conseil met en place un "permis de conduire" avec 5 items :

1. se lever sans bruit
2. se déplacer sans bruit
3. ne pas parler en route
4. ne pas gêner les autres
5. connaître les règles de déplacement

Progressivement, car le tâtonnement social n'est pas le même pour tous, tous les enfants vont apprendre que l'exercice d'une liberté implique le respect des obligations et des limites qui y sont liées.

L'année se termine avec une règle respectée par tous.

« Chacun a le droit d'aller librement aux toilettes.

Il doit respecter le droit des autres au calme.

Il peut sortir pendant les activités personnelles mais pas pendant les activités collectives.

On ne peut sortir qu'un à la fois en mettant sa fiche au tableau.

Si quelqu'un va aux toilettes alors qu'un autre y est déjà, il a un avertissement.

S'il recommence, il devra demander l'autorisation au responsable de jour, pendant une semaine ».

Cet exemple n'éclaire pas, évidemment, tous les aspects de la démarche mise en oeuvre pour les diverses libertés et droits et les différentes activités de la classe, mais il constitue un indicateur du fonctionnement de notre modèle.

Nous avons été amenés à utiliser conjointement le régime avec libre exercice de la liberté et le régime préventif avec autorisation préalable ou avec attestation de capacités matérialisée par des permis.

Dans notre classe, les restrictions apportées au libre exercice du droit d'aller et venir sont précisées et expliquées dès le départ. Leur évolution sont ensuite liées à l'observation de la pratique, aux capacités des enfants à exercer cette liberté, aux transgressions, à l'évolution de la situation...Le conseil est le lieu où les analyses sont menées et de nouvelles décisions prises.

Il revient à chaque collectivité de créer son organisation institutionnelle dans le respect des principes, des libertés, des droits et des obligations. Cette pratique sociale créatrice constitue une éducation efficace à la vie démocratique.

b) Le droit de se déplacer hors de la classe : un problème juridique

Si le droit de se déplacer dans la classe ne pose que des questions d'organisation et de traitement des dysfonctionnements, la libre circulation dans les espaces communs de l'école, que nous estimons nécessaire pour un apprentissage progressif de la responsabilité et de l'autonomie, non seulement suscite parfois des résistances et des oppositions, mais met en jeu notre responsabilité civile et pénale.

C'est pourquoi, en 1982, dans le cadre d'une recherche que nous menions à l'Université, nous avons présenté à Alain SAVARY, Ministre de l'Education nationale, un rapport dans lequel nous attirions son attention sur la nécessité d'une cohérence entre les lois et règlements et les objectifs d'éducation à la citoyenneté :

« Les lois de la classe coopérative procèdent d'une conception éducative fondée sur l'apprentissage par tâtonnement expérimental de la liberté, de la responsabilité, des droits et des devoirs, au sein d'une communauté qui met en oeuvre les principes d'entraide, de solidarité, d'autonomie, de coopération, d'autogestion, tant pour la réalisation des projets communs définis ensemble que pour la réalisation des projets personnels. Les lois de l'Etat font primer les impératifs de sécurité, de maintien de l'ordre dans l'école, sur les impératifs d'éducation à l'autonomie et à la responsabilité : il faut enseigner au moindre risque, surveiller étroitement et contrôler les élèves, les maintenir sous la tutelle des adultes.

Or, toute loi, toute norme, toute institution, repose sur une éthique, sur une conception de l'homme et de la société. Les conflits entre nos lois et la Loi sont donc, essentiellement, fondamentalement, des conflits d'éthique et de conceptions. Si l'Etat veut faire de l'école un des lieux de la formation d'un homme libre, autonome et responsable, il se doit de changer une réglementation fondée sur l'idée d'incapacité, d'irresponsabilité de l'enfant,

qui légitime des pratiques de soumission, d'infantilisation, propres à former des hommes obéissants, assujettis, et y substituer des lois et des règles fondées sur l'idée d'un enfant-citoyen..

L'expérience des classes coopératives témoigne que les enfants peuvent être des acteurs responsables de leur vie scolaire lorsque le droit et les moyens leur en sont donnés. L'école doit être le lieu d'apprentissage des droits de l'homme en permettant aux enfants d'y vivre leurs droits d'enfants ».

Nous avons, avec l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, soumis ce problème aux ministres successifs, en vain, en nous appuyant sur un dossier d'étude solide,¹³⁸ où nous présentions les résultats de nos enquêtes, l'organisation mise en place dans des classes et les modalités d'exercice prévues dans des règlements intérieurs acceptés par l'administration.

La dernière réponse qui nous est parvenue de Ségolène Royal, en mars 2000, nous indiquait qu' « *une totale liberté de circulation des enfants dans les locaux des écoles maternelles et primaires est à l'évidence incompatible avec les responsabilités qui incombent aux personnels du ministère de l'Education nationale, en matière de surveillance et de sécurité des élèves.*

Dès lors, il n'est pas envisagé de modifier le règlement intérieur des écoles en ce sens ».

Or, dans la plupart des écoles, des enfants continuent à circuler seuls, ne serait ce que pour aller aux toilettes. En outre, les Conseils de délégués adoptent souvent, avec l'accord du Conseil des maîtres, des règlements qui organisent la libre circulation dans l'école.

En attendant que le Ministère de l'éducation nationale engage une réflexion approfondie pour examiner comment, à l'école primaire, les libertés individuelles et collectives pourraient s'exercer tout en garantissant la sécurité des élèves, nous conseillons aux écoles qui ont pour objectif une formation à l'autonomie et à la responsabilité individuelle et collective :

- d'inscrire cet objectif dans leur projet d'école ainsi que ses modalités de mise en oeuvre ;
- d'élaborer leur règlement intérieur avec la participation des enfants et des parents ;
- d'y prévoir les modalités générales d'exercice du droit à l'éducation, de la liberté d'aller et venir, du travail en autonomie¹³⁹ dans différents lieux, de la

¹³⁸ LE GAL Jean, Pour un apprentissage de la liberté et de la responsabilité, le nécessaire changement de la réglementation scolaire, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999

¹³⁹ La circulaire n°2001-007 du 8-1-2001, consacrée à l' « organisation des travaux personnels encadrés et questions de responsabilité » au lycée, apporte des éléments nouveaux auxquels nous préconisons de faire référence. Un des principes des T.P.E. « *étant l'apprentissage de l'autonomie, les élèves seront naturellement conduits à travailler seuls, individuellement ou en petits groupes.... les professeurs accompagnent les élèves sur la voie de l'autonomie, les guident dans l'évolution de leur projet et évaluent les travaux réalisés. Cet encadrement*

liberté d'expression et du droit de participation, de la liberté de pensée, de conscience et de religion ainsi que les procédures en cas de non respect des obligations et des interdits, et les réparations et sanctions ;

- de faire voter ce règlement par le Conseil d'école et de le soumettre au contrôle de légalité de l'administration ;

- d'élaborer dans les conseils d'enfants, de classe, d'école, de BCD, de restaurant scolaire... les règles de vie qui organisent concrètement l'exercice de ces libertés ;

. de tenir un registre des décisions prises dans les différents conseils existant dans l'école, en particulier concernant les transgressions.

Ces deux derniers points pourraient témoigner que l'équipe pédagogique agit avec discernement et de façon responsable, en tenant compte des objectifs éducatifs retenus par le projet pédagogique et des impératifs de sécurité et de protection de l'enfant.

5. Le règlement intérieur, texte juridique

Pour les collèges et les lycées, une circulaire récente¹⁴⁰ rappelle que pour donner vie à la communauté éducative et lui apporter les moyens de sa mission, il est nécessaire d'en définir clairement les règles de fonctionnement ainsi que les droits et les obligations de chacun de ses membres : tel est l'objet du règlement intérieur. Comme le précise le rapport de présentation du décret du 18 février 1991 relatif aux droits et obligations des élèves, il indique les modalités de respect de leurs obligations, mais également les modalités d'exercice de leurs droits, dans le cadre scolaire. Il doit se conformer aux textes juridiques supérieurs tels que les textes internationaux ratifiés par la France, dont la Convention internationale des droits de l'enfant, les dispositions constitutionnelles, législatives et réglementaires en vigueur qu'il doit respecter. Elaboré et réactualisé en concertation avec tous les acteurs de la communauté éducative et dans son application même, « *il place l'élève en le rendant responsable, en situation d'apprentissage de la vie en société, de la citoyenneté et de la démocratie* ».

Nous approuvons cette conception du règlement intérieur mais s'applique-t-elle à l'école primaire ?

Les écoles ne sont pas des établissements publics comme les collèges et les lycées. Leur statut ne leur confère aucune autonomie a priori. Cependant,

pédagogique n'implique pas, en raison même de la nature des travaux en question, qu'ils soient présents en permanence lors des recherches ou de leur réalisation. Dès lors, la responsabilité des professeurs ne pourra être recherchée du seul fait qu'ils ne surveillaient pas ni n'accompagnaient leurs élèves à l'occasion des travaux personnels encadrés »

¹⁴⁰ Circulaire n° 2000-106 du 11-7-2000, Le règlement intérieur dans les EPLE, B.O., 8, 13 juillet 2000

après délibération, c'est le conseil d'école, sur proposition du directeur, qui vote le règlement intérieur. Nous considérons qu'il s'inscrit de ce fait dans la hiérarchie des normes juridiques à l'échelon des arrêtés et donc dans le principe de légalité. Il doit s'élaborer en conformité avec le règlement-type départemental, arrêté par l'inspecteur d'académie après consultation du Conseil départemental de l'Education nationale, mais il doit aussi prendre en compte l'ensemble du dispositif des règles du droit, dont le droit international dans lequel s'inscrit la Convention internationale des droits de l'enfant.

Ce point de vue, partagé par des juristes,¹⁴¹ rencontre souvent l'opposition de l'administration de l'Education nationale. C'est pourquoi, dans le cadre d'une recherche que nous menions à l'IUFM sur « Droits de l'enfant et règlements intérieurs », nous avons demandé au Ministre, en septembre 1996, de bien vouloir nous faire part de son avis « afin que le travail que nous menons, avec les écoles et les stagiaires de l'IUFM, s'appuie sur le respect de la légalité » :

« *Droits et obligations des élèves*

La circulaire 91-052 du 6 mars 1991 fixe les modalités d'application du décret n°91-173 du 18 février 1991, relatif aux droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second degré (lycées, collèges, établissements régionaux d'enseignement adapté).

Le Ministre rappelle que ce décret s'inscrit dans le cadre des dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et il fait référence à « un ensemble plus vaste de dispositions prises en faveur des jeunes caractérisées sur le plan international par la Convention des droits de l'enfant. »

Or cette convention reconnaît à l'enfant des libertés fondamentales (liberté d'expression, droit d'exprimer son opinion, droit d'être informé, liberté d'association et liberté de réunion, liberté de pensée, de conscience et de religion, protection de la vie privée).

Par ailleurs, les textes officiels, concernant l'éducation à la citoyenneté, préconisent la mise en oeuvre de pratiques permettant aux élèves de participer à la vie des classes et de l'établissement, donc d'exercer des droits et d'assumer des obligations.

Dans sa circulaire le Ministre indique que les Chefs d'établissements, non concernés par le décret, « peuvent d'ores et déjà s'inspirer des dispositions de la présente circulaire pour préparer la révision des règlements intérieurs actuellement en vigueur ».

¹⁴¹ BOURLIAUD Gérard, Le règlement intérieur, *Revue du Droit Scolaire*, 14, mars-avril 1996.

Peut-on considérer que le directeur d'école élémentaire ou maternelle pourrait envisager de proposer une révision s'appuyant sur les dispositions concernant l'exercice de droits et d'obligations par les élèves ? »

En décembre 1996, en réponse à notre demande, le Directeur des Ecoles nous a rappelé que les dispositions de la circulaire du 6 mars 1991 ne s'appliquent, en aucun cas, aux élèves des écoles maternelles et élémentaires publiques et que le directeur n'a pas la qualité de chef d'établissement au sens de ce texte. Par ailleurs, l'article 10 de la loi du 10 juillet 1989 prévoit les conditions de l'exercice de la liberté d'information et d'expression des élèves au sein des seuls établissements du second degré.

Cette réponse n'ouvrait aucune voie novatrice pour l'exercice des libertés. Or nous étions confrontés, avec d'autres formateurs, à des interrogations auxquelles nous ne pouvions pas répondre avec certitude. C'est pourquoi, au cours d'un stage du Plan national de formation,¹⁴² dont nous étions co-responsable, après une étude approfondie du statut et du contenu du règlement intérieur dans les écoles primaires, nous avons décidé de redemander l'avis du ministre,

Nous avons posé, à Ségolène Royal, en juin 1997, deux questions concernant le statut du règlement intérieur et son contenu en rapport avec les droits de l'enfant :

a) **« Quel est aujourd'hui le statut du règlement intérieur des écoles maternelles et élémentaires ?**

Dans votre circulaire , n° 96-103 du 15-04-1996, relative à l'Education à la citoyenneté, vous écrivez que le règlement intérieur constituera, pour chaque élève, « l'expression tangible de la règle de droit de la vie quotidienne à l'école ». Par ailleurs les avis et arrêts du Conseil d'Etat (avis du 17 novembre 1989 et arrêt du 2 novembre 1992) reconnaissent au règlement intérieur des écoles un statut juridique.

Pouvons-nous aujourd'hui affirmer, aux équipes pédagogiques, que le règlement intérieur, adopté par délibération du conseil d'école, est un texte juridique inscrit dans la hiérarchie des normes à l'échelon des arrêtés et donc soumis au principe de légalité ?

Qui a pouvoir de contrôle administratif des délibérations du conseil d'école ?

L'Inspecteur d'Académie et l'Inspecteur de l'Education nationale ont-ils compétence pour annuler un acte du conseil d'école pour illégalité ou opportunité ?

¹⁴² Les stages du Plan national de formation réunissent des formateurs : professeurs d'IUFM, Inspecteurs de l'Education nationale, conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs

Faut-il distinguer ce qui relève de l'action éducative et ce qui n'en relève pas ?

Quelles sont les procédures de recours à l'égard des décisions prises par le conseil d'école ? »

A cette question, malgré plusieurs interventions de notre part auprès de divers conseillers de la ministre, nous n'avons obtenu aucune réponse.

b) « Convention internationale des droits de l'enfant et règlement intérieur.

Le vote par le Parlement de la loi instituant une Journée nationale des Droits de l'Enfant le 20 novembre, vos instructions aux enseignants afin qu'ils informent les enfants sur la Convention internationale et les sensibilisent « à leurs droits et obligations » et l'avis du Conseil d'Etat concernant « le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires » ont amené des équipes pédagogiques à s'interroger sur le respect, dans le cadre de la vie scolaire, des droits et libertés fondamentales accordés aux enfants par la Convention.

Ne faudrait-il pas, aujourd'hui, prévoir les modalités d'exercice des droits et des obligations dans le règlement intérieur des écoles ?

Cette initiative implique-t-elle une modification du règlement type départemental ? »

En octobre 1997, le Directeur des Ecoles nous a répondu que « s'agissant des droits de l'enfant, la circulaire n°97-175 du 26 août 1997 parue au bulletin officielle hors-série n°5 du 4 septembre 1997 rappelle à chacun les peines et les sanctions encourues en cas d'abus sexuels sur mineur. »

Mais aucune réponse n'est donnée concernant l'exercice des libertés fondamentales et l'opportunité de prévoir les droits et obligations de chacun dans le règlement intérieur.

On ne peut donc que s'interroger sur le refus des ministres d'envisager l'exercice des libertés fondamentales à l'école primaire, puisqu'ils ne répondent pas, avec des arguments pertinents, aux questions qui leur sont posées.

Il serait temps qu'une réflexion approfondie soit menée pour que l'école primaire devienne un lieu de droit, où la sécurité des personnes serait mieux assurée mais où les libertés individuelles et collectives, celles des enseignants et celles des élèves, pourraient aussi pleinement s'exercer.

En attendant le changement ne peut dépendre que de l'engagement et de la prise de risques des équipes pédagogiques.

Nous présentons ici des extraits d'un règlement, élaboré par une commission d'enseignants et de parents, qui fait explicitement référence à la Convention internationale des droits de l'enfant, comme nous le préconisons. Il

témoigne d'une volonté de faire bouger le système malgré les difficultés et les oppositions.

C'est par la mise en commun des tentatives menées par des équipes pédagogiques, en coopération avec des juristes, que nous espérons mettre au point un modèle de règlement conforme à la légalité et aux droits de l'enfant.

Extraits d'un règlement

Circulation dans l'école

En référence à la loi du 5 avril 1937 et à la circulaire du 20 novembre 1963 et conformément aux programmes pour l'école primaire de 1995 qui définissent comme objectifs la construction de la personnalité, l'acquisition de l'autonomie, l'apprentissage de la vie sociale et l'éducation à la sécurité, les enfants ont la possibilité d'aller et venir et de travailler à l'intérieur de l'école sous la responsabilité des adultes, sans surveillance directe.

Selon le comportement, le degré d'autonomie de chaque enfant et selon les conditions matérielles de l'école, des limites à la liberté d'aller et venir sont définies au sein du conseil de classe, du conseil de délégués et du conseil des maîtres.

Règles de vie – droits et devoirs de chacun :

L'école n'est pas un lieu d'exemption des lois françaises. Le droit, ses principes et ses codes, notamment pénal et civil, s'y applique comme partout ailleurs. En particulier, *la Convention Internationale des Droits de l'Enfant*, inscrite depuis sa ratification en 1990 dans la hiérarchie des textes français entre la constitution et les lois, induit ce qui suit...

Dignité de l'homme, de l'enfant :

Toute personne a droit au respect de son intégrité physique et morale. En retour, elle a les mêmes devoirs vis à vis d'autrui.

A l'école, les adultes intervenant (personnel municipal ou éducation nationale ou autre) s'interdiront tout comportement, geste ou parole, qui traduirait de leur part indifférence ou mépris à l'égard d'un élève ou de sa famille ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants, comme les parents ou tuteur légal s'interdiront tout comportement, geste ou parole, qui porteraient atteinte à la fonction ou à la personne de l'employé municipal ou de l'enseignant ou au respect dû aux autres enfants de l'école ou aux familles de ceux-ci.

CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT – extraits :

Art.19: Les états parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié. (...)

Art.16 : Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation. (...)

Toute personne majeure portant atteinte à la dignité d'une autre (adulte ou non) est passible d'un dépôt de plainte auprès du procureur de la république. Le conseil des maîtres et les parents ou tuteur légal notamment seront très vigilants dans le cas où la victime serait un enfant :

- ainsi, en cas de soupçon de maltraitance familiale, les enseignants sont en devoir d'effectuer un signalement auprès du procureur de la république ;

- ainsi, à l'école, le châtimeⁿt corporel est formellement interdit. Les parents ou tuteur légal, non seulement ne peuvent en aucune manière « autoriser » un enseignant à frapper ou insulter leur enfant, mais ils sont, comme tout citoyen, tenus de signaler tout écart de conduite à l'égard d'un élève, que ce dernier soit leur enfant propre ou non.

L'école ayant aujourd'hui un rôle à jouer dans l'éducation comportementale, les violences dont les élèves pourraient faire preuve seront l'objet de sanctions internes à visée éducative (ces sanctions sont définies à l'avance en conseil de classe, de cycle, Conseil de délégués, Conseil des maîtres)

Néanmoins, en cas de violence grave, dépassant la compétence stricte des enseignants, le conseil des maîtres ou les parents ou tuteur légal de la victime pourront envisager de faire appel à l'Inspection Académique, voire à l'autorité judiciaire.

Les adultes veilleront à ce que le 119 (N° de téléphone gratuit) soit connu des enfants.

Nul ne pouvant être puni pour un acte dont il n'est pas l'auteur, toute punition collective est interdite.

Droit aux repos et loisirs

CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT – extraits :

Art.31 :

1. les états parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique.. (...)
2. les états parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité.

Les récréations répondent à des besoins physiologiques (oxygénation, défoulement) et psychologiques (repos intellectuel, jeux, etc.). En conséquence, un enfant ne peut être totalement privé de récréation à titre de punition. Sauf exception, les enseignants veilleront à respecter les durées prévues par la loi.

La durée du travail scolaire est limitée à 24 heures hebdomadaires. Les devoirs écrits du soir sont interdits (Cf. circulaire du 29 décembre 1956) afin de permettre aux enfants de vaquer à d'autres occupations et afin de limiter l'effet des disparités culturelles.

Libertés, règles de vie et sanctions :

L'enfant est un individu à part entière : il a droit au respect et il est titulaire des libertés fondamentales.

Liberté et responsabilité, principe :

A l'école, les lois, les droits et devoirs ne sont pas encore également partagés par tous mais sont déjà équitablement répartis. Ainsi, selon le comportement, le degré d'autonomie, le niveau de responsabilisation de chaque enfant et selon les conditions matérielles et humaines de l'école, des limites à certaines libertés pourront être définies dans les différentes instances décisionnelles. On ne pourra sanctionner de la même manière et pour un même acte deux personnes de niveaux de responsabilité différents.

Les adultes seront guidés par le principe selon lequel on ne peut pas punir un enfant qui n'aurait pas conscience qu'il a commis une faute.

A propos des sanctions :

Rappels : toute punition collective est interdite – on ne peut priver totalement un enfant de récréation – la punition est interdite en maternelle, mais on peut isoler momentanément un enfant dangereux – le châtiment corporel et toute forme d'humiliation sont interdits.

D'une manière générale, les sanctions doivent être éducatives, c'est à dire que l'on privilégiera :

- divers modes de réparation ;
- la perte momentanée de l'exercice d'un droit ;
- la reprise du contrôle de soi par la relaxation, l'isolement, la réflexion, la médiation, etc.

Instances décisionnelles :

Dans un souci d'éducation à la citoyenneté et de responsabilisation des élèves, un conseil de délégués élèves, issus des conseils de classe, a été créé. Il est habilité, sous couvert systématique du conseil des maîtres, à fixer les règles de vie, c'est à dire énoncer les droits et devoirs de chacun ainsi que les réparations et punitions sanctionnant les transgressions. Ces règles de vie sont évolutives tout au long de l'année. Elles concernent la circulation dans les couloirs, l'utilisation de la BCD et des salles ateliers, l'utilisation des toilettes, les activités dans les cours de récréation, l'organisation du flux au restaurant scolaire, etc.

Devoir de surveillance :

Les enseignants ayant un devoir de protection des enfants, ils sont tenus d'exercer ou de mettre en place un contrôle permanent assurant la sécurité des élèves. Un système

d'autodiscipline conviendra dans certaines situations. Dans le cas d'enfants particulièrement indisciplinés, les adultes veilleront à ce qu'une surveillance continue soit effectivement exercée afin de les protéger contre eux-mêmes.

Liberté de pensée, d'expression, d'information, de circulation, de réunion, d'association, etc. :

CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT – extraits :

Art.12 : les états 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. (...)

Art.13 : L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant. (...)

Art.14 : les états parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion. (...) la liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut être soumise qu'aux seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires pour préserver la sûreté publique, l'ordre public, la santé et la moralité publiques, ou les libertés et droits fondamentaux d'autrui.

Art.15 : les états parties reconnaissent les droits de l'enfant à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique. (...)

Art.17 : les états parties reconnaissent l'importance de la fonction remplie par les médias et veillent à ce que l'enfant ait accès à une information et à des matériels provenant de sources nationales et internationales diverses, notamment ceux qui visent à promouvoir son bien-être social, spirituel et moral ainsi que sa santé physique et mentale. (...)

Les adultes doivent offrir une écoute réelle et attentive aux problèmes ou difficultés que l'enfant leur communiquerait.

L'école, par ses institutions, veille à ce que les conditions de rencontres, de réunion, d'échanges privés entre élèves, et d'association, soient possibles et développées dans les limites du respect des droits de chacun. Ces limites sont fixées en Conseil de classe, Conseil des délégués et Conseil des maîtres et sont connues à l'avance de tous les enfants. Ces limites s'inscrivent évidemment dans la hiérarchie des textes de lois, les enseignants ayant notamment en charge de veiller à ce que chaque enfant connaisse et comprenne le présent règlement.

Un enfant ignorant ces limites ne pourrait exercer de droit.

Ainsi, les récréations, les ateliers du midi, l'accès libre à la BCD et à Internet, la diffusion de textes ou journaux, écrits ou audiovisuels, les conseils de classe, le conseil de délégués, et toute autre institution ou activité ou projet, d'élève, d'intervenant ou d'enseignant, de classe, de cycle, ou d'école, qui pourront émerger et qui garantissent, favorisent et développent les échanges entre enfants et entre adultes et enfants, sont-ils encouragés.

Ainsi, quand les conditions fixées en conseils seront réunies, les enfants auront la possibilité d'aller et venir et se réunir sans surveillance directe à l'intérieur de l'école, seuls ou en groupes pour :

- mener une activité calme à l'intérieur ou à l'extérieur des locaux ;
- se rendre aux toilettes ;
- choisir et se rendre dans son lieu d'activité.

L'utilisation libre d'Internet est sécurisée afin d'éviter tout accès à des textes ou images à caractère pornographique ou violent.

Modalités de modification et d'adoption du règlement intérieur :

Le règlement intérieur est adopté au premier conseil d'école de l'année scolaire.

A chaque conseil d'école, des propositions de modifications du règlement intérieur peuvent être formulées par les représentants de parents, les enseignants, la municipalité, le personnel municipal de l'école, ou le conseil de délégués. Ces modifications devront être adressées 15 jours avant la date du conseil. Elles seront adoptées à la majorité simple. »

LE DROIT A LA PAROLE

Citoyenneté et parole sont étroitement associées. Dans la cité, chaque citoyen peut participer au débat public, s'exprimer sur les questions politiques et sociales. La démocratie repose sur la parole citoyenne, une parole libre entre des égaux.

Les enfants disposent aujourd'hui de la liberté d'expression, de la liberté de pensée, du droit d'exprimer leur opinion, de la liberté de réunion et d'association, libertés publiques qui sont les attributs de la citoyenneté. Leur parole doit donc être entendue à égalité de valeur avec celle des adultes.

Ce droit à la parole permet aux enfants et aux jeunes d'exister :

. en tant que personnes pouvant exprimer librement leur pensée, leurs désirs, leurs besoins, leurs intérêts, et les communiquer par tous les moyens disponibles ;

. en tant qu'êtres sociaux, ayant le droit de donner leur avis sur tout ce qui concerne les affaires qui les concernent et ainsi de pouvoir exercer leur droit de participation.

La parole est pouvoir. C'est un immense avantage que de savoir prendre la parole, soutenir un point de vue, présenter des propositions pertinentes. Mais toutes les réunions montrent qu'il n'est pas facile de s'exprimer dans un débat et que peu s'y hasardent.

A l'école, nous avons vu que la liberté d'expression pouvait désormais s'exercer et que les élèves devaient apprendre à accepter la différences des points de vue, à argumenter et à débattre avec sérénité.

Mais l'exercice d'une liberté impose obligations et responsabilités. L'élève est responsable de ses actes et de ses paroles, non seulement par rapport aux règlements internes mais aussi par rapport aux instances

judiciaires : le droit commun s'applique désormais aux établissements scolaires.

Droits et libertés, parole citoyenne, responsabilité des enfants, c'est une situation nouvelle qui est créée.

Les interrogations et les controverses sont donc nombreuses :

- comment concilier le pouvoir et la responsabilité du citoyen avec une certaine irresponsabilité de l'enfant ?

- comment concilier l'égalité de valeur de la parole de l'enfant avec celle de l'adulte et la nécessité de l'aider à construire ses savoirs, à développer ses compétences au dialogue et au débat ?

- sur quoi l'enfant pourra-t-il donner son avis ?

- comment reconnaître sa capacité à donner son avis sur les affaires qui le concerne tout en lui indiquant que tout ne sera pas négociable ? Mais qui déterminera ce qui n'est pas négociable ?

L'écoute des enfants, hors de l'école, montre que tous les sujets sont l'objet de leurs observations, de leurs interrogations, de leurs critiques et parfois de leurs propositions pour que l'école devienne plus conforme à ce qu'ils en attendent :

- les relations entre les adultes et les enfants ;

- l'organisation institutionnelle : règlements, règles de vie, procédures disciplinaires, sanctions...

- les méthodes pédagogiques et les évaluations ;

- les activités, les projets et les contenus apprentissages ;

- les pratiques pédagogiques des enseignants ;

- l'organisation des temps et des espaces : la classe, la cour, la BCD, le restaurant scolaire...

Dans les classes coopératives, tous ces thèmes peuvent être discutés.

Mais dans les conseils de délégués, nous verrons que tout ce qui touche au « pouvoir pédagogique » de l'enseignant n'est généralement pas abordé.

Dans la société, depuis l'adoption de la Convention internationale, la parole de l'enfant a pris une dimension nouvelle qui impliquerait une étude approfondie de ses aspects juridiques, éthiques et politiques.¹⁴³ Mais, elle trouve aussi, aujourd'hui, une place importante, dans les réflexions pédagogiques : parole pour apprendre et pour coopérer¹⁴⁴, apprentissage de la parole...¹⁴⁵

¹⁴³ Pour les aspects juridiques, éthiques et politiques de la parole de l'enfant, lire ROSENCZVEIG Jean-Pierre, VERDIER Pierre, *La parole de l'enfant*, Paris, Ed; Jeunesse et Droit/Dunod, 2000

¹⁴⁴ La nécessaire parole pour apprendre, *Le Nouvel Educateur*, dossier, 116, février 2000

¹⁴⁵ Documents d'application des programmes de l'école élémentaire, Bulletin Officiel, 7, 26 août 1999

L'organisation du droit à la parole, doit tenir compte de ce contexte dont nous ne retiendrons ici que deux éléments :

- la parole est un outil de travail et de formation à l'école ;
- la parole peut être perturbatrice.

1. La parole, outil de travail et de formation à l'école

Le silence est demeuré pendant des siècles, un des attributs de l'enseignement magistral. Ferdinand Buisson, ¹⁴⁶en 1887, indique « *Le silence pendant les leçons est le point de discipline le plus important ;..Ce que nous nommons le silence, c'est l'absence du bavardage, et c'est là le point difficile ; quant au silence absolu, le maître de l'école bien disciplinée l'obtient instantanément, à un signal convenu, toutes les fois qu'il en a besoin* »..

L'élève ne doit en principe parler que s'il est interrogé et parler à ses voisins, pendant le travail individuel est interdit.

Ces principes marquent encore les pratiques pédagogiques aujourd'hui. Il est souvent interdit de donner ou de demander de l'aide à ses voisins. ¹⁴⁷

Or la conception de l'apprentissage a changé.

Les travaux de chercheurs, comme Britt-Mari Barth, Gérard Chauveau, Hubert Montagner...ont montré combien l'interaction et la co-opération avec autrui sont nécessaires à la construction des connaissances et des concepts. Les élèves doivent être libres de poser des questions, de formuler des opinions et de les exprimer franchement. Il ne s'agit donc plus d'exiger le silence et d'interdire les apartés mais d'organiser le droit à la parole, pour que chacun puisse s'exprimer, questionner, s'interroger, discuter, écouter, coopérer avec les autres, échanger ses savoirs...

Mais pour que tous les enfants participent à l'échange, pour qu'une parole vraie authentique puisse s'exprimer, il faut que la confiance règne au sein du groupe, que les différences soient acceptées, que les moqueries soient interdites. Des règles doivent donc fixer les obligations et les limites. La parole doit être protégée mais il faut aussi éviter qu'elle ne devienne perturbatrice.

2. La parole perturbatrice

¹⁴⁶ BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887

¹⁴⁷ DOUET Bernard, *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1987

Une enquête, que nous avons menée à l'IUFM, sur les faits perturbateurs dans les classes, auprès de professeurs stagiaires du premier et du second degré, a révélé que « le bavardage » était considéré comme le fait perturbateur principal. Au cours d'une réflexion collective, nous avons repéré plusieurs types de prises de parole qui pouvaient créer des dysfonctionnements dans le déroulement des activités :

- bavardages au moment du passage des consignes ;
- apartés durant une activité collective exigeant l'écoute et l'attention de tous ;
- prises de paroles spontanées interrompant l'expression de celui qui s'adresse à tout le groupe, enseignant ou élève ;
- interpellation à voix haute de l'enseignant ou d'un autre élève éloigné alors que tout le groupe travaille avec la possibilité de parler à voix basse ;
- incivilités, injures, moqueries.

Ayant constaté que les apartés, considérés comme perturbateurs chez les élèves, étaient une pratique que les stagiaires trouvaient normales pour eux-mêmes, nous avons tenté de comprendre, ensemble, ce paradoxe, ou cette non cohérence apparente. Nous nous sommes demandé :

- qu'est-ce qui me pousse à parler à la personne qui se trouve à côté de moi ?
- est-ce que je perturbe l'écoute de la personne à qui je m'adresse et les autres ? En ai-je le droit ?
- l'aparté est-il lié à un besoin personnel profond de communication ?
- ce besoin est-il différent selon les personnes ? selon les âges ? selon les cultures ?...
- est-il la manifestation d'un besoin d'interagir à propos du thème qui est présenté ?

Nous avons observé que contraindre sa spontanéité, sa possibilité d'intervenir immédiatement, est difficile pour certains enfants mais aussi pour certains adultes, même si cette contrainte a été jugée nécessaire pour l'efficacité des échanges.

L'aparté a été considéré comme la satisfaction d'un besoin normal, d'une « faim d'interaction » comme celle constatée par Hubert Montagner,¹⁴⁸ au cours de ses travaux sur les très jeunes enfants. « *Il s'agit d'une sorte de force interne qui pousse chaque enfant à interagir avec un partenaire actif, lui-même animé de la même "faim" ».*

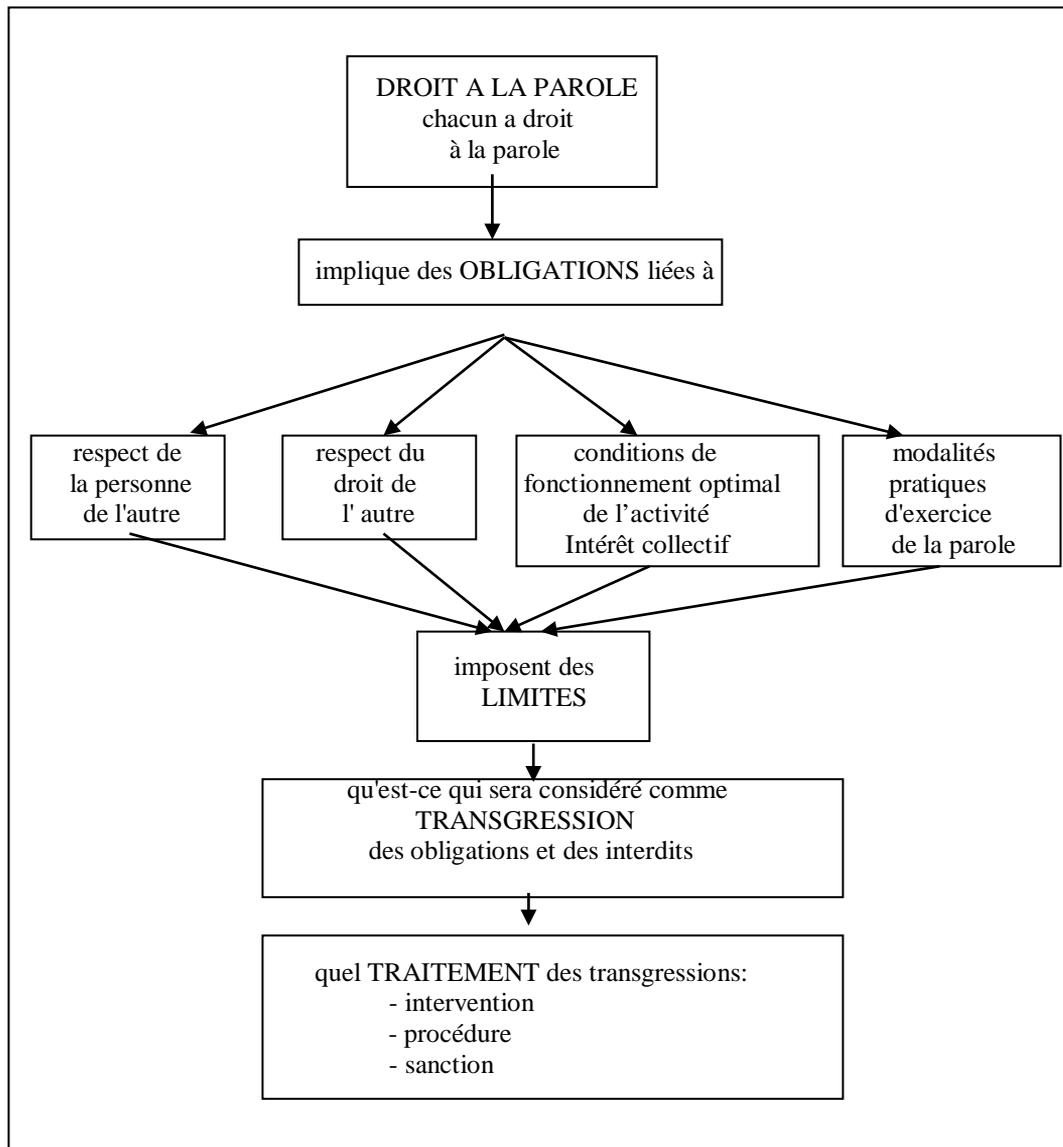
Il ne fallait donc pas l'interdire, mais l'insérer dans l'organisation des activités par la mise en place de modalités d'exercice de la parole. L'élaboration de règles est nécessaire afin que l'expression de chacun ne

¹⁴⁸ MONTAGNER Hubert, *L'enfant acteur de son développement*, Paris, Stock, 1993

devienne pas une gêne pour le bon déroulement des activités collectives et individuelles.

3. L'exercice du droit à la parole.

En nous appuyant sur notre modèle général d'élaboration des règles nous avons créé, avec les stagiaires de l'IUFM, un modèle spécifique que nous avons expérimenté durant nos sessions de formation et dans les classes.



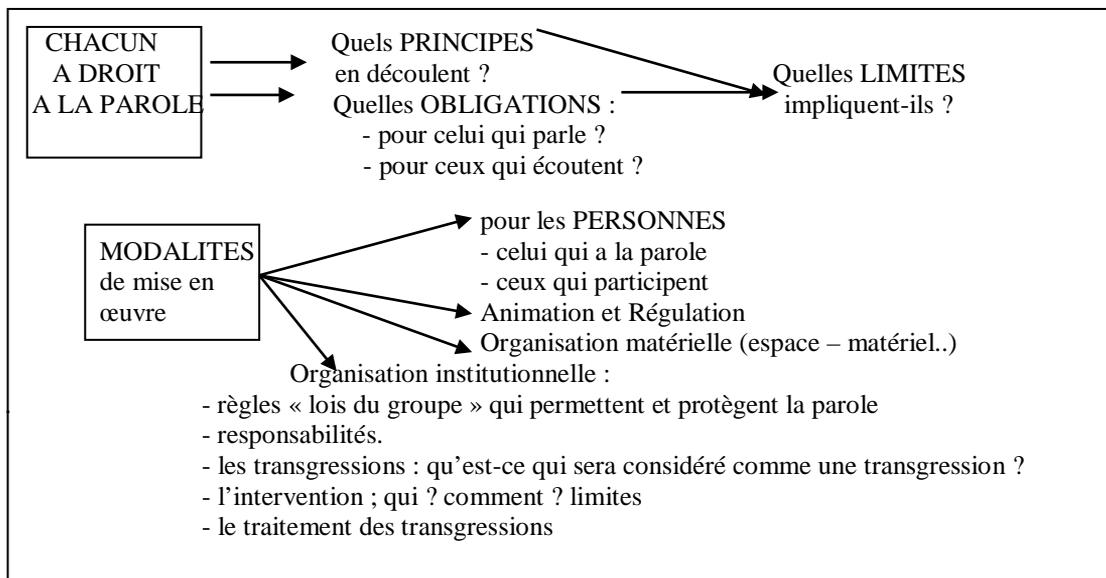
Ce modèle nous a permis de fixer les modalités d'exercice du droit de chacun à pouvoir s'exprimer, l'organisation de l'animation, les obligations, les

limites et les procédures de traitement des transgressions, pour différents moments de parole : activité collective, travail de groupe, travail individuel.

Nous avons constaté qu'il était nécessaire de :

- fixer les obligations de celui qui parle et de ceux qui écoutent ;
- déterminer les modalités concernant :
 - les personnes :
 - comment pouvoir prendre la parole ?
 - la durée de la prise de parole ?
 - la puissance de la voix...
 - l'animation et la régulation ;
 - l'organisation matérielle ;
 - l'organisation institutionnelle.

Nous en avons constitué une fiche qui n'est pas définitive, chaque essai pouvant apporter des éléments nouveaux.



Démarche

Après une présentation des principes, de notre modèle et de la fiche, nous demandons, aux enfants ou aux stagiaires et étudiants, de réfléchir d'abord en groupes, afin de présenter au collectif une proposition sous forme d'affiche.

Ensuite, en grand groupe, chaque équipe expose sa proposition, les difficultés rencontrées et les points de vue différents. Après un débat et le choix d'une procédure de décision, nous élaborons « notre loi » et des modalités d'application qui pourront évoluer au fil de nos analyses

institutionnelles. Contrairement aux enfants, avec les adultes, deux questions suscitent presque toujours des confrontations animées :

- faut-il mettre en place une modalité pour prendre la parole ?
- les apartés seront-ils considérés comme des transgressions ?

A titre indicatif, voici les modalités et règles d'exercice du droit à la parole instituées par un groupe d'étudiants éducateurs spécialisés, en septembre 2001.

EN GRAND GROUPE

Celui qui parle a le droit de s'exprimer et d'être entendu.

L'intervenant précise les modalités d'organisation de son intervention.

Les membres du groupe qui désirent prendre la parole, la demandent en levant la main et attendent que l'animateur leur donnent son accord.

Ils ne monopolisent pas la parole.

Chacun doit être présent et participatif. Il fait preuve d'écoute. Il ne coupe pas la parole de l'autre et il respecte sa personne et ses opinions : pas de moqueries, pas de violences verbales.

TRANSGRESSIONS

Seront considérées comme transgressions

- ne pas respecter les obligations et les règles
- prendre la parole de façon intempestive
- couper la parole
- monopoliser la parole
- gêner l'intervenant ou ceux qui écoutent

INTERVENTION

- rappel de la règle par l'animateur ou un membre du groupe
- avertissement oral
- l'animateur signale l'impossibilité de continuer

TRAITEMENT DE LA TRANSGRESSION

En cas de perturbation ne pouvant être régulé par l'animateur, le problème est porté devant l'ensemble du groupe qui recherche une solution :

- . aide
- . avertissement
- . sanction

Au cours de nos travaux avec différents groupes de stagiaires et d'étudiants, avec des dispositifs pédagogiques diversifiés, nous avons constaté que le respect des modalités et des règles décidées ensemble, n'a jamais posé d'importants problèmes. Un simple rappel des décisions communes a toujours suffi aux animateurs, enseignants ou étudiants, pour obtenir le calme et l'écoute.

4. Analyse de l'élaboration d'une règle dans une classe

Au cours de son stage en responsabilité, une stagiaire, soucieuse de faire participer activement les enfants à la vie de la classe, leur propose d'élaborer un règlement ensemble, dont nous ne retiendrons que la partie consacrée à la parole. Les enfants travaillent en groupes, élaborent des propositions et les présentent ensuite au cours d'une mise en commun collective :

- lever le doigt avant de prendre la parole ;
- ne pas couper la parole ;
- on lève le doigt pour prendre la parole ;
- si on ne lève pas le doigt, on copie un texte de trois pages pendant la récréation.

L'enseignante propose : « lever le doigt pour prendre la parole et attendre d'être interrogé »

Après discussion, une décision est prise par vote :

« *Pour intervenir, je lève le doigt et j'attends d'être interrogé* ».

Lorsque le règlement est adopté, elle l'affiche et tous le signent.

Mais, « *une fois le règlement signé, un enfant m'a demandé, dit-elle, « maîtresse, si tu signes le règlement, ça veut dire que tu vas devoir lever le doigt avant de parler ?* »

Elle leur précise alors que si elle a signé le règlement, c'est parce qu'elle s'engage à le faire appliquer et non à l'appliquer elle-même dans ses dispositions. Pour elle « *Il est bien évident, que le règlement s'impose à l'enseignant, non dans son contenu, mais pour en faire assurer le respect* ».

Cette tentative suscite plusieurs remarques.

Nous sommes bien ici en présence d'une réelle démarche participative puisque chaque enfant a pu émettre des propositions et participer au débat et à la prise de décision collective.

« *En devenant législateur et souverain, l'enfant prend conscience de la raison d'être des lois. la règle devient pour lui condition nécessaire de l'entente* ». ¹⁴⁹ L'ensemble des règles constitue un contrat de vie commune qui engage chacun, y compris l'adulte. Par sa signature, chacun est devenu responsable de ses actes devant le groupe. Les règles discutées, élaborées et votées par tous sont devenues « les lois de la classe ». Affichées, connues de tous, elles doivent être respectées et l'enseignante s'en porte garant.

Par contre, nous nous interrogeons sur la formulation de la règle de prise de parole. Si « pour intervenir, je lève le doigt » est bien de l'ordre de l'exercice d'un droit, « j'attends d'être interrogé » nous renvoie à une pratique pédagogique où la parole dépend du bon vouloir de l'enseignant et a pour objectif essentiel de contrôler sa participation et ses connaissances.

¹⁴⁹ PIAGET Jean , *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1975

Ce qui montre que nous devons être très attentifs à la formulation retenue. Elle doit être conforme aux principes que nous voulons promouvoir.

La décision prise par l'enseignante, de ne pas s'appliquer à elle-même la règle votée, nous interroge aux niveaux juridique et éducatif.

- Au niveau juridique :

L'école doit respecter les principes fondamentaux du droit. Même si une règle adoptée par un conseil d'enfants n'a pas un statut de loi qui s'impose à tous, en décidant de se placer simplement en situation d' « autorité » chargée de faire respecter le règlement, l'enseignante ne reconnaît pas la règle comme « générale et impersonnelle ».

« La règle ne s'applique pas à l'autorité » peut alors devenir un principe que les enfants intègrent. C'est ainsi que, lors de la Journée nationale des droits de l'enfant, en 1997, à Nantes, une commission de délégués de conseils d'enfants, a témoigné que les élèves reconnaissaient aux enseignants la possibilité d'avoir des « droits » qui leur sont interdits à eux-mêmes :

- arriver en retard sans punition ;
- aller aux W.C. sans demander ;
- boire dans la classe ;
- se déplacer tout le temps dans la classe et dans d'autres salles ;
- déchirer les feuilles ;
- crier (quand quelqu'un l'énerve) ;
- boire du café.

Ils leur accordent donc un statut particulier, une certaine toute puissance qui leur confèrent des droits spécifiques.

- Au niveau éducatif :

Les enseignants sont vécus par les enfants comme modèles identificatoires. L'apprentissage de la citoyenneté passe donc par l'exemple. Leur attitude, même si elle semble acceptée par les enfants, est souvent pointée comme une attitude de non exemplarité : « on nous demande de respecter des principes, des lois, des règles, que les adultes ne respectent pas ».

C'est ainsi que les enfants, délégués d'une école, qui avaient voté, et faisaient appliquer, une règle de propreté de la cour, ont demandé lors d'un conseil : « est-ce qu'on doit aussi ramasser les mégots des maîtres ? »

Nous pensons que le règlement, adopté par tous, s'impose à tous. Tant que les enseignants ne s'imposeront pas à eux-mêmes la discipline qu'ils demandent aux enfants de respecter, on vivra dans la contradiction. Seule la rigueur avec laquelle ils se plieront aux lois communes leur permettra d'être exigeant avec les enfants et légitimera qu'une réponse soit donnée à toutes les transgressions. Leur pratique doit être cohérente avec les valeurs et les principes qu'ils défendent, même si cette nécessité est parfois difficile à respecter.

DEMARCHE PARTICIPATIVE ET PROJETS

L'expérience de Tourcoing, que nous avons citée, montre combien les projets collectifs réussis motivent les habitants à agir ensemble et renforcent le lien social. Impliqués dans la réalisation du projet depuis son élaboration jusqu'à son évaluation finale, ils ont bien conscience de vivre pleinement leur citoyenneté. La participation devient alors partage de connaissances, de compétences, de savoir-faire, pour définir un objectif, les moyens de l'atteindre et la faisabilité d'une décision. Elle concrétise les droits de libre discussion, de réunion et d'association et constitue un support de la démocratie.

Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, les textes officiels demandent que les enfants s'engagent dans des projets qui leur apprendront à participer à des décisions collectives, à travailler en équipe, à faire preuve de solidarité, à assumer des responsabilités.

L'expérience de la coopération à l'école¹⁵⁰ témoigne que le désir de coopérer naît des projets collectifs motivants dont la réussite nécessite l'échange, la réciprocité, la coopération et la participation responsable de tous : classe de découverte, visite dans le milieu avec réalisation d'un album, réorganisation et décoration de la classe, création d'un journal, correspondance collective... Dans cette action pour réaliser un objectif commun, chacun se fait reconnaître avec ses compétences et apprend à mieux connaître et accepter les autres. Projet de toute la classe, il motive aussi des recherches, des apprentissages : on apprend avec les autres, pour les autres. Les enfants sont alors capables d'efforts étonnants. La joie de réussir ensemble une action importante, une oeuvre commune, constitue un vécu collectif stimulant pour la création d'un groupe coopératif avec ses institutions et ses règles.¹⁵¹

Les projets sont aujourd'hui nombreux dans les écoles mais sont-ils tous des projets participatifs ?

Roger Hart,¹⁵² dans une étude sur la participation des enfants, nous met en garde contre ce qu'il appelle une "participation frivole", une exploitation des enfants au service de nos propres objectifs.

Il utilise la métaphore de l'échelle de participation : huit degrés de participation correspondant à huit barreaux de l'échelle.

Au bas de l'échelle, il situe trois niveaux de non-participation :

¹⁵⁰ LE GAL Jean, *Coopérer pour développer la citoyenneté, la classe coopérative*, op.cit.

¹⁵¹ Pour plus d'informations, lire, Le projet mode d'emploi, dossier, *Animation et Education*, 67, octobre 1985, revue de l'OCCE

¹⁵² HART Roger, *La participation des enfants : de la politique de participation symbolique à la citoyenneté*, Rapport à l'UNICEF, 1992

- 1. La manipulation : notion qui décrit les situations où les enfants sont entraînés à participer à un projet d'adultes sans comprendre les problèmes qui se posent ;

- 2. La décoration : les enfants chantent, dansent, portent des T-shirts en faveur d'une cause quelconque, alors qu'ils n'ont qu'une idée très vague des objectifs de cette manifestation. Ils sont utilisés.

- 3. La politique de pure forme : dans cette situation, les enfants ont apparemment la parole mais ils n'ont pas pu choisir le sujet du débat ou le mode de communication et ils n'ont qu'une possibilité limitée d'exprimer leurs opinions. S'ils sont les représentants d'autres enfants, ils n'ont pas pu s'entretenir avec eux, au préalable, du thème du débat.

Il définit ensuite cinq degrés de participation véritable :

- 4. Désignés mais informés : les enfants se portent volontaires après avoir pris connaissance des objectifs du projet, du pourquoi de leur participation, de qui en a décidé et de leur rôle.

-5. Consultés et informés : les enfants comprennent le processus de réalisation du projet conçu et dirigé par des adultes. Ils ont été consultés et leurs opinions sont prises au sérieux.

- 6. Projet initié par des adultes, décisions prises en concertation avec des enfants : Ici les enfants participent à la décision.

-7. Projet initié et dirigé par des enfants.

-8. Projet initié par des enfants, décisions prises en accord avec les adultes.

Contrairement à Roger Hart, nous considérons qu'une véritable participation des enfants, comme des adultes, implique qu'ils soient engagés dans les différentes phases de réalisation du projet : la conception, la concertation, la décision, la mise en œuvre, l'évaluation.

La concertation favorise une implication collective des enfants dans la définition et la mise en œuvre des projets et permet une négociation entre les enfants et les adultes, avant la prise de décision. Elle suppose une information préalable, donnée ou à rechercher, afin que chacun maîtrise ce qui est du domaine du possible et ce qui ne l'est pas.

L'analyse de la gestion des activités et de la vie sociale, dans les pratiques autogestionnaires de notre classe de perfectionnement, nous a amené à cerner cette participation autour de quatre actions principales :

PROPOSER - DISCUTER - DECIDER - APPLIQUER

Chacune des actions génèrent des questions auxquelles il est nécessaire d'apporter des réponses en terme d'institutions, de démarches, de techniques et d'outils. A l'école, la concertation implique des lieux et des formes spécifiques : réunions, assemblées, conseils de coopérative.... Nous avons retenu, tant dans

nos pratiques que dans nos recherches, le seul terme de CONSEIL qui nous paraît le plus signifiant.

1. PROPOSER

QUI peut proposer des projets, des activités, des institutions, des règles... ?

- les enseignants seuls ?
- les élèves seuls ?
- les enseignants et les élèves ?

COMMENT ?

- oralement ?
- par écrit, (journal mural, cahier spécial de propositions, boîte à idées...etc)

QUAND ?

- au moment du conseil ?
- à tout moment ?

2. DISCUTER

QUI discute des propositions ?

- les élèves seuls ?
- les enseignants et les élèves ?

QUAND ?

- chaque jour ? A quel moment de la journée (le matin , le soir) ?
- chaque semaine ? A quel moment de la semaine ?

COMMENT ?

- quelle sera la structure de la réunion ?
- qui présidera ? un enseignant ? un élève ?
- qui choisira le président de séance et comment ?
- quel sera le rôle des enseignants ?
 - participants au même titre que les élèves ?
 - non participants ?
 - animateur ? président ?

3. DECIDER

QUI ?

- les enseignants seuls ? (structure directive et autoritaire)
- les élèves seuls ? (structure non directive)
- le collectif élèves-enseignants? (structure démocratique avec partage du pouvoir)

COMMENT ?

- Par quelle procédure :
- vote ou recherche du consensus ?

4. APPLIQUER

QUI ?

- les enseignants seuls?
- les élèves seuls ?
- les enseignants et les élèves ? (partage des responsabilités)

COMMENT ?

- des responsables d'activité ?

- des responsables pour l'application des règles ?
- des sanctions pour ceux qui ne respectent pas les décisions ?
- qui prend les décisions de sanctions éventuelles ?
 - les enseignants seuls ?
 - les enseignants et les élèves ?

LE CONSEIL DANS LA CLASSE COOPERATIVE

1. La classe coopérative

J'ai déjà évoqué l'essor des coopératives scolaires en France grâce à l'action de Barthélémy Profit. Freinet considérait que si la coopérative était comprise comme un moyen pratique pour des enfants de s'organiser librement et de gérer leurs propres intérêts, elle était entièrement recommandable et que cette initiative pouvait être saluée comme un essai pratique de réaliser l'auto-organisation des écoliers.¹⁵³

Progressivement l'appellation « classe coopérative » s'est substituée à celle de « coopérative scolaire », dans les classes où les enfants prennent en main, effectivement, l'organisation des activités, du travail et de la vie. Elle a fait l'objet de nombreux écrits car elle est aujourd'hui la référence commune de tous les enseignants qui pratiquent la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle ou la pédagogie coopérative.

La classe coopérative est un système complexe cohérent en création permanente, créé et géré par l'enseignant et les élèves. Elle constitue, à un moment donné de son évolution, de son tâtonnement expérimental, un milieu vivant original, une synthèse particulière d'activités diversifiées, d'une organisation minutieuse et d'institutions multiples, mais ceci 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, l'égalité, la justice sociale, la fraternité et la solidarité seront les fondements.

Son organisation et son fonctionnement s'appuient sur les droits fondamentaux de l'enfant et sur les principes relationnels, pédagogiques et institutionnels de la coopération à l'école :

- une conception de la relation au sein de la classe :

Chacun est reconnu comme une personne dont la dignité, la sécurité, la parole sont à respecter. L'enseignant est le garant de ce respect et témoigne par

¹⁵³ FREINET Célestin, La coopération scolaire, *L'Imprimerie à l'école*, 50, mars 1932

son exigence, sa confiance dans les capacités des enfants à apprendre et s'organiser de façon autonome et responsable :

- une organisation coopérative du travail :

La classe se constitue en communauté d'apprentissage dont la coopération, l'échange, l'entraide, le partage des savoirs sont les fondements : la réussite de chacun est l'affaire de tous.

- une gestion démocratique de la vie collective :

Toutes les décisions concernant l'organisation des activités collectives et les règles de vie sont prises ensemble. Les responsabilités sont partagées. Chacun participe, à la mesure de ses capacités, à la réalisation des projets collectifs et à l'application des lois du groupe. Mais la liberté d'initiative et l'autonomie individuelles demeurent fondamentales.

- la cohérence entre principes et pratiques :

La cohérence est un élément fondamental. Toutes les activités, les techniques, les outils, l'organisation de l'espace et du temps, les institutions, la discipline...doivent se centrer sur les finalités et aller dans le sens de l'éducation coopérative.

Afin de mieux situer la place du CONSEIL, nous allons présenter, dans une vue d'ensemble, les activités, l'organisation et les institutions de la classe.

a) Des activités diversifiées

Formes

Collectives

- apprentissage
- recherche
- élaboration et réalisation d'un projet collectif
- résolution d'un problème
- activité d'expression
- activité de communication

Equipes

- permanentes (structuration de la classe, ateliers- responsabilités...)
- occasionnelles (association pour un projet...)

Groupes

- de production, d'apprentissage, d'entraide...
- ateliers

Individuelles

- durant les temps d'activités personnelles (apprentissages personnalisés, information, expression, création, communication, projets personnels...)

....

Contenus

Apprentissages

- intellectuel :

techniques variées, outils d'apprentissage personnalisé (fiches, livrets et cahiers autocorrectifs, didacticiels, plan de travail, brevets, livrets d'évaluation...)

- manuel :

ateliers d'activités manuelles, de jardinage, de cuisine...

- physique, artistique, relationnel, affectif, social.....

Information

- droit de s'informer :

documentation, BCD, revue de presse, internet, enquêtes, étude du milieu...

- droit d'informer :

journal scolaire, fax, internet, radio

Expression

- droit de s'exprimer :

expression orale, écrite (textes libres, contes, poésies...), graphique, picturale, théâtrale, corporelle, musicale...

Communication

- dans la classe :

entretien/quoi de neuf, présentation de livres, d'objets..., exposés, conférences, débats, journal mural, conseils...

- hors de la classe : journal, correspondance individuelle et collective, radio vidéo, internet ...

Recherche

- scientifique, mathématique, artistique...

Gestion

- des activités, des apprentissages, de l'espace, du temps, du matériel, des tâches, du budget coopératif, des relations, des règles, des transgressions...

b) Une organisation minutieuse

De l'espace

La classe est un chantier où l'on vit et travaille. L'ordre et la discipline dépendront de la qualité de l'organisation des :

- lieux de regroupement où chacun peut voir et entendre les autres
- tables regroupées pour les équipes permanentes et les travaux de groupes
- coins divers pour l'expression, la lecture, les ateliers...
- lieux pour s'isoler

Du temps

Une organisation minutieuse, rigoureuse et souple pour donner le temps aux enfants :

- temps d'activités collectives et de groupes
- temps d'activités personnelles
- temps pour se parler, pour échanger, pour coopérer
- temps de parole, temps de projets, temps d'apprentissage, temps de présentation...

Du travail

Equilibre des activités collectives et des activités individuelles
Planification des projets collectifs et personnels, de l'utilisation des ateliers et des outils
Organisation de l'entraide, du tutorat, du parrainage, des évaluations...

Des responsabilités

Le bon fonctionnement de la classe dépend de l'engagement de chacun :

- définition des tâches et partage des responsabilités
- bilans périodiques

c) Des institutions multiples

Conseils

- réguliers quotidiens et hebdomadaires, pour organiser et planifier activités, projets et apprentissages, élaborer les lois, gérer les conflits et les transgressions...
- extraordinaires pour traiter des problèmes graves et modifier le fonctionnement institutionnel

Responsabilités

Chacun a une responsabilité dont il rend compte au groupe :

- président de jour
- responsables de services, d'ateliers, d'équipes, de projets...

- animateurs de conseils, de temps de parole, d'activités ...

Lois et règles

- lois fondamentales définissant les principes fondateurs de la collectivité coopérative
- règles de vie collective précisant les droits, les obligations, les limites et le fonctionnement coopératif

La recherche de la cohérence entre les finalités et les pratiques a été un souci permanent des éducateurs révolutionnaires engagés dans le changement de l'éducation et de l'école. Elle est pour eux un concept fondamental.

Pour l'illustrer, je n'en citerai qu'un exemple.

En 1791, le Comité d'Instruction Publique, issu de la Révolution est chargé de promouvoir une éducation nouvelle. Très rapidement, une évidence s'impose à lui : une pédagogie conçue pour former des sujets soumis est nécessairement inadéquate pour former les hommes et les femmes responsables, nécessaires à la société nouvelle. Il y a incohérence de nature et d'usage des moyens pédagogiques anciens avec les buts nouveaux de l'éducation. Il ne suffit pas de changer les contenus pour changer l'éducation.

Le Comité émet un principe fondamental dont nous devons nous-mêmes tenir compte : l'institution scolaire doit reproduire aussi fidèlement que possible la société nouvelle à laquelle elle a pour mission d'introduire.

La classe coopérative par ses activités, son organisation et ses institutions tentent de respecter ce principe et d'établir une cohérence entre ses finalités déclarées et ses pratiques :

Former

Un homme autonome apte à prendre sa vie en main :

- activités permettant d'acquérir les savoirs nécessaires (savoirs- savoir-faire, savoir-être) pour agir, pour transformer le travail et la vie : lire, écrire, compter, analyser le réel, s'exprimer au sein d'un groupe, agir coopérativement et solidairement...
- apprentissages personnalisés et plans de travail pour apprendre à gérer ses apprentissages et ses activités personnelles...

Un homme libre et responsable :

- liberté de choix dans les activités personnelles, dans l'organisation du temps, mais chacun rend compte au groupe des activités obligatoires et de sa part coopérative dans les projets communs
- participation aux responsabilités d'organisation, de fonctionnement, de gestion (responsabilités diverses : chacun est tour à tour responsable ou simple exécutant)

Un homme apte à communiquer avec les autres, à partager, à s'insérer dans une aide mutuelle, à agir en coopération :

- entretien du matin, moments de mise en commun où chacun peut présenter ses créations, ses recherches, demander l'avis des autres, solliciter une aide...
- entraide au cours des activités personnelles
- solidarité pour réaliser les projets communs
- participation responsable au conseil

2. Le conseil

Parmi les institutions de la classe coopérative, le conseil occupe une place essentielle. Il est le lieu où les membres du groupe peuvent présenter leurs critiques et leurs propositions, confronter leurs points de vue, analyser le fonctionnement de leurs activités et institutions et prendre des décisions. C'est là que la parole collective s'élabore et que le pouvoir des enfants devient une réalité institutionnelle. Structure instituante qui permet l'établissement des lois du groupe, il est aussi le lieu où les conflits et les transgressions sont traités, afin d'y trouver des solutions qui préservent les droits individuels et l'intérêt collectif.

Temps de parole citoyenne, c'est aussi un moment essentiel pour la structuration de la langue et de la pensée. Tous les enfants doivent donc pouvoir participer à l'échange quelles que soient leurs capacités du moment. Pour que chacun ose s'exprimer, il est impératif que la parole et les personnes soient protégées par des règles simples, élaborées ensemble et devenues indiscutables.

Les principes de respect, de partage et de coopération, qui fondent notre communauté coopérative, sont réaffirmés chaque année, mais les règles peuvent varier en fonction des propositions et des décisions prises démocratiquement.

Le conseil a aussi sa « loi ». Voici par exemple, notre loi à un moment donné :

<p><i>« Le conseil est obligatoire. Chacun doit participer à l'animation. Elle se fera par équipes de 3 : un qui donne la parole et anime, un qui écrit, un qui surveille. Chacun a le droit à la parole. Pour avoir la parole, on lève la main. Celui ou celle qui dérange le conseil a un avertissement : « tu gênes ». S'il continue, il va travailler seul à une table. S'il continue encore, il sera exclu des ateliers de la coopérative pendant une semaine. »</i></p>	<p>L'obligation de participation au conseil fait partie de notre éthique coopérative et n'est donc pas négociable. Par contre, l'organisation et la participation à l'animation ont fait l'objet de nombreux débats. Elles ont été parfois modifiées pour une question d'efficacité et d'autonomie. Nous avons connu le président unique, un président choisi parmi des volontaires, une liste de présidents compétents (la compétence étant validée par un brevet attribué par le conseil, à partir de critères définis ensemble).</p>
---	---

a) Diverses formes de conseil

Le conseil peut prendre des formes diverses puisque les enfants et l'enseignant disposent d'un champ de créativité institutionnelle.

Certaines classes n'ont qu'un seul type de conseil, d'autres en ont plusieurs. Dans notre classe de perfectionnement, nous en avons trois :

- le conseil hebdomadaire de coopérative

Il est animé, chaque lundi, par une équipe nouvelle comprenant un président et deux secrétaires. Elle prépare l'ordre du jour, le samedi matin, à partir du bilan des activités, des critiques et des propositions avec l'aide éventuelle de l'enseignant.

Il a pour fonctions d'organiser les activités et les projets collectifs en tenant compte du temps et de l'espace dont nous disposons, d'analyser la vie du groupe, de rechercher des solutions aux dysfonctionnements et aux conflits et d'élaborer les "lois de la coopérative".

- le conseil-bilan du soir

Il est animé par le président de jour. Il permet de faire un point rapide de la journée et à chacun de dire ses réussites, ses problèmes et ses critiques.

- le conseil extraordinaire

Généralement, il a lieu à la demande d'un membre du groupe ou de l'enseignant, soumise à un vote. Animé par l'enseignant, il règle « à chaud » un problème grave. Il peut aussi faire suite à un conseil ordinaire pour mener une réflexion approfondie sur une de nos institutions ou pour organiser un projet collectif.

La vie et les activités de la classe reposent donc en grande partie sur le bon fonctionnement du conseil. Pour être crédible auprès des enfants, il doit donc être efficace.

b) Quelques conditions pour la réussite

De notre expérience, et de celles que nous avons étudiées, nous avons dégagé quelques conditions qui nous semblent indispensables à la réussite de cette institution fondamentale :

- la préparation du conseil :

Des supports, variables suivant les classes, doivent être mis à la disposition des membres du groupe-classe pour exercer leur droit de critique et de proposition. L'enseignant peut lui aussi être critiqué pour le non respect des règles communes. Il devra en répondre devant le conseil comme tout un chacun. Parfois assimilée à une dénonciation, la critique d'un enfant par un

autre, rencontre de vives oppositions. Il est donc essentiel de donner une réponse claire à la question :

les enfants doivent-ils participer à l'application des règles et au traitement des transgressions ?

Pour Freinet, « *lorsque le membre d'une communauté dit publiquement ce qu'il a à dire, si grave que cela soit, il doit être loué pour son courage moral et civique* ». ¹⁵⁴ Toute critique doit être signée et chacun devra la justifier.

- l'animation du conseil :

Comme pour toute réunion, l'efficacité dépend de la préparation et de la qualité de l'animation.

L'enseignant préside souvent les premiers conseils car conduire un débat, solliciter des avis, reformuler les propositions, faire la synthèse, rechercher une solution pertinente, aider à la prise de décision et en préciser les modalités d'application nécessitent des compétences que les enfants n'ont pas, au départ de l'expérience. Il tente de mettre en place un modèle simple d'organisation qui, accompagnée d'une fiche-guide, lui permettra de transmettre, progressivement la responsabilité à des volontaires en pratique accompagnée.

D'autres moments de parole, aux enjeux moins importants, sont plus propices aux premiers tâtonnements : l'entretien, les conseils-bilans du soir, les mises en commun ...Chaque animation est alors suivie d'une analyse qui a un objectif de formation :

- qu'est-ce qui a bien marché ?
- qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
- comment pourrions nous faire pour que ça marche mieux ?

- l'organisation minutieuse du déroulement :

Chaque enseignant propose le schéma de déroulement qui lui semble le mieux convenir à ses élèves, à sa conception pédagogique, au temps qu'il a imparti au conseil. Il privilégie parfois un champ plutôt qu'un autre.

Chaque point retenu lors de la préparation fait l'objet d'une discussion . Lorsqu'une décision est à prendre et qu'un consensus ne peut être trouvé, un vote a lieu.

Dans notre classe, l'ordre du jour se structurait autour de trois champs principaux :

1.les activités

Le bilan des activités de la semaine et de la réalisation des projets collectifs, ainsi que l'étude des nouvelles propositions, nous conduisent à la

¹⁵⁴ FREINET Célestin, *L'Education morale et civique*, Cannes, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, 1960

mise au point de notre emploi du temps, où des plages sont toujours réservées aux activités personnelles et aux activités incontournables (piscine, ateliers décloisonnés...). Les nouveaux projets proposés impliquent parfois une réorganisation de l'espace, l'acquisition de matériel et un bilan financier de la coopérative dont il est immédiatement discuté avant de les accepter.

2. l'organisation matérielle et institutionnelle de la classe

Pour répondre aux besoins, l'organisation de la classe doit être très structurée. Le fonctionnement des équipes, des ateliers, des responsabilités et des diverses institutions est donc soumis à une analyse permanente.

3. la vie du groupe

Le règlement des conflits et des problèmes relationnels, le respect des règles de vie et leur remise en cause éventuelle, le traitement des transgressions constituent une fonction importante de notre conseil. Chacun participe à l'application des règles et est amené, éventuellement, à décider d'une sanction.

- la régularité :

Il est important que chacun sache qu'un lieu existe, qu'un temps est réservé à l'emploi du temps, qu'un ordre du jour, toujours le même, ouvrira un espace de parole et de décision, où il pourra dire les problèmes qu'il a rencontrés, les agressions qu'il a éventuellement subies, les réparations qu'ils demandent et faire part des projets qu'il propose.

- l'application des décisions :

Si les décisions prises ne sont pas appliquées, qu'ils s'agissent de projets, de règles ou de sanctions, le conseil perd toute sa crédibilité.

L'enseignant se porte donc garant de leur application mais chacun a le devoir d'y participer. Il veille à ce que les responsabilités soient bien déterminées et ensuite il rappelle à chacun ses engagements : au conseil suivant, un bilan sera établi et des réparations éventuellement demandées.

Exercer un pouvoir de décision a pour corollaire le devoir de participer à l'application, chacun à la mesure de ses capacités.

- l'analyse institutionnelle de son fonctionnement :

Le conseil évolue en fonction de la vie du groupe, des compétences acquises, des dysfonctionnements repérés.

C'est ainsi qu'à un moment donné, dans notre classe de perfectionnement, il semble ne plus répondre à une nécessité profondément ressentie : les propositions sont rares et Dominique, le président choisi, a fort à faire pour secouer l'inertie des participants. Mais les enfants veulent maintenir le conseil afin de pouvoir donner leur avis sur les activités et le fonctionnement de la classe.

Nous organisons alors un conseil extraordinaire.

JLG- Que désirez-vous modifier dans le fonctionnement du conseil pour qu'il réponde mieux à vos besoins ?

Renée- Il faudrait qu'il n'y ait plus de critiques; il faudrait qu'il y ait des félicitations. Quand les gens viennent, ils voient les critiques sur le journal mural.

Anita- Oui, mais s'il n'y a pas de critiques, on viendra rapporter.

L'argument d'Anita emporte la décision: les critiques sont maintenues.

Gérard- On pourrait les écrire sur un cahier.

Après discussion, la proposition est adoptée à la majorité. Anita est choisie pour tenir le cahier des critiques et les lire au conseil.

Gérard - Sur le journal mural on garde les félicitations et les propositions.

La proposition de Gérard est adoptée à l'unanimité.

J L G- Quand examinerons-nous les propositions?

Martine- On devrait faire tous les deux jours l'examen des propositions.

Après discussion, la proposition est rejetée. Il est décidé que le conseil aura lieu désormais le vendredi de 14H15 à 15H15, car les filles travaillent en atelier, avec une institutrice, de 15H30 à 16H30.

JLG- Qui présidera le conseil de coopérative? Au premier trimestre, vous avez choisi Dominique comme président unique. Maintenez-vous cette décision ?.

Guy- Je propose deux présidents, pour se remplacer en cas d'empêchement.

Martine- Il faut prendre ceux qui n'ont jamais été président..

Renée- Non ! chacun son tour..

Guy- Ceux qui ne président pas bien sont enlevés de la liste.

Après discussion six candidats volontaires estimés compétents sont retenus. Ils présideront par ordre alphabétique..

Cet échange nous place au coeur d'un débat qui continue et que nous retrouverons dans la mise en place des Conseils d'Enfants Ecole : le conseil doit être efficace mais, au nom de l'efficacité, va-t-on choisir toujours les plus capables au risque de créer une élite de spécialistes ?

La situation devient évidemment encore plus complexe, lorsqu'il s'agit, non plus de classes où la démocratie directe participative est possible, mais d'établissements scolaires où il faudra en passer par des instances où des délégués représenteront leurs camarades. Car, alors, il faut faire l'apprentissage

de la délégation, du mandatement, de la négociation avec d'autres délégués, du compte-rendu de son mandatement.

- la part du maître :

« *Animer le conseil, ce n'est pas facile* » constatent les enfants.

La « part du maître » est donc un facteur important dans la réussite mais elle est difficile à apprécier. Elle exige beaucoup d'attention pour respecter les tâtonnements nécessaires des enfants tout en évitant les échecs démotivants. Il s'agit d'accompagner les animateurs choisis sans exercer une tutelle trop importante, tout en préservant l'efficacité du conseil : des décisions doivent être prises sinon elles reviendront encore à l'enseignant seul.

Au cours du déroulement du conseil, il est nécessaire d'aider à la prise de décision : intervenir pour aider à clarifier un problème, à choisir une solution, à gérer les perturbations...

Mais l'enseignant est aussi garant des principes et des valeurs. Il ne peut tout accepter. Il est donc parfois amené à refuser une décision. Il doit alors être très attentif à ce que cette intervention ne soit pas considérée comme une reprise d'un pouvoir octroyé. Il doit donc la justifier clairement en rappelant les principes et règles auxquels lui-même est soumis.

- les outils du conseil :

Divers outils, créés par les enseignants, accompagnent les différentes étapes du fonctionnement : avant, pendant, après :

. avant la séance, nous avons vu l'importance de la préparation qui s'appuie sur le journal mural de Freinet avec ses quatre colonnes (je critique, je félicite, je voudrais, j'ai réalisé), la boîte à idées, le cahier du conseil...

. pendant la séance, une fiche-guide facilite le travail de l'animateur ; le secrétaire dispose d'un cahier ; parfois une affiche rappelle à tous les règles à respecter, en particulier pour la parole...

. ensuite, affiches, tableau de la coopérative, classeur, cahier des lois, tableau des projets... constituent la mémoire des décisions¹⁵⁵ et sont des outils de référence pour se souvenir des engagements pris et des règles à respecter.

¹⁵⁵ La mémoire des décisions prises et des activités commencées est un facteur important pour l'autonomie individuelle et collective de la classe coopérative. Chaque enseignant doit donc être très attentif à cette question. Nous y avons consacré, nous-même, une recherche durant 3 années, dans notre classe de perfectionnement : LE GAL Jean, Organisation et mémoire des activités dans une expérience d'autogestion, *Chantiers dans l'enseignement spécial*, 7-8, novembre-décembre 1976

Si la coopérative a une structure légale, un registre conserve le procès-verbal des réunions et un cahier de comptes doit être tenu.¹⁵⁶

c) Le démarrage du conseil¹⁵⁷

Le conseil doit répondre à un besoin, avoir du sens pour les enfants. Sa mise en place peut se faire rapidement car dès qu'ils sont amenés à agir ensemble autour d'un projet, dès qu'ils savent qu'ils peuvent donner leur avis, ils émettent des propositions ou rapportent des problèmes.

Leur répondre « *On en parlera au conseil !* », « *On règlera ça au conseil !* »

Le premier conseil est déjà dans les têtes. Chacun en pressent le contenu. Il ne reste plus à l'enseignant qu'à prévoir le moment, l'espace et l'ordre du jour : « *nous nous réunirons en conseil samedi pour entendre les propositions et régler les problèmes* ».

d) Un conseil hebdomadaire dans notre classe

- l'ordre du jour :

L'ordre du jour a été préparé par l'équipe d'animation à partir des décisions du conseil précédent, des propositions et des critiques écrites sur un cahier. Il est divisé en trois parties :

1. les activités

- les activités collectives commencées : les plantations au jardin, la lettre à nos correspondants du Sénégal, l'illustration des poèmes de René-Guy Cadou, le bilan de l'étude de l'heure.

- les activités proposées : la faim dans le monde.

2. l'organisation du groupe : une demande de changement de responsabilité

3. la vie du groupe : la détérioration d'un cadre de sérigraphie.

- Le déroulement

La présidente donne la parole à la secrétaire qui lit successivement chaque point inscrit à l'ordre du jour. Généralement, un rapport est présenté par un responsable ou par nous-même. Puis la présidente ouvre le débat. Après des échanges, plus ou moins longs, une décision est prise.

¹⁵⁶ Pour des informations précises, s'adresser à Fédération nationale de l'OCCE 101 bis rue du Ranelagh 75016 PARIS

¹⁵⁷ Lire à ce propos : POCHET Catherine, OURY Fernand, *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe coopérative*, Vigneux, Ed. Matrice (réédition)

Le compte-rendu écrit par l'équipe d'animation, avec mon aide, sera inscrit sur le cahier du conseil. L'emploi du temps collectif sera affiché et les obligations de chacun inscrite sur son plan de travail personnel.

<p><u>Les plantations dans le jardin</u> Daniel pense qu'il faudrait savoir tout ce qu'il y a à faire au jardin. Il propose une enquête : qu'est-ce que les gens du quartier sèment et plantent dans leur jardin, en ce moment ? La proposition est retenue. Chacun remettra ses informations à Daniel et au responsable « jardin » Gaétan, qui nous feront un rapport au prochain conseil.</p> <p><u>La lettre à nos correspondants de Béziers</u> Nous avons reçu une lettre collective de nos correspondants de Béziers. Nous leur répondrons, pendant le temps d'activité collective, mardi.</p> <p><u>L'illustration de poèmes de René-Guy Cadou</u> Chaque équipe présente l'avancée de ses travaux. Au prochain conseil toutes les illustrations devront être terminées pour être envoyées à l'exposition « René Guy Cadou ».</p> <p><u>Le bilan de l'heure</u> Chacun passera son « brevet de l'heure » lundi en activité collective. Ceux qui n'auront pas réussi, s'entraîneront pendant les temps d'activités personnelles, avec l'aide de ceux qui ont leur brevet.</p> <p><u>La faim dans le monde</u> Bruno propose de vendre des cartes créées avec notre technique « encre-vapo ». Anita propose d'écrire des poèmes et de les illustrer pour en faire un album. Jérémy propose de mettre un poème dans chaque carte. Nous décidons de créer des cartes et de mettre un poème dans chaque carte.</p>	<p>Dans notre jardin, nous cultivons des légumes qui sont ensuite vendus au profit de la coopérative. Ce travail réel intéresse beaucoup les enfants. Il est une motivation pour des apprentissages en lecture, écriture, calcul, sciences...Il apprend aussi aux enfants à travailler, par équipes, en autonomie, hors de la classe. Au début de l'année, cette activité sans surveillance directe de l'enseignant, avec la seule présence du responsable, donne lieu à diverses perturbations. Leur analyse fait rapidement prendre conscience, à chacun, qu'exercer une liberté engage sa responsabilité.</p> <p>La correspondance occupe une grande place dans nos activités. Nous avons des échanges individuels et collectifs avec une autre classe en France mais aussi avec une classe africaine. Ce sont des contrats qui doivent être tenus.</p> <p>A la demande de Maurice Carême, nous avons illustré son recueil de poèmes « Le Moulin de papier ». Depuis cette opération, présentée par la presse locale, nous sommes souvent sollicités pour des expositions. Chacun apprend, grâce à cette ouverture motivante, qu'accepter une proposition c'est prendre un engagement dont il devra rendre compte. Nous sommes bien ici dans une pédagogie de la responsabilité.</p> <p>Pour les nouvelles notions, nous travaillons d'abord ensemble puis les apprentissages continuent de manière individualisée. Notre principe d'entraide est alors mis en oeuvre.</p> <p>L'UNICEF nous a envoyé un appel de participation à sa campagne pour la faim dans le monde. La solidarité étant une de nos valeurs fondamentales, le conseil a accepté son appel. Notre atelier « cartes » fonctionne très bien sur le plan de la création et sur le plan organisationnel, même si de temps à autre des perturbations sont à réguler, en particulier lorsque nous y travaillons pendant les récréations. (voir conseil</p>
--	---

<p>Nous organiserons une séance collective de création jeudi après-midi. Les poèmes proposés seront lus samedi matin. Chacun pourra aussi y travailler pendant ses activités personnelles et pendant les récréations.</p>	<p>extraordinaire). Au fil de l'avancée du conseil, les plages d'activités collectives se remplissent. Chacun note aussi sur son plan de travail personnel, les activités qu'il aura à prévoir.</p>
<p><u>Un changement de responsabilité</u> Catherine, responsable de l'atelier journal, demande à changer de responsabilité car elle a des difficultés à assumer cette fonction. Elle aimerait être responsable du « club lecture » Anita accepte l'échange.</p>	<p>Pour le bon fonctionnement des activités, chacun assume plusieurs responsabilités. Attribuées par le Conseil, elles peuvent aussi être modifiées sur proposition des enfants ou après une analyse de situation suite à un problème mis à l'ordre du jour.</p>
<p><u>La détérioration du cadre de sérigraphie</u> La responsable de jour critique Violette et Gilbert qui ont percé la toile du cadre en s'amusant, dans la salle 2, pendant la récréation. Violette et Gilbert reconnaissent leur acte. Le conseil décide qu'ils ne pourront plus rester dans l'atelier, durant les récréations, pendant une semaine.</p>	<p>Rester dans nos deux ateliers pendant la récréation, sans surveillance d'un enseignant, est un droit interne à notre classe, qui est très apprécié des enfants. Les règles de respect des personnes et du matériel, connues de tous, sont appliquées avec fermeté. Toute transgression est sanctionnée par la perte momentanée de l'exercice de ce droit.</p>

e) Un conseil extraordinaire dans notre classe : la résolution d'un problème de gêneurs

- une transgression préjudiciable à l'intérêt collectif :

Notre coopérative a reçu une commande de 100 cartes de voeux. C'est une activité productrice qui nous permet un travail réel, reconnu par l'extérieur, et qui nous apporte les moyens financiers nécessaires à la réalisation de nos projets. Le conseil du 6 novembre décide que ce serait une *activité obligatoire*. Il fixe à 3 cartes seulement la *part coopérative* de chacun par semaine, car leur réalisation exige beaucoup de temps. L'atelier « cartes » sera ouvert, dans notre salle-atelier (appelée salle 2) pendant le temps des activités personnelles, les récréations et l'interclasse de midi, après le repas.¹⁵⁸ Le(ou la) responsable de jour sera présent dans cette salle. Il sera à la disposition de ses camarades pour répondre à leurs demandes : aller chercher

¹⁵⁸ La gestion du restaurant scolaire étant assurée par un service municipal, nous avons demandé l'autorisation au Maire de la ville d'utiliser, exceptionnellement, cette plage de temps, sous notre responsabilité.

un responsable ou l'enseignant pour un conseil, une aide, apporter du matériel. Il est le gardien des lois et peut demander à un gêneur de quitter l'atelier.

Le vendredi 12, durant la récréation du restaurant scolaire, alors que je suis à la cuisine, un conflit éclate et une bagarre a lieu qui remet en cause le travail en autonomie. Au conseil hebdomadaire du samedi, nous décidons de programmer un conseil extraordinaire pour réfléchir ensemble au problème posé. Il aura lieu le lundi à la place de l'entretien du matin.

- le déroulement du conseil :

Jean LE GAL (JLG) – Le conseil a décidé que nous pourrions rester continuer les cartes pendant la récréation du restaurant scolaire. Mais même lorsque je suis dans l'école, je ne peux pas rester tout le temps avec vous. Or, vendredi, le responsable de jour est venu me dire que Jean et Michel. se battaient, alors que j'étais dans la cuisine. Notre décision ne pourra marcher que si vous arrivez à vous organiser pour rester seuls dans la salle 2. Quelles propositions avez-vous à faire au conseil ?

Daniel- Ceux qui peuvent fonctionner seuls, salle 2, vont dans la salle 2, ceux qui ne peuvent pas vont dehors.

André- Moi je propose que ceux qui arrivent à bien travailler, ils vont salle 2 et ceux qui arrivent pas, ils vont salle 1.

JLG- L'activité «carte » a lieu dans la salle 2. Il faut une organisation qui vous permette de travailler seuls.

Walter- Ceux qui arrêtent pas de nous embêter, ils vont dehors.

Roger- Si quelqu'un veut aller dehors jouer, il aura qu'à faire du bazar et alors il pourra aller dehors. Et tout le monde fera pareil et on n'aura pas de cartes pour la coopérative.

Anita- Moi je propose que ceux qui font exprès de faire la vie pour aller dehors, on les mettra au jardin.

Catherine- Moi je propose qu'ils restent nous regarder jusqu'à ce que la cloche sonne.

Roger- Oui mais les cartes pendant les récrés, c'est obligatoire ?

JLG- Est-ce que le conseil a décidé que c'était une activité obligatoire ? Le conseil a décidé que l'atelier serait ouvert pendant le restaurant scolaire, quand je serais là. Mais je ne serai pas dans la salle 2 parce que moi aussi j'ai des activités à faire.

Daniel- C'est pour ceux qui veulent.

Roger- Alors, on peut aller sur la cour. Ah bon !

Catherine- Moi je propose que ceux qui font des bêtises après ils vont plus aux cartes.

Carmen- Moi je propose que celui qui peut rester tranquille à faire des cartes, il y va.

Walter- Moi je propose que si Michel il nous embête, on lui laisse une chance. S'il nous embête encore, il n'ira plus.

Roger- Non celui qui veut pas faire de carte, il peut aller sur la cour jouer.

Anita- Celui qui a envie de faire tranquillement ses cartes, il va dans la salle 2. Celui qui veut crier, faire du bazar, ils vont dehors s'amuser.

Catherine- Oui, mais s'ils ne font pas de cartes, nous on sera obligés de faire des cartes à leur place...ça sera pas juste !

Daniel- Non, tout le monde fera trois cartes. ceux qui font du bazar pendant la récré du restaurant scolaire, ils feront pendant les autres récréations, moi je propose.

Carmen- Et qui les surveillera ?

JLG- L'activité « carte » n'est pas obligatoire pendant les récréations. Par contre ce qui est obligatoire, c'est de créer trois cartes par semaine. Les ateliers sont ouverts pendant les

récréations. Catherine a proposé que celui qui dérange n'ait plus le droit d'y aller. C'est une proposition à discuter.

Mais au moment où un camarade gêne les autres, qu'allez-vous faire ? Nous pouvons toujours dire qu'il n'ira plus dans la salle 2, mais au moment où il gêne les activités, que ferez-vous ?

Jean- S'il dérange les autres, on l'assoit à une place.

Sonia- On lui dit de sortir !

Gilbert- Ben oui, on lui dit de sortir.

JLG- Supposons que Roger nous dérange maintenant et que nous lui demandons de sortir...et qu'il refuse et continue à nous déranger, qu'allons-nous faire ?

Anita- On lui dit « va t'asseoir sur la chaise à côté du tableau »

Nous jouons la scène : le responsable dit à Roger de quitter le conseil, il refuse et continue à faire du bruit.

JLG- Alors ?

Bruno- On lui donne un gêne !

Anita- Ah ! il s'en fout pas mal de ton « gêne ».

Catherine- On lui dit : « Roger, prends ta chaise et va dans la salle 2 ».

Nous jouons la scène et constatons que cela n'empêche pas Roger, dans l'immédiat, de nous empêcher de fonctionner.

JLG- Quand vous jouez entre vous, seuls, que faites-vous quand un camarade vous embête ? Quand il n'y a pas de grandes personnes et que vous faites des activités hors de l'école, que faites-vous ?

Daniel- Moi je tape quand quelqu'un m'embête.

Bruno- Moi je tape aussi.

Jérémy- Moi quand il y a quelqu'un qui m'embête, moi je pars.

Jean- Moi je lui dis « puisque tu nous embêtes, tu n'as qu'à aller jouer ailleurs ! »

Carmen- Si, admettons, on joue à la balle et que quelqu'un vient nous embêter, on lui dit « si tu recommences tu ne joueras plus avec nous ». S'il recommence, on le laisse.

André- Si on joue avec quelqu'un qui nous embête, on dit « tu joues pas ».

Anita- Moi si quelqu'un nous embête, par exemple, on joue avec des copines à un jeu qui nous plaît et quelqu'un vient nous embêter, moi je lui dis « arrête, pourquoi tu viens nous emmerder ». S'il continue, je lui fous une raclée, comme ça il restera tranquille.

JLG- Nous avons vu ensemble comment, hors de l'école, vous essayez de ne pas être dérangés. Dans notre classe, nous avons décidé que nous ne réglerions pas les problèmes par la force, par des coups, ni les enfants, ni les grandes personnes. Qu'est-ce qui nous reste ? Nous pouvons simplement demander au gêneur d'arrêter. Et s'il n'arrête pas, nous pouvons faire comme Jérémy, partir et laisser le gêneur seul à l'atelier. Mais si c'est aux cartes, alors les cartes ne se feront pas.

Il nous faut un responsable « cartes » pendant les récréations. Etre responsable de l'atelier des cartes quand il n'y a aucune grande personne pour aider, ça veut dire que c'est lui ou elle qui voit les dessins, qui donne le feu vert pour la couleur et la vaporisation. C'est lui aussi qui doit s'occuper des gêneurs. Alors qui veut être responsable ?

Anita- Moi je veux être responsable.

Quatre candidats se présentent.

JLG- Nous allons choisir. je vous demande de choisir celui ou celle que vous accepteriez le mieux d'écouter lorsque vous avez besoin d'un conseil ou lorsque vous gênez les autres, car ça arrive à tout le monde.

Anita est choisie et Roger sera le remplaçant. Nous décidons que :

« S'il y a un gêneur, la responsable lui donne d'abord un gêne. Ensuite elle lui demande de sortir dans la cour. S'il refuse, elle ne s'occupe plus de lui et elle en parle au conseil du soir. Le conseil étudie la décision à prendre »

La décision sera inscrite sur le cahier des lois et affichée dans la salle 2.

Au cours de ce conseil extraordinaire, les enfants sont mis en situation de résolution du problème posé par les transgressions qui remettent en cause l'exercice d'un droit auquel ils sont attachés. Travailler en autonomie, sans une surveillance directe de l'enseignant, implique qu'ils participent à la gestion de l'activité. Mais le responsable, comme nous-même, se heurte au problème de l'intervention : comment faire stopper un acte transgresseur qui empêche une activité de fonctionner ?

Au cours de ce débat, chacun a pris conscience de la situation. Personne ne pouvant intervenir par la force, le bon fonctionnement des activités en autonomie dépend du respect, par chacun, de la règle commune élaborée ensemble. Cette prise de conscience a fait progresser le groupe vers son autonomie, comme nous le constaterons lors des conseils suivants. Cette « victoire » va conforter notre cohésion.

3. Les responsabilités

Une des valeurs fondamentales de la société démocratique est la participation responsable.

Dans la classe coopérative, comme dans toute expérience de démocratie participative, qu'il s'agisse d'exercice des libertés, de partage du pouvoir, d'engagement dans un projet collectif, d'organisation des activités, la notion de responsabilité est essentielle. Elle est à la fois une valeur, un but à atteindre et une nécessité.

Liberté et responsabilité sont indissociables. Exercer un droit c'est prendre un risque. En effet, si le droit induit la reconnaissance de la faculté d'exercer une liberté, il implique aussi le risque d'encourir une sanction pour réparation des préjudices causés à autrui, comme nous l'avons vu pour le journal au lycée.

Lors de l'adoption de la Convention internationale, un débat a opposé ceux qui craignaient que les droits accordés à l'enfant lui fassent perdre son droit à l'enfance et à la protection et ceux qui, comme nous-même, soutenaient que l'exercice des libertés ne constituait pas la perte du droit d'être protégé.

Pour le Professeur Eugène Verhellen¹⁵⁹ « *l'argument le plus fondamental invoqué de manière récurrente par ceux qui sont opposés à l'idée d'accorder des droits autonomes aux enfants est que ces derniers seraient incompétents pour prendre des décisions bien fondées* ». Il récuse la définition des enfants comme des êtres humains « encore inachevés », ce qui leur confère un statut de « pas encore » : « *ils ne savent pas encore, ils ne peuvent pas encore, ils ne sont pas encore.* »

L'expérience des classes coopératives montre qu'il est possible de sortir de la contradiction entre liberté et protection, en pensant en terme de dialectique, d'articulation entre ces propositions apparemment antagonistes, et de considérer l'enfant comme un partenaire actif et responsable.

Etre responsable, c'est reconnaître les actes que l'on a librement choisis d'accomplir et en assumer les conséquences : le jugement et la sanction, de la collectivité. C'est aussi savoir tenir ses engagements au sein du groupe, pour la réalisation des projets collectifs et pour la bonne marche des activités.

La responsabilité sociale doit être apprise par une participation sociale active, c'est pourquoi les textes officiels préconisent, dès la maternelle, que l'enfant devienne un acteur dans la communauté scolaire et y assume des responsabilités à sa mesure.

Dans la classe coopérative, les activités diversifiées, les nombreux ateliers, la complexité de l'organisation...impliquent que de nombreux rôles et tâches soient assumés.

L'enseignant ne peut y arriver seul, la participation des enfants est donc nécessaire au fonctionnement de la collectivité.

L'expérience montre que les enfants sont toujours volontaires pour les assumer lorsqu'elles répondent aux besoins générés par les activités (apprentissages coopératifs, entraide, ateliers, bibliothèque, réception du courrier électronique, journal, rangement du matériel...) et les institutions (conseils, président de jour, délégués au conseil d'école, trésorier, secrétaire...). En servant la communauté, en y jouant un rôle reconnu par les autres, en y étant nécessaire, chacun y trouve sa place : il est donc impératif que chacun ait une responsabilité.

Ces responsabilités, ces métiers comme les appelle Fernand Oury, sont définies par le conseil, en fonction des nécessités du travail et de la vie collective. Leur répartition tient compte à la fois des désirs et des possibilités de chacun. Il n'est pas toujours facile de décider : il ne faut pas décevoir un enfant volontaire pour une responsabilité mais il ne faut pas non plus le mettre en situation d'échec. C'est pourquoi, les fonctions sont souvent définies avec

¹⁵⁹ VERHELLEN Eugène, Evolution et développement historique de l'éducation de l'enfant et de la participation des enfants à la vie familiale, Actes de la Conférence de Madrid du Conseil de l'Europe, op.cit.

les compétences nécessaires pour les assumer et font l'objet d'une fiche-guide pour en faciliter l'exercice.

Le responsable détient un pouvoir réel d'organisation et de gestion dont il rend compte au conseil, dans le domaine qui lui est imparti. Il peut proposer une nouvelle organisation matérielle et institutionnelle, demander une réparation mais il peut aussi être critiqué au conseil et parfois être dessaisi de sa fonction pour négligence. Il s'agit donc d'un véritable apprentissage du sens et de l'importance d'une responsabilité dans une société démocratique.

Dans notre classe, nous consacrons, périodiquement, un conseil extraordinaire au fonctionnement des responsabilités, afin d'apporter des aménagements, d'en créer de nouvelles en fonction des besoins, d'en supprimer, de trouver des réponses matérielles ou institutionnelles aux problèmes signalés. La complexité de notre système impliquait une organisation minutieuse. Un tableau à fiches permettait, à tout moment, en cas de nécessité, de faire appel au responsable concerné. C'était là une des tâches du « président de jour » chargé de trouver des réponses rapides aux problèmes de ses camarades

Le Président de jour est une institution que j'ai empruntée à Makarenko.¹⁶⁰ Elle a occupé une place importante dans notre organisation sociale. Elle nous a permis d'abandonner l'organisation traditionnelle de la coopérative scolaire et des associations, avec l'élection d'un président, d'un secrétaire et d'un trésorier. Elle concrétisait un principe que j'avais adopté, et que nous retrouverons aussi dans l'expérience de Pistrak,¹⁶¹ autre pédagogue soviétique des années révolutionnaires : chaque membre de la collectivité doit pouvoir administrer quand cela est nécessaire et quand il le faut, obéir et rester dans le rang.

Toutes les classes qui ont adopté cette institution ont constaté que tous les enfants revendiquent l'exercice de cette responsabilité. Cette fonction permet en effet, à chacun, de s'affirmer dans un rôle social important pour la collectivité.

La bonne marche des activités en dépend. Or, cette responsabilité suppose des compétences d'écoute, d'attention, de médiation, de mémorisation....que peu d'enfants ont au départ. Elle requiert donc le soutien de l'enseignant et la compréhension des autres enfants.

Dans des classes de perfectionnement accueillant des enfants d'âges divers, dont nous avons étudié le fonctionnement, il est arrivé aux grands de dénier aux petits, au nom de l'efficacité, l'exercice du « droit à être président

¹⁶⁰ MAKARENKO A.S., *Poème pédagogique*, Moscou, Editions en langue française, 1959

¹⁶¹ PISTRAC, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris, Desclée de Brouwer, 1973

de jour » et au conseil, sur leur proposition, de décider de réserver cette fonction aux « compétents ».

C'est ainsi que dans une classe, le jour où le petit Yves aurait dû être, par ordre alphabétique, le Président, il s'est mis à pleurer et à demander pourquoi il n'avait pas le droit de l'être parce qu'il était « un petit ». Le conseil a admis son droit à être le « responsable de jour », au détriment de l'efficacité immédiate. Avec l'aide d'un tuteur librement choisi, Yves a pu montrer qu'il était capable d'être le responsable et il en était très fier.

Il est nécessaire parfois de savoir perdre en efficacité et de donner sa chance d'exister socialement à un enfant apparemment moins apte. Certains en sont parfois totalement transformés.

Exercer cette fonction permet aussi de satisfaire, grâce au pouvoir qui y est attaché, un besoin de dominance dont certains ont parfois tendance à abuser. Les critiques de leurs camarades au conseil leur permettent de prendre conscience de la relativité d'un pouvoir accordé et régulé par la loi.

Nous avons vécu cette expérience pendant 25 ans, dans une classe dont le passé se lisait sur les murs, se transmettait des « anciens » aux « nouveaux ». Le groupe avait une histoire, une origine. Tout chez lui avait un sens : les relations, les institutions, les lois. Cela explique sans doute pourquoi, pendant toutes ces années, cette fonction a été proposée par les anciens dès le jour de la rentrée. Immédiatement, une loi était élaborée, à partir de l'expérience passée, et adoptée par le conseil fonctionnant comme si les vacances n'avaient pas existé.

<p><i>« Chacun à son tour a le droit d'être président de jour.</i></p> <p><i>Il fait respecter les lois. Il n'a pas le droit d'inventer de nouvelles règles.</i></p> <p><i>Il est au service des autres. Il ne travaille pas dans les ateliers, il circule.</i></p> <p><i>Il donne la parole dans les conseils et les entretiens.</i></p> <p><i>Il est responsable des entrées et des sorties.</i></p> <p><i>Lorsque quelqu'un refuse d'écouter le président de jour, il laisse faire et critique au conseil »..</i></p>	<p>Les anciens se souviennent des incidents traités au conseil. Inventer de nouvelles règles, sans en passer par la voie démocratique, permettrait parfois de résoudre des conflits : « tu n'as pas le droit de.. » Mais ici chacun connaît la loi et a le droit au recours contre des actes d'autorité illégaux.</p> <p>Les droits et obligations du Président de jour varient d'une année sur l'autre. Ils ne sont pas fixés par une constitution. Seul le droit de l'être, à son tour, demeure un principe permanent. Mais avoir le droit de...c'est aussi avoir le droit de refuser de l'être.</p>
--	--

Cette responsabilité était l'objet d'analyses permanentes qui apportaient des évolutions, chaque année et d'une année sur l'autre. La loi se modifiait, se complexifiait, pour mieux servir nos besoins comme dans tout système démocratique.

Voici par exemple, ce qu'elle était à la fin d'une année.

*« Chacun a le droit d'être Président de jour à son tour.
Il sera président s'il le désire.
Une liste des volontaires, par ordre alphabétique, est établie.*

LE PRESIDENT :

- doit donner l'exemple et il doit être ferme ;
- il ne travaille pas, il aide les camarades durant les activités individuelles et les ateliers ;
- il ne parle pas fort au code voix basse.

LE MATIN :

- il met la pendule à l'heure et vérifie le calendrier ;
- il arrive le premier et place les tabourets autour du bureau ;
- il dirige l'entretien du matin et donne la parole.

REGLES :

- Il se contrôle lui-même. Si le président ne se contrôle pas, le maître prend sa place pendant cinq minutes. Si ça recommence, il demande le changement de président.
- Le président ne donne pas de coups. S'il tape sur un camarade, il sera exclu des ateliers.
- Si un camarade le frappe, il arrête tous les ateliers et le conseil prend une décision immédiatement.
- Quand un camarade ne respecte pas une directive donnée par le président, il donne un avertissement, puis il demande une réparation au conseil.
- Le président est chargé d'appliquer les règles de la coopérative. Il n'a pas le droit de décider de nouvelles règles. Il peut faire des propositions au conseil.
- Il organise les entrées et les sorties.

De façon permanente, le président de jour a été institué « gardien des lois » décidées par tous. Ainsi, chacun à son tour, pouvait être le représentant de la loi du groupe, rôle dont il pouvait directement mesurer les difficultés.

Dans la classe coopérative, les enfants prennent la parole, s'organisent, partagent pouvoir et responsabilités, élaborent et réalisent leurs projets, font la loi, participent au respect des lois et des règles et répondent de leurs actes devant le groupe...Ils prennent ainsi conscience des exigences du vivre-ensemble et se forment à l'exercice d'une citoyenneté active, solidaire et responsable.

Ici la démocratie directe est possible mais qu'en est-il de la gestion participative des activités, des espaces, des lois et des règles dans une école où de nombreux enfants vivent ensemble ?

LE CONSEIL D'ENFANTS DE L'ECOLE¹⁶²

Faire participer les enfants à la gestion de leur école n'est pas encore une nécessité reconnue par la majorité des enseignants. Pourtant l'idée commence à se répandre et les expériences se multiplient tant en France que dans d'autres pays. Nous avons vu que Jack Lang, Ministre de l'Education nationale trouvait lui-même judicieux de multiplier les « conseils de délégués de classe » dans les écoles élémentaires.

Dans la région nantaise, cette expérience existe depuis plus de dix ans, et a fait l'objet de stages et même d'« Assises de la citoyenneté » réunissant des enfants et des enseignants. Cette action novatrice est une réponse à deux exigences différentes mais souvent complémentaires :

- . mettre en place une citoyenneté active et responsable, préconisée par les textes officiels, et tenant compte des droits de l'enfant reconnus par la Convention des Nations Unies;

- . trouver des solutions aux problèmes posés par des comportements, parfois violents, dans les espaces collectifs de l'école.

Chargé, en tant qu'enseignant chercheur à l'IUFM, de mettre en place une formation répondant à ces deux exigences et d'accompagner des tentatives de mise en place de conseils dans les écoles, je me suis demandé quelles étaient les conditions pour que ces conseils, fondés sur le principe de représentativité, soient une solution pour l'exercice du droit de participation de tous les enfants.

L'étude que j'ai menée n'est qu'un élément d'une réflexion qui continue à même les nouvelles tentatives, mais nous pouvons déjà en tirer quelques points d'appui pour encourager ceux qui hésitent à démarrer, car l'expérience est positive. C'est ce qui ressort de tous les constats que j'ai pu rassembler, ceux des enfants comme ceux des adultes, quelles que soient les structures mises en place pour que s'exprime la parole des enfants et que leur participation à la gestion de la vie de l'école soit réelle.

Le fait de donner la parole aux enfants, de les écouter, de les faire participer aux décisions sur les affaires qui les concernent suscite leur responsabilisation et leur engagement dans la réalisation des projets collectifs et la résolution des problèmes liés à la vie collective.¹⁶³

¹⁶² Nous avons retenu l'appellation « conseil d'enfants de l'école » (C.E.E.) au lieu de « conseil de délégués » car elle est plus ouverte à de nouvelles créations institutionnelles.

¹⁶³ Dans une étude comparative de 12 établissements du 2e degré, en Allemagne, Angleterre et France, Jacques Pain a 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* ». PAIN Jacques, BARBIER Emilie, ROBIN Daniel, *Violences à l'école*, Matrice, 1998

Même si des conflits demeurent, l'ambiance est plus accueillante et les solutions sont plus faciles à trouver. Les règles de vie sont mieux respectées, les récréations sont mieux organisées et la coopération entre les enfants et les enseignants change la relation éducative.

La formation à une citoyenneté active et à une autonomie collective exige des structures qui impliquent les enfants dans la gestion de leur vie à l'école, le Conseil d'Enfants est donc bien une des solutions possibles.

Mais la réussite passe par la connaissance d'un certain nombre de conditions et par une volonté collective de l'équipe enseignante.

Le principal obstacle est constitué par des mésententes entre les enseignants sur les directions à prendre ou sur les investissements personnels à consentir : la mise en place du Conseil, sa préparation en classe, son accompagnement et le suivi des décisions prises, nécessitent beaucoup de temps. C'est une charge supplémentaire dont il faut être bien conscient et que tous les enseignants ne veulent pas assumer.

Des expériences que j'ai pu étudier, j'ai tiré un certain nombre de principes et de pratiques et aussi beaucoup d'interrogations, en particulier en ce qui concerne la participation des élèves à la gestion de la discipline dans l'école.

Dans cette première partie, je présenterai la participation des élèves à l'organisation de l'école à partir de trois champs d'expériences novatrices :

- l'expérience historique des communautés et collectivités enfantines ;
- les conseils d'enfants de Nantes ;
- les conseils d'enfants dans des écoles Freinet.

1. L'expérience historique des communautés d'enfants

Qu'il s'agisse des républiques et communautés d'enfants et de jeunes décrites par Ferrière,¹⁶⁴ ou des expériences de Pistrak, en 1920, en URSS, de Janusz 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 :

- un profond respect des enfants et des jeunes et de leurs droits ;

¹⁶⁴ FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 2^e édition, 1950, 1^{ère} édition 1921

Ferrière, un des membres fondateurs de l'Education nouvelle, y décrit les expériences remarquables de l'Ecole nouvelle de Bédanes en 1892, en Angleterre, de la Libre Communauté d'Odenwald créée par Paul Geheeb, avant 1914, en Allemagne, de la Cité des enfants de Hajduhadhaza, en 1946, en Hongrie, de l'Ecole professionnelle de Milwaukee, aux Etats Unis

- une confiance dans leurs capacités à participer individuellement et collectivement à l'auto-organisation de leur école ;
- la nécessité de remettre en cause le rapport autoritaire adultes-enfants et de faire preuve de créativité institutionnelle pour favoriser l'autonomie de la collectivité enfantine.

De cette immense richesse, je retiendrai ici quelques éléments qui demeurent d'actualité.

a) L'école est une totalité

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

Le bien commun doit être la préoccupation de tous ses membres et tous doivent respecter les règles de vie.

Pour Pistrak,¹⁶⁵ quel que soit le nombre d'élèves dans l'école, « *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.* » Ils cessent de considérer les tâches de leur école comme des tâches propres aussi à leur groupe. L'enfant ne comprend plus la communauté des intérêts.

- C'est, aujourd'hui, un danger qui peut guetter 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.-

b) La place respective des différents partenaires doit être précisée.

Qu'il s'agisse de parlement, d'assemblée générale ou de réunion de coopérative, dans toutes ces expériences, les adultes et les enfants font partie d'un organe dirigeant bien identifié, soit directement, soit par l'intermédiaire de leurs représentants. Ils débattent et décident ensemble.

- Dans les expériences actuelles, il est parfois difficile d'appréhender les rapports de pouvoir entre le Conseil d'Enfants, le Conseil des Maîtres et le Conseil d'école, pour les questions de règlements et de sanctions en particulier-

c) Les enseignants ne doivent pas tromper les élèves

¹⁶⁵ PISTRAC, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, op.cit.

Ils ne peuvent leur remettre la responsabilité complète du gouvernement de l'école. Ils doivent donc leur préciser les domaines dans lesquels ils auront le droit de décider seuls, ceux dans lesquels ils pourront négocier et décider avec les enseignants et ceux qui ne relèvent que des adultes. Dans le champ qui leur est attribué, ils doivent pouvoir faire leur tâtonnement expérimental et donc il faut accepter leurs erreurs. Paul Geheeb nous dit que si, à Odenwald,¹⁶⁶ l'assemblée générale « maîtresse souveraine de l'organisation collective » avait pris une décision contraire à ses sentiments personnels, il se serait incliné.

- L'expérience de Nantes montre 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. Le respect de leurs décisions est donc fondamental.

Les équipes pédagogiques doivent donc bien préciser le champ de décision des élèves et les limites à respecter.-

d) 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 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,¹⁶⁷ un parlement d'école, composé de 18 élèves et de 13 enseignants, se réunit chaque semaine. Chacun peut émettre des suggestions dans la "box suggestion". 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. Celui-ci en débat puis renvoie ses propositions en discussion dans les classes. La décision est prise à la séance suivante et fait l'objet d'un rapport écrit. Pour renforcer ce dispositif, deux membres de chaque classe, en plus des représentants, peuvent assister aux séances du parlement.

La démarche est parfaitement ajustée aux objectifs poursuivis : participation de tous et efficacité.

Dans les systèmes, mis en place par Paul Geheeb, Pistrak, Neil, l'Assemblée générale des enfants est l'autorité supérieure de la collectivité

¹⁶⁶ La « libre communauté scolaire » d'Odenwald a été créée en Allemagne, par Paul Geheeb, avant la première guerre mondiale. Les élèves, filles et garçons, ont le choix des cours à suivre. L'assemblée générale se réunit une fois par semaine. Pour Ferrière, le régime démocratique proposé aux « élèves citoyens » est remarquable.

¹⁶⁷ L'école nouvelle de Bédanes a été créée en Angleterre en 1892.

enfantine. A Vence, la réunion hebdomadaire de la Coopérative rassemble, elle aussi, tous les enfants et tous les adultes de la communauté. Cette assemblée a un caractère constructif et « *lie intimement le travail à la vie de la communauté et aux différents aspects de la discipline* ». ¹⁶⁸C'est un moment important et solennel, qui, pour Freinet, devra regonfler les enthousiasmes et relever le tonus de la communauté.

- **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 a mis en place afin qu'il ne se forme pas « une élite de spécialistes ». 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. « *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* »..

Dans son école, les organes éligibles doivent rendre des comptes et transmettre leurs pouvoirs aux nouveaux élus devant l'assemblée générale. C'est alors un moment important de réflexion institutionnelle auquel chacun peut participer. L'assemblée générale discute des changements dans la structure et dans la forme de l'auto-organisation car les formes ne sont pas figées et la collectivité peut adapter ses institutions aux conditions qui changent.

- **La formation d' « une élite de spécialistes » est un danger** auquel nos structures participatives n'échappent pas. Nous avons déjà vu, qu'au nom de l'efficacité, il est tentant de choisir toujours les enfants les plus actifs et les plus compétents pour assumer les responsabilités importantes dans la classe. Il en est de même lorsqu'il s'agit de choisir des délégués, qui, parfois, reçoivent une formation spécifique, dans les collèges et les lycées par exemple.

¹⁶⁸ Freinet Célestin , *L'Education morale et civique*, op.cit.

Chaque équipe d'enseignants 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 ?

- **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 élèves doivent prendre en considération. Plusieurs facteurs peuvent alors intervenir :

- Les sujets, mis en débat, doivent être importants pour la collectivité :

- à Odenwald, les groupes d'études viennent rendre compte de leur travail devant l'assemblée générale. Les élèves présentent des rapports et les enseignants donnent un aperçu du but poursuivi et de la méthode employée. Ainsi les élèves assurent un contrôle général du travail de leur école.

- pour Pistrak, 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, en commençant par les travaux ménagers, puis l'organisation des séances de lecture, des comptes rendus ou des expositions, des fêtes, du journal scolaire, de la bibliothèque...l'organisation du travail qui ne touche pas à l'enseignement se trouve aux mains des enfants. Ils peuvent aussi participer à l'administration financière de l'école quand ils ont compris que l'école est un « avoir social », leur bien propre. Mais c'est aussi 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 réunions doivent être suffisamment fréquentes pour que la motivation des enfants demeure forte et que les problèmes soient rapidement réglés.

- Le local, où se tiennent les réunions, doit marquer l'intérêt des adultes pour le Conseil.

Freinet apportait un soin particulier au cadre : lavage de la salle, fleurs, disposition des chaises, exposition des travaux...Dans cette exposition les brevets, les albums, les pages de vie, les envois des correspondants, les créations artistiques avaient une place de choix. En mettant l'accent sur les réussites individuelles et collectives, elle créait un climat positif.

e) 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.

L'interrogation de Paul Geheeb demeure toujours pertinente :

- les membres du Conseil sont-ils les “délégués” de la majorité de leur classe, chargés de défendre les opinions et les propositions de cette majorité, de façon impérative, sans aucun pouvoir de décision personnel ?

- ou sont-ils les “représentants” de leur classe, choisis pour leur valeur et leur compétence, leur sens de l’intérêt collectif, et chargés de présenter les vœux de leurs électeurs mais libres d’exprimer leur propre conviction et de prendre des décisions au sein du conseil ?

f) 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,¹⁶⁹ 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.

De cette courte présentation, nous tirerons aussi deux leçons :

- ces quelques expériences nous montrent que nous gagnerions en tâtonnements, souvent difficiles à vivre pour les enseignants et les enfants, en tenant compte des réflexions et des travaux des pionniers qui nous ont précédés. La démocratie et la citoyenneté à l’école ont déjà une longue histoire et nous devons relativiser nos découvertes d’aujourd’hui.

- les débats approfondis, déjà menés, autour des structures permettant la participation de tous les élèves et les choix différents faits par les uns et les autres (réunion de coopérative, parlement, assemblée générale, conseil...) doivent nous inciter à nous interroger sur le choix dominant actuel pour un conseil de délégués de classe, dont nous constatons parfois la dérive vers des pratiques formelles de démocratie représentative.

2. Les conseils d’enfants de Nantes

Cette expérience a démarré en 1991, avec le soutien de la ville de Nantes et de l’Inspection académique et s’est appuyée sur la volonté novatrice de quelques enseignants.

Pour Jean-Marie Pousseur, adjoint à l’enseignement de la municipalité, *« les problèmes de pouvoir, c’est sur les lieux réels qu’ils se posent et un des lieux réels de l’enfant, c’est l’école, où il s’agit de viser l’autonomie individuelle dans l’autonomie collective, de favoriser l’émergence d’une volonté collective dans laquelle chacun sera un membre souverain ».*

¹⁶⁹ LAMIHI Ahmed, *Janusz KORCZAK*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997

Tous les lieux, où la ville est appelée à intervenir, peuvent permettre la mise en oeuvre d'une réelle participation des enfants. A l'école, ce sera :

- l'aménagement de l'espace et du cadre scolaire, de l'espace récréatif, du temps et des rythmes, au moins pour le temps de l'accueil périscolaire ;
- la définition des activités périscolaires, accueils et restauration et l'élaboration collective de règlements.

Le conseil apparaît comme la forme la plus adéquate pour que tous les enfants puissent donner des avis, exprimer des demandes, avancer des propositions. Mais c'est une innovation, dont personne à l'époque, ne peut prétendre maîtriser le processus dans des écoles où peu d'instituteurs ont une pratique de classe coopérative et connaissent les droits de l'enfant.

Les promoteurs sont parfaitement conscients que :

- le conseil n'aura de sens pour les enfants que si leur parole est reconnue et leurs décisions respectées par tous les enseignants ;
- la mise en place doit être progressive et doit tenir compte du rythme d'évolution des enfants et des adultes ;
- le fait de donner du pouvoir aux enfants suscite des craintes et des résistances : il faudra donc être à la fois déterminé et prudent. Il est indispensable d'obtenir l'accord de tous les membres de l'équipe pédagogique car elle seule est en mesure de rechercher l'implication des enfants.

Nous avons étudié différents aspects du fonctionnement de ces conseils, nous allons en retenir deux, plus particulièrement.

a) Le processus de démarrage d'un conseil

Le conseil d'enfants de chaque école a une histoire différente qui tient à la personnalité des enseignants, à leur motivation, à leur vécu antérieur...

Pour illustrer les déclencheurs de démarrage et les processus mis en oeuvre, nous allons nous référer au cas de deux écoles de Z.E.P. (Zone d'éducation prioritaire).

- L'école maternelle Camille Claudel

A l'école maternelle, Camille Claudel, les enfants étaient de plus en plus violents durant les moments collectifs de récréation et de restauration, alors que les enseignantes avaient déjà pris de nombreuses initiatives les années précédentes : projet d'aménagement du temps qui marche bien, aménagement de l'espace (cour de récréation, restaurant, B.C.D.) en concertation avec les enfants, explication du règlement en regroupant les 120 enfants dans la salle de jeux... L'équipe a alors pensé que « *la solution ultime était de responsabiliser davantage les enfants, de les impliquer totalement dans les problèmes et dans l'élaboration de leur solution* » en

institutionnalisant leur participation. Le conseil au niveau de l'école aura pour objectif de les faire participer activement à la gestion des temps et des lieux de vie collective.

Avant sa création, un travail est effectué dans chaque classe pour faire prendre conscience aux enfants de ce qu'est le rôle d'un représentant et pour qu'ils comprennent le processus d'élection, qui sera mis en place dans les moyennes et grandes sections. Dans les petites sections, deux enfants seront choisis par les adultes.

Lorsque le processus électoral commence, des enfants se portent candidats et des débats ont lieu dans chaque classe. Puis un vote a lieu.

Le Conseil des maîtres assigne au Conseil d'enfants un premier objectif : tenter de régler les problèmes du restaurant scolaire, en proposant des améliorations et en écrivant un règlement.

Les délégués s'engagent avec beaucoup de sérieux dans cette expérience. Ils se sentent investis d'une responsabilité qu'ils vont accomplir avec volonté et motivation. Un mieux vivre s'instaure progressivement au moment du repas. L'équipe décide donc de reconduire l'expérience l'année suivante. Cette fois, ce sera la cour de récréation qui sera au centre des réflexions : élaboration et application d'un règlement, achats pour l'équipement de la cour. Leur faisant confiance, l'équipe enseignante, par exemple, confie aux enfants le choix des cycles à acheter. La commande et le chèque sont faits avec les délégués. Et au moment de la réception, ce sont eux qui débattent, vérifient le contenu et le présentent à tous par la radio d'école.

L'expérience est définitivement lancée et témoigne, contrairement à la représentation de beaucoup d'adultes, de la capacité des petits de maternelle à assumer, avec plaisir et sérieux, des responsabilités importantes.

Pour Françoise Grégoire, la directrice, « *l'école maternelle constitue un terrain particulièrement adapté à la mise en place de structures telles que le Conseil d'Enfants* ».

- L'école élémentaire Georges Sand

A l'école élémentaire Georges Sand, bien que les problèmes de violence soient aussi très importants, ce sont les droits de l'enfant qui seront le déclencheur principal.

L'équipe pédagogique a le souci de bien préparer la mise en place d'une institution qui donnerait la parole et un pouvoir de décision aux enfants. Elle organise un stage, en octobre 1992, pour y réfléchir et mettre en place des bases solides. Nous leur présentons la Convention et notre conception de l'exercice des libertés et du droit de participation.

Le 20 novembre, les enseignants prennent l'initiative d'une « Journée des droits de l'enfant » avec pour but de permettre aux enfants de réfléchir sur leurs droits et leurs devoirs et sur leur rôle dans l'école.

Au mois de janvier 93, un conseil d'école extraordinaire, réunissant enseignants, parents, adjoint à l'enseignement et nous-même, mène une réflexion sur les enjeux de la création d'un Conseil d'enfants et sur les modalités de sa mise en oeuvre. La décision prise, à l'unanimité, est diffusée à dans les classes et les familles :

« Après les réflexions menées dans les classes avec les enfants autour des différents problèmes rencontrés au quotidien dans la vie de l'école, il a été décidé qu'une première réunion d'enfants aurait lieu le 20 mars 93 regroupant deux représentants de chaque classe ainsi qu'un parent d'élève et un enseignant.

A l'issue de cette rencontre, un retour sera fait oralement par les délégués et un compte-rendu écrit sera diffusé dans chaque classe.

Après cette première mise en commun, les enfants pourront faire des propositions dans chaque classe qui seront examinées au cours de la seconde réunion d'enfants et pour certaines retenues et mises en application.

*La philosophie de la mise en place de ces réunions d'enfants sera :
ON ECHANGE, ON PROPOSE, ON DECIDE, ON AGIT ».*

Dès le premier conseil, une procédure précise est mise en oeuvre :

1. Dans un premier temps les classes discutent des sujets mis à l'ordre du jour : ce qui va, ce qui ne va pas , dans la classe et dans l'école, et les jeux à l'extérieur.

2. Au conseil, un président et un secrétaire sont désignés et un adulte aide à l'animation. Les délégués rendent compte des réflexions et propositions de leurs classes. Puis, une discussion a lieu qui permet de repérer des points communs. Des suggestions sont faites et renvoyées en discussion dans les classes.

Par exemple pour les « vols de goûters dans les couloirs » le conseil suggère qu'on pourrait y régler la circulation, éviter d'y laisser les goûters, prévoir 1 ou 2 enfants-surveillants et demander à la ville l'installation de casiers qui fermentaient à clé. Il invite chaque classe à réfléchir à d'autres solutions.

Au deuxième conseil, une nouvelle institution est créée, au sein du Conseil, les commissions d'étude pour faire l'inventaire des équipements sportifs, pour les achats sur catalogue, pour écrire à la mairie pour l'aménagement de la cour , pour les vols.

De conseil en conseil, grâce aux analyses menées par les enseignants et les enfants, l'institution deviendra de plus en plus opératoire. En novembre 1993, chaque séance sera filmée afin que chacun puisse observer comment les décisions sont prises et rapidement les délégués (12 titulaires et 12 suppléants) élaboreront seuls l'ordre du jour.

Cette expérience novatrice et réussie va motiver d'autres écoles. Le directeur, Jean - Marie Grégoire, va être souvent sollicité pour apporter une aide méthodologique aux équipes pédagogiques désireuses de se lancer et pour les accompagner dans leurs tâtonnements. Cette formation entre « pairs » constitue un moyen efficace dans une stratégie de diffusion et d'accompagnement des innovations scolaires.

b) Les objets traités par le conseil

Le rôle des Conseils est différent suivant les écoles. Les objets traités peuvent relever :

- de l'organisation de la vie scolaire et périscolaire pour permettre des activités variées dans un cadre plus fonctionnel et plus accueillant :

- aménagement et embellissement de la cour de récréation ;
- propreté et gestion des toilettes ;
- mise en place d'ateliers après le restaurant scolaire dans la cour, la bibliothèque, la salle informatique ...
- montage de projets collectifs occasionnels ;
- évènements de l'école : fête de Noël, de fin d'année...
- rédaction et tirage d'un journal de l'école...

- des aspects directement liés à la vie collective :

- élaboration d'un règlement de la cour, du restaurant scolaire et d'un régime des sanctions, qui peuvent susciter d'importants débats ;
- mise en place de responsables et gestion des conflits ...

- de l'organisation institutionnelle du Conseil lui-même :

- rôle des délégués et périodicité de leur rotation ;
- fréquence des réunions ;
- application des décisions par les enseignants et les responsables...

On voit donc que ces conseils peuvent jouer un rôle important dans la vie scolaire. Il nous faut cependant noter que le pouvoir attribué aux élèves ne concerne pas ce qui touche directement à leur droit à l'éducation : les apprentissages et les pratiques pédagogiques demeurent un domaine réservé aux enseignants.

Nous avons pu constater, au cours de l'accompagnement d'un projet de lutte contre l'échec scolaire, que cela est pourtant possible. Afin de favoriser la réussite de tous les enfants, les enseignants leur ont proposé de participer à la création d'un système d'entraide et de tutorat dans les classes et entre les classes. Périodiquement des bilans étaient effectués par les représentants des classes et au Conseil des maîtres. Les analyses et les propositions des deux

instances, mises en commun, permettraient alors de décider des modifications à apporter.

Dans une autre école ce sont les ateliers décloisonnés, mis en place au cours d'une assemblée générale, qui ont été gérés en partenariat par une instance composée d'un représentant des enseignants et de deux représentants de chaque classe. Le champ d'action reste donc très ouvert.

c) Les enseignements tirés de cette expérience

Les Conseils ont été créés à Nantes dans des écoles dont les instituteurs n'avaient pas, au départ, une conception éducative et pédagogique commune. Les enseignements particuliers qu'on peut en tirer, sont donc intéressants pour la réussite de cette tentative dans des écoles semblables. Nous les avons classés en deux chapitres :

- les conditions générales ;
- les conditions de fonctionnement.

- Les conditions générales

1. Le processus de changement doit être soutenu et accompagné.

Les acteurs engagés dans cette action, adultes et enfants, doivent pouvoir disposer de moments institutionnalisés, sous forme de journées de rencontre ou de stages, pour confronter leurs tentatives et les analyser afin d'en tirer des enseignements pour leur propre expérience. Nous avons ainsi pu organiser une rencontre de plusieurs jours à l'IUFM de Nantes qui a rassemblé représentants des enseignants et représentants des enfants.

C'est une initiative que des Inspecteurs de l'Education nationale et des Conseillers pédagogiques prennent eux aussi. Nous retiendrons celle de la circonscription de Toulon-ville. En 1998, un stage a permis à des représentants de chaque école d'étudier le pourquoi et le comment du « conseil de délégués élèves » avec la production d'un compte-rendu détaillé. Neuf écoles sur onze ont ensuite mis en place un conseil. En 2001, le projet de circonscription s'est fixé comme objectif d'en généraliser la mise en place, dans toutes les écoles élémentaires et d'en observer le fonctionnement.

Autoriser les élèves à émettre des avis sur la vie de l'école et leur donner un réel pouvoir de décision, rencontre encore parfois l'opposition d'enseignants et de parents. Il est donc important que des prises de position officielles, comme celle du Ministre de l'Education nationale, apportent un appui aux initiatives prises. C'est ainsi qu'en Loire Atlantique, en 1994, un protocole d'accord a été établi entre l'Inspection Académique de la Loire Atlantique, l'IUFM et la Municipalité de Nantes afin de développer et encourager toutes les initiatives qui prolongeraient les actions mises en place « pour confier aux enfants un réel pouvoir sur leur vie scolaire ». Allant dans le

même sens, en novembre 2000, l'Inspecteur d'Académie a prévu, dans les orientations départementales 2000-2003, que « chaque école primaire installe un conseil de délégués-élèves » afin de préparer chaque enfant à mieux-vivre en société.

2. La mise en place d'un conseil doit répondre à un besoin, être préparée avec attention et menée avec prudence.

Les premiers conseils créés répondaient à un besoin réel et à une volonté collective de changement. Mais depuis que cette expérience a reçu l'aval des autorités, on voit apparaître des projets d'école, centrés sur l'éducation à la citoyenneté, qui ont pour seul objectif de mettre en place un Conseil d'Ecole. Il n'est plus un moyen pour permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté, avec un réel pouvoir sur leur vie scolaire, mais un but en soi. Le formel prend alors le pas sur le fonctionnel.

Or, l'organisation doit s'inscrire dans une stratégie de progressivité qui tient compte du rythme d'évolution des différents partenaires et de leur temps disponible. Sa réussite implique que les enseignants observent attentivement ce qui se passe, se concertent. Ce sont donc des investissements supplémentaires en temps. Il est parfois intéressant de faire appel à un regard extérieur : parent, stagiaire de l'IUFM, étudiant, qui aura plus de disponibilité pour rassembler les données nécessaires pour une analyse pertinente.

3. La liberté de chaque enseignant doit être respectée.

L'analyse des expériences montre que chaque tentative a été initiée par un ou quelques membres de l'équipe enseignante. Ces initiateurs étaient conscients qu'elle remettait en cause les représentations du statut de l'enfant dans l'école, les pratiques, les habitudes. Or les craintes suscitent des résistances. Il s'agit donc de convaincre mais en respectant les choix des autres. Il est inutile d'espérer les forcer à des changements trop importants dans leurs classes. Ces changements doivent venir d'eux-mêmes. Parfois créer un conseil d'enfants avec la participation de toutes les classes s'avère donc impossible. C'est une situation très difficile à supporter pour ceux qui veulent agir.

Certains pensent que pour pouvoir mettre en place un conseil faisant appel à des délégués, il est impératif qu'il existe déjà une pratique de conseils de coopérative dans les classes. Sinon, on court le risque de voir certains enseignants détourner l'institution à leur profit ou bloquer le système en ne faisant pas étudier les propositions par leurs élèves. Nous avons observé de telles situations mais nous avons aussi pu constater le contraire : la réussite du conseil de délégués a généré la création de conseils dans les classes.

Il n'existe donc pas de démarche modèle pouvant garantir la réussite.

- Les conditions de fonctionnement

1. Le conseil doit être efficace pour être crédible mais chacun doit pouvoir s'investir dans la gestion collective de l'école.

L'efficacité du conseil dépend à la fois des compétences de l'animateur et de celles des délégués. La plupart du temps, au départ, comme dans le Conseil de la classe coopérative, c'est un enseignant qui distribue la parole, veille au respect de l'ordre du jour, reformule les propositions, aide à la prise de décision et rappelle les règles. Puis, lorsque les plus grands ont assimilé la technique d'animation mise en place, c'est un délégué élu qui assure cette fonction.

Une des écoles a mis en place une formation des délégués pour qu'ils puissent mieux organiser et animer leurs réunions et établir des relations avec les autres élèves et avec les institutions : conseil des maîtres, conseil d'école, mairie. C'est une initiative originale qui répond à un besoin. Peut-on en effet confier une responsabilité importante à un enfant, sans lui donner les moyens de bien l'assumer ? Mais nous retrouvons alors une question déjà posée : en donnant une formation particulière aux délégués ne va-t-on pas en faire une élite citoyenne, si, parallèlement dans les classes, une formation à la prise de parole, à la discussion, à l'animation de débat, à la prise de responsabilité, n'est pas donnée aux autres ?

Pour tenter de répondre à ce dilemme, certaines écoles changent leurs délégués périodiquement. Ils peuvent être élus pour un mandat d'un mois, d'un trimestre. Certaines multiplient les possibilités de représenter la classe : élaboration et réalisation de projets collectifs, application des décisions prises, conseil de BCD, conseil de restaurant scolaire...

Comme dans la classe coopérative, il est primordial que chacun puisse apporter sa part dans la vie de l'école.

2. La préparation du conseil est essentielle pour sa réussite.

L'ordre du jour est variable selon les écoles. En général, il fait le point des décisions déjà prises et prévoit l'écoute des propositions rapportées par les délégués. La réflexion préalable dans les classes est primordiale. Elle conditionne la réussite. Les enseignants doivent donc y consacrer du temps. Les délégués doivent pouvoir être porteurs d'un message clair et précis. Parfois, il est nécessaire de prévoir des formations spécifiques dans la classe : « puisque chacun peut être délégué, nous allons nous entraîner à bien rapporter ce qui a été décidé et à le défendre ».

A partir des objets déjà en discussion, des incidents signalés et des nouvelles propositions, l'ordre du jour est, en général, arrêté par le directeur ou le conseil des maîtres. Mais il est important, comme à l'école Georges Sand, de confier progressivement cette fonction aux délégués ou de les y associer. Le

conseil ne doit rester sous la tutelle des adultes que le temps nécessaire à l'acquisition de son autonomie.

3. La procédure de prise de décision implique un choix.

La décision unilatérale par un, ou des adultes, ayant été abandonnée, la décision est prise par l'ensemble des sujets concernés, selon deux modes différents :

- la recherche du consensus au sein du conseil : lorsqu'une solution est à trouver à un problème, une règle à élaborer, les délégués présentent les propositions de leurs classes respectives. L'animateur va faire mener une réflexion sur ces propositions, va permettre aux points de vue différents de s'exprimer et, ensemble, une réponse va se construire. Cette recherche d'un accord est très formatrice. Pour mettre en oeuvre un tel processus, il faut plusieurs conditions :

- que les délégués soient mandatés pour prendre une décision différente de la proposition initiale dont ils étaient porteurs, mais qui en respecte l'esprit ;
- que du temps leur soit donné car les échanges peuvent être longs ;
- que l'animateur ait les compétences pour aider tous les délégués à suivre le fil de ce débat démocratique et à y être actifs.

- le vote : si, au terme du débat, les positions sont inconciliables, alors le conseil doit disposer d'une procédure de décision qui permette un arbitrage. Généralement c'est le vote qui est choisi, vote à la majorité par les délégués ou renvoi dans les classes, avec un vote par l'ensemble des élèves pour qu'ils soient tous engagés par la décision prise.

Dans certains conseils, nous avons constaté que le recours au vote est trop rapide et devient parfois quasi automatique lorsqu'un désaccord existe. « on vote ! » La rapidité occulte alors parole citoyenne et démocratie.

4. Les réunions doivent être suffisamment fréquentes pour traiter les propositions et les problèmes

Les réunions sont organisées à des dates fixes, mais avec des périodicités variables, tous les quinze jours, tous les mois et parfois tous les trois mois. Cette variabilité est un indicateur de la plus ou moins grande place donnée au Conseil dans la gestion de la vie de l'école. Une proposition de projet collectif, un problème ressenti comme important, ne peuvent attendre un mois pour trouver une réponse. Dans les communautés d'enfants, l'assemblée générale se réunissait chaque semaine.

5. Le Conseil doit être valorisé.

Le conseil est une institution importante pour la vie de l'école. Il faut donc être attentif au cadre proposé et faire que ce soit un moment solennel de

la vie de la collectivité. Il doit se tenir dans un lieu calme, confortable et fonctionnel qui facilite les échanges.

Il faut du temps pour débattre sérieusement de questions importantes. Le choix du moment et la durée accordée sont deux facteurs essentiels. Il est possible de trouver du temps pendant le travail en classe, en libérant les délégués et en organisant l'accueil des élèves de l'enseignant qui les accompagne, si le directeur ne bénéficie pas d'un temps de décharge.

Nous avons noté l'effort fait pour valoriser les travaux du conseil par :

- une présentation des délibérations et des décisions : affiches composées à l'ordinateur, journal de l'école, radio et vidéos...
- par l'accueil d'invités : adjoint au maire, formateurs et stagiaires de l'IUFM, parents, étudiants...

Puisque les assemblées générales ne sont pas la solution choisie, il serait bénéfique à la vie collective, lorsque le conseil doit délibérer sur des thèmes particulièrement importants, d'y faire assister tous les enfants et tous les adultes de l'école.

6. Les décisions prises doivent être connues de tous et sérieusement appliquées

Dans chaque classe, les délégués doivent disposer d'un temps pour pouvoir rendre compte aux autres élèves de la mission qui leur a été confiée, des décisions qui engagent chacun et des sujets qui sont à rediscuter. Le bon fonctionnement du conseil en dépend mais aussi une formation réelle à la citoyenneté : les élus doivent rendre compte aux électeurs.

Chaque école crée ses outils d'information : compte-rendu écrit, message radio, panneau collectif ...

Le conseil des maîtres est garant du suivi des décisions à l'intérieur de l'école et auprès de la mairie, des parents, de l'administration et en rend compte aux délégués.

Dans quelques écoles, des représentants du Conseil des enfants siègent au Conseil d'école avec voix consultative. Dans une structure qui rassemble l'Inspecteur de l'Education nationale, des élus municipaux, des représentants élus des parents d'élèves et les enseignants, il est important que des représentants des élèves puissent se faire entendre. Cette participation est préparée avec attention. Les comptes rendus de Conseils d'école montrent que les enfants n'hésitent pas à s'y faire entendre. C'est une pratique qu'il serait souhaitable de généraliser car, comme nous l'indiquions pour les structures participatives dans les villes, il est important que les enfants puissent formuler leurs idées et leurs désirs dans des cadres où se rencontrent plusieurs générations.

Toutes ces expériences, parfois mises en place avec difficulté, témoignent que pour les enfants, avoir le droit de participer réellement à la vie de leur école et de prendre des décisions, c'est une affaire sérieuse, ce n'est pas « jouer à la citoyenneté ».

Si les enseignants leur accordent leur confiance et leur aide formatrice, ils deviennent alors des partenaires actifs, compétents et responsables...des citoyens !

« L'année dernière, nous avons eu des problèmes pour jouer sur le terrain de football de la cour : c'était toujours les grands qui y jouaient. Alors, nous nous sommes réunis toute l'école et nous avons décidé que les petits joueraient à la première récréation et les grands à la deuxième. C'était le premier conseil d'école des élèves, mais on ne savait pas encore que ça s'appelait comme ça. Après, nous avons fait cela dans chaque classe pour les idées de notre classe ou les problèmes, par exemple les disputes dans la cour.. »

Des élèves de l'école Françoise Dolto de Nantes.

3. L'expérience des écoles Freinet

Dans les écoles Freinet, la classe coopérative est la structure de base permettant aux enfants une prise en main de leurs activités, de leurs apprentissages et des relations au sein de leur groupe.

Il était intéressant de voir si leur fonctionnement démocratique confirmait, infirmait ou complétait les enseignements que nous avons déjà pu tirer. Nous avons d'abord étudié l'organisation des écoles Freinet des années 80¹⁷⁰ puis celle de quelques écoles actuelles.

a) Les équipes Freinet en 1980

Elles ont toutes pour objectif de faire participer les enfants à la gestion de l'école et de leur permettre d'y prendre des responsabilités. Pour cela elles s'appuient sur leur intérêt pour les événements collectifs mais aussi sur leur besoin de voir mieux fonctionner leurs lieux collectifs.

Les différentes formes d'organisation institutionnelle mises en place amènent les adultes et les enfants, ou leurs délégués, à débattre et décider ensemble. Pour l'école Freinet de Brest, le Conseil coopératif d'école est « une réunion institutionnelle des délégués des enfants et des délégués des adultes. »

¹⁷⁰ Chantier « Equipes pédagogiques », *Equipes pédagogiques, caprice, épouvantail ou panacée ? non : outil de rupture !*, Paris, Maspero, 1980

Le statut de chacun y est clair pour tous. C'est là une donnée intéressante. Nous retrouvons le même principe que dans la classe coopérative et dans les communautés et collectivités d'enfants que nous avons étudiées : les enfants et les adultes prennent des décisions ensemble, alors que dans les Conseils de Nantes, en général, l'enseignant présent ne joue que le rôle d'accompagnateur.

Dans ces écoles, qui se veulent des écoles coopératives, différentes structures permettent des relations horizontales de coopération entre les classes mais sans pour autant remplacer l'organe collectif de décision.

Toutes les équipes, à partir de leurs pratiques, s'interrogent sans trouver de solutions satisfaisantes :

- dans la classe et dans l'école, comment faire pour que tous apprennent à animer une réunion afin que celle-ci remplisse ses fonctions avec efficacité ?

- comment bien préparer les réunions dans les classes afin que le conseil possède tous les éléments pour prendre des décisions pertinentes, sans que l'enseignant y apporte une trop grande part ?

- comment concilier le temps nécessaire à la vie collective avec celui déjà trop restreint à accorder aux institutions de la classe ?

- comment assurer un suivi satisfaisant, au niveau de l'école, des décisions prises ? Qui en sera le garant et quels seront les responsables de son exécution ?

Ce sont là des préoccupations communes avec les écoles de Nantes. On peut donc considérer que ce sont des interrogations incontournables pour toutes les équipes et pour une recherche collective de réponses.

b) L'organisation actuelle des institutions de gestion collective dans les écoles Freinet¹⁷¹

Nous pensons que les écoles Freinet, compte tenu de l'engagement des équipes d'enseignants et des capacités acquises par les enfants, sont des lieux particulièrement propices à la recherche de réponses à ces questions.

Elles sont en mesure de faire preuve d'imagination et de créativité institutionnelles pour mettre en place des instances participatives originales et éviter de tomber dans le formalisme.

- **A l'école Ange Guépin de Nantes**, une Charte, se référant à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, sert de base à l'organisation des actions éducatives. L'équipe a pour objectifs de favoriser l'expression et la communication, de développer la dimension sujet dans l'apprentissage et le

¹⁷¹ Nous avons retenu seulement deux écoles. Dans le cadre du soutien à l'innovation mis en place par le Ministère de l'éducation nationale, nous avons proposé, aux différentes écoles Freinet, une recherche afin de créer de nouvelles structures participatives et de faire évoluer les règlements intérieurs vers le respect des principes fondamentaux du droit.

comportement, d'ouvrir l'école sur son milieu et d'instituer une vie coopérative permettant l'exercice de la citoyenneté. L'organisation pédagogique et sociale repose sur les principes et les pratiques de la pédagogie Freinet et sur des institutions diverses : la coopérative d'école, le Conseil de classe, le Conseil d'élèves de l'école, le Conseil d'école officiel et une direction collégiale. Un règlement intérieur organise la participation des élèves ainsi que leur circulation et leurs activités autonomes pendant tous leurs temps de présence dans l'école.

Nous allons examiner le fonctionnement du Conseil d'élèves de l'école afin de voir s'il nous apporte des éléments nouveaux.

- La préparation du conseil

Dans la classe, la réunion de préparation du conseil, se fait dans la semaine durant laquelle la réunion des délégués aura lieu. Les enfants et l'enseignant peuvent faire des propositions personnelles. Elles sont discutées, éventuellement complétées, et la décision est prise de les présenter ou de les rejeter en fonction de leur intérêt pour la collectivité. Le conseil de la classe peut émettre lui aussi une proposition suite à des sujets traités en classe et concernant la vie de l'école ou à propos du comportement d'enfants d'autres classes. Il doit aussi examiner les propositions qui reviennent du conseil précédent et les décisions à prendre qui figurent sur le compte rendu.

Dans le champ de ce qui est négociable (activités, projets, organisation des espaces, équipements ...) le Conseil des Maîtres présente lui-même des propositions au Conseil des élèves par l'intermédiaire de son représentant.

Un texte fixe la procédure de fonctionnement du conseil de délégués, ce qui constitue un élément important à retenir :

Procédure des conseils d'enfants

1. Si 3 classes au moins ont le même avis, la décision est prise et soumise au conseil des maîtres.
2. L'ordre du jour du conseil est distribué dans chaque classe une semaine avant.
3. Chaque classe exprime :
 - . ses propositions ;
 - . ses décisions par rapport à l'ordre du jour.
4. Les délégués transmettent au conseil :
 - . les propositions de leur classe pour le conseil suivant ;
 - . les décisions de leur classe par rapport à l'ordre du jour.
5. Les délégués rapportent l'ordre du jour du conseil suivant.

- Au Conseil

Deux délégués par classe sont élus parmi les volontaires pour une période déterminée. Les deux qui suivent sont suppléants. Au cours de l'année, les volontaires ne peuvent être que ceux qui n'ont pas encore été délégués. Un

principe de rotation est donc mis en place pour que le maximum d'enfants puissent être appelés à représenter leur classe. Les délégués changent à chaque période de vacances. Une charte du délégué, autre élément à retenir précise son rôle et ses obligations :

Charte du délégué

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.

Le représentant des enseignants change en même temps que les représentants des élèves.

Les décisions prises sont soumises au Conseil des maîtres qui est le garant de leur mise en oeuvre.

A la fin du Conseil, pour aider les petits à présenter oralement le compte rendu à leur classe, une simulation est faite au cours de laquelle les grands apportent conseils et commentaires.

Lorsqu'un Conseil d'école, a lieu, l'enseignant présent au Conseil, recherche avec quelques volontaires ce qui est important à transmettre.

- Après le Conseil

C'est souvent l'enseignant présent au Conseil des délégués et les responsables des projets qui assurent le suivi des décisions. Il lui revient de relancer les délégués, de rappeler les décisions inscrites sur la fiche spéciale de compte rendu affichée dans toutes les classes.

- L'école Anatole France à Vaulx en Velin

L'équipe pédagogique a la volonté d'offrir aux enfants, issus souvent de milieux très défavorisés, un lieu de vie coopératif, ouvert sur l'extérieur, dans lequel ils puissent, tous, révéler leurs aptitudes et être véritablement actifs et responsables.

Pour tous les enseignants, la gestion collective des classes et de l'école et le réseau des relations d'activités mis en place, doivent permettre à chaque enfant de prendre conscience de sa personne et de se reconnaître en tant qu'individu appartenant à un groupe dont il devra respecter les lois.

La coopération et les interactions sont favorisées par le décloisonnement de nombreuses activités et les communications organisées entre les classes.

Dans ce milieu riche en activités et en relations, où il doit exercer à la fois son autonomie et sa participation, chaque enfant a la possibilité de gérer :

- du temps : les récréations, les entrées échelonnées, la programmation des activités ;
- des lieux : l'utilisation de la salle de classe, des salles collectives (BCD et salle de danse) ;
- du matériel : matériel collectif, matériel à disposition dans les salles de classe ou collectives(jeux de société, livres, journaux, électrophones, magnétophones, ordinateurs...) ;
- ses relations avec les autres enfants et des adultes ;
- ses activités avec une diversification des projets à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Pour l'aider dans cette tâche complexe, il dispose d'outils de fonctionnement personnels ou collectifs :

- affiches rappelant les responsabilités ;
- planning d'utilisation des salles et du matériel ;
- liste d'inscription dans les ateliers ;
- emploi du temps général ;
- planning personnel ...

Mais il doit aussi faire l'apprentissage de ses droits et de ses devoirs en exerçant sa citoyenneté, chaque classe a donc un conseil qui se réunit deux fois par semaine. L'équipe pédagogique n'a pas institué de Conseil de délégués. Elle a préféré mettre en place des Conseils de modules qui sont des assemblées générales réunissant, chaque semaine, tous les enfants et tous les enseignants du cycle concerné, plus les aides-éducateurs, soit environ de 70 à 80 participants. Ils constituent un moment où toute la vie du cycle se donne à voir à tous les acteurs concernés. Il mêle l'analyse des relations (critiques et félicitations) et les activités de présentation des productions réalisées : sketch, danse, dessin, bricolage...Chaque année, ses modalités et ses règles de fonctionnement sont rediscutés.

C'est là une structure participative originale dont il est intéressant de connaître le fonctionnement. Les données que nous apportons n'ont évidemment qu'une valeur indicative car ce fonctionnement évolue en fonction des analyses menées.

1. Les propositions

Tous les membres du module, enfants, enseignants, aides-éducateurs, peuvent exercer leur droit de proposition, soit individuellement, soit en constituant des groupes de proposition.

Des fiches d'inscription sont affichées sur un panneau, toujours au même endroit. Chacun y inscrit, quand il le veut, ses remarques et ses propositions, dans plusieurs rubriques : je félicite, je critique, je veux dire (demande ou information sur la vie de l'école), je veux chanter, je veux montrer (pièce de théâtre, dessin, objet, livre, tour de magie, danse...)

Au moment du conseil, chaque remarque et proposition est examinée.

2. La discussion

Un enfant est élu pour présider le conseil. Il donne la parole à tous ceux qui souhaitent s'exprimer à propos du sujet évoqué. Il est accompagné d'un secrétaire, également élu, qui lit les fiches.

Au Conseil de cycle 2, chaque enfant a un jeton. Les enfants candidats à la présidence et au secrétariat sont invités, à tour de rôle, à se lever. Les enfants souhaitant voter pour le candidat qui vient d'être appelé lui apportent leurs jetons. Celui qui a le plus de jetons est élu président, celui qui arrive en deuxième position est élu secrétaire.

Un enseignant aide le secrétaire à lire les fiches et le président à animer.

Lors du Conseil du cycle 2, trois enfants représentant le cycle 3 viennent entendre les propositions que les enfants du cycle 2 ont à leur faire et viennent également exposer leurs propositions à l'égard des petits.

Au Conseil de cycle 3, l'animation est gérée par trois secrétaires. Le premier énumère les cas à débattre inscrits sur les fiches. Le second note sur une feuille le nom de ceux qui lèvent le doigt pour intervenir, puis il interroge ces personnes les unes après les autres. Ce dispositif permet d'éviter le désordre. Chacun parle à son tour. Le troisième a la responsabilité de la discipline. C'est lui qui décide quand tel ou tel perturbateur doit sortir. Une transgression entraîne un avertissement. Au bout de trois avertissements, l'enfant est exclu du conseil. Il est aussi chargé d'organiser les votes.

Les enseignants participent en aidant à éclairer les problèmes, en rappelant la loi, en veillant à une bonne écoute. Ils peuvent exercer un droit de veto lorsqu'ils estiment que la proposition est contraire aux principes et aux valeurs qu'ils défendent et aux objectifs de l'école.

3. La décision

Les élèves décident par un vote, parfois seuls, parfois avec les maîtres. Certaines décisions peuvent être soumises au Conseil des maîtres lorsqu'elles engagent toute l'école.

4. L'application

Chaque membre du conseil est garant de toutes les décisions ou des nouvelles lois élaborées. Des responsables de matériel, de rangement, de salle...sont chargés d'appliquer les décisions prises.

Le fonctionnement des conseils de modules, fondé sur les principes de démocratie directe, permet aux enfants d'avoir une parole collective et d'exercer un réel pouvoir de décision sur les affaires qui les concernent, en dépassant la seule gestion de leur classe. Ils sont aussi un lieu de mise en commun et de valorisation des productions individuelles et collectives. Ils se rapprochent donc de la Réunion de coopérative de Freinet.

Il n'est pas facile d'organiser de telles réunions qui rassemblent de nombreux participants. La réussite de ce type de conseil,, au long des années, n'est possible que parce qu'il fait partie d'un système global où l'on

développe, à tous les niveaux, la vie sociale et la responsabilisation des enfants.

- En conclusion

Des quelques expériences étudiées, il n'est pas possible de tirer des conclusions, ayant valeur de généralisation pour toutes les écoles Freinet, mais nous pouvons cependant dégager quelques idées et pratiques intéressantes pour l'expérience des conseils d'enfants, sur le plan des principes et sur le plan des pratiques, et faire quelques remarques.

1 Les principes

Les principes communs à ces écoles sont bien ceux d'une citoyenneté démocratique et participative :

- le respect de l'enfant en tant que personne ;
- la défense de ses droits, particulièrement le droit à la parole sur sa vie et son travail et la liberté d'aller et venir ;
- une éducation à la citoyenneté dans un milieu permettant un tâtonnement expérimental social, individuel et collectif ;
- la promotion des valeurs de coopération, d'entraide, de solidarité ;
- le respect par les adultes des décisions prises soit par les enfants seuls, soit en concertation entre enfants et enseignants.

2 Les pratiques

Sur le plan des pratiques, l'efficacité de la structure est reconnue comme un facteur fondamental. Comme pour les Conseils de Nantes, elle dépend de la préparation du Conseil dans les classes, de l'animation de la réunion et du suivi des décisions prises. Nous en retiendrons quelques éléments nouveaux.

- La préparation du Conseil

Pour que les délégués, réunis en Conseil, puissent délibérer rapidement et prendre une décision judicieuse et satisfaisante, les problèmes doivent être décrits avec précision et être accompagnés de propositions ayant fait l'objet d'une étude préalable approfondie. Les projets proposés doivent avoir été élaborés avec attention afin que les différentes conditions de leur réalisation apparaissent clairement à tous. Cela implique qu'un travail sérieux ait été mené dans les classes. Certaines, avant de prendre des décisions, mettent en place des commissions d'études. Dans ce cas, le responsable de la commission concernée, accompagne les délégués au Conseil et c'est lui qui présente la proposition de la classe.

- L'organisation du Conseil

L'organisation du Conseil est renforcée par une « Constitution » qui en définit clairement le fonctionnement et par une « Charte du délégué » qui légalise et précise cette fonction. Ce sont des « outils » du Conseil que nous devons retenir tant dans les écoles que lors des stages de formation à la citoyenneté.

C'est ainsi, que le stage organisé par la circonscription de Toulon-Ville, que nous avons déjà évoqué, a particulièrement réfléchi sur la Charte du délégué. Plusieurs modèles, pouvant servir lors du lancement de l'expérience, ont été élaborés. Nous en retiendrons un qui nous paraît très pertinent dans sa forme, le contenu pouvant évoluer au fil des analyses menées avec les enfants.

DROITS ET DEVOIRS DU DELEGUE

Tout délégué est un élève. En tant que tel, il connaît et respecte les règles de vie de l'école, de la classe.

DROITS	DEVOIRS
* de représenter la classe * de s'exprimer librement * d'être entendu au même titre que les autres délégués, quel que soit son âge	* de représenter la classe, les camarades, le Conseil, de défendre objectivement les positions, les avis, les décisions * de prendre la parole * de prendre en compte l'avis des autres et de les respecter * de s'engager pour la durée du mandat * de rendre compte de tout ce qui a été dit
	Signature

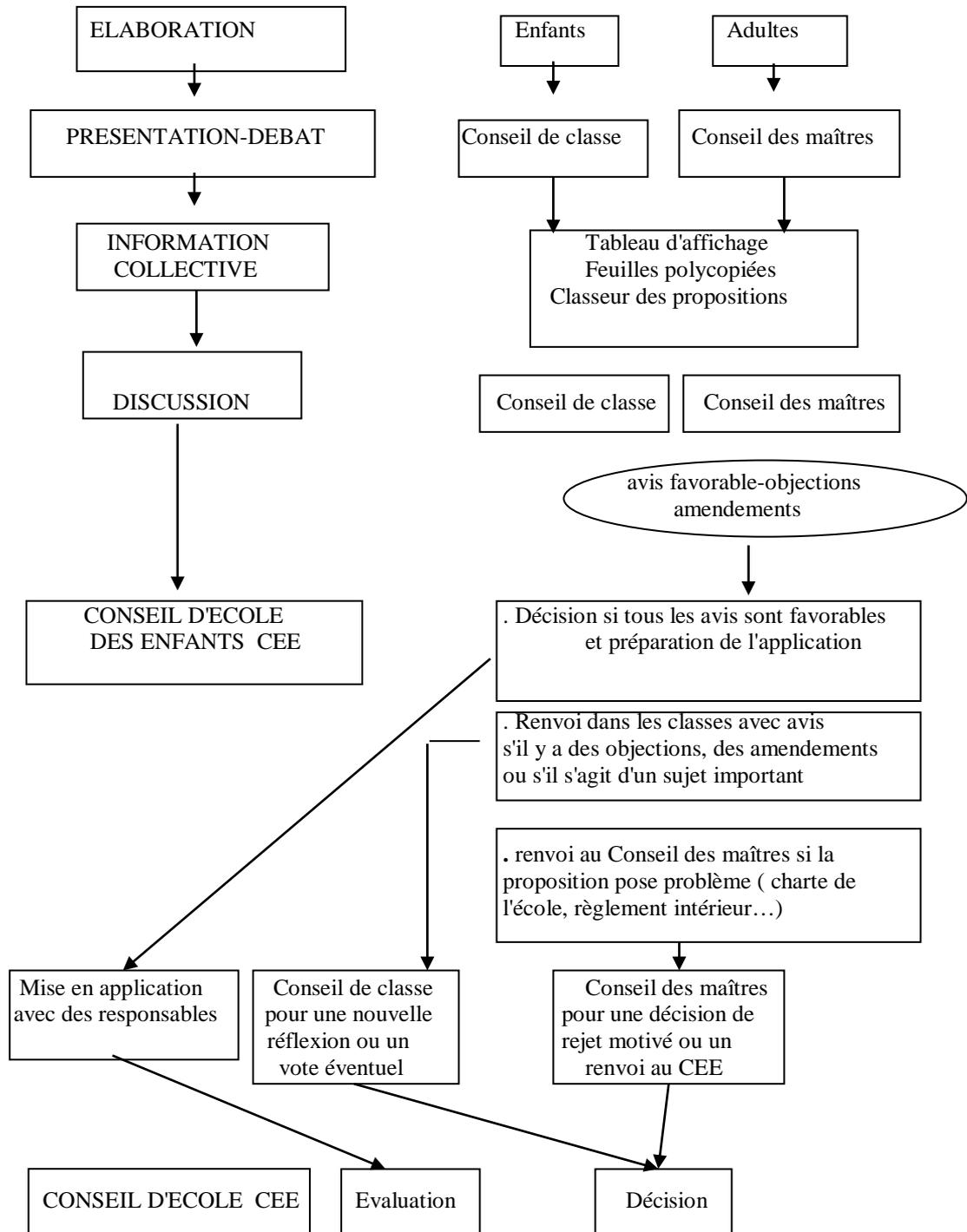
L'efficacité du Conseil dépend de la capacité des délégués à présenter les propositions et avis de leur classe, à participer au débat et à savoir choisir de façon judicieuse. Cet apprentissage social ne peut se faire par les seuls Conseils de délégués, occasionnels et rassemblant peu d'élèves. La pratique du débat et du conseil dans les classes est donc une nécessité éducative ainsi que la mise en place d'une véritable formation spécifique à la participation aux réunions et à leur animation.

- La procédure : de la proposition à l'application

Les enfants attendent que leurs problèmes et leurs projets soient rapidement mis en oeuvre. Répondre à ce besoin implique que le Conseil se réunisse fréquemment mais aussi que la procédure permette aux délégués de décider parfois dès la première délibération. Le cheminement entre une proposition, la décision et son application doit être à la fois rapide et efficace.

Nous avons donc proposé aux écoles un modèle d'organisation, à expérimenter, élaboré à partir des démarches les plus efficaces que nous avons pu observer.

CHEMINEMENT D'UNE PROPOSITION



Lorsque nous avons commencé notre étude, à l'IUFM, nous avons pour projet de voir quelles étaient les conditions pour que les Conseils d'Enfants de l' Ecole, fondés sur le principe de représentativité, soient une solution pour l'exercice du droit de participation par tous les enfants et une réussite pour les équipes enseignantes qui s'y lancent.

Nous avons pu dégager, des différentes expériences étudiées, un certain nombre de principes, de pratiques et de directions d'action. Pour que les institutions proposées aux enfants leur permettent d'exercer une réelle participation, toute équipe pédagogique devrait en tenir compte.

Mais, dans toutes les écoles, la vie dans les lieux collectifs est perturbée par les conflits et les transgressions. C'est pourquoi, dans les rencontres entre enseignants et entre enfants qui pratiquent le Conseil, les questions concernant les droits, les devoirs, les transgressions et les sanctions, sont toujours nombreuses :

- quels sont les droits et les devoirs des enseignants et des enfants ?
- comment élaborer les règlements et les règles de vie ?
- faut-il recommencer chaque année avec les nouveaux arrivés ?
- qui doit décider ?
- qui est garant de l'application des règles ?
- les enfants doivent-ils y participer en prenant des responsabilités ?
- que faire en cas de transgression ? faut-il punir ?
- quelles procédures mettre en place ?
- les enfants doivent-ils juger leurs camarades ?
- quelles sanctions utiliser ?

Chaque équipe pédagogique, dans son contexte particulier, doit y apporter des réponses que chacun de ses membres s'engagera à respecter. Elle peut, pour cela, s'appuyer sur les expériences déjà réalisées, sur l'évolution des textes officiels et sur les connaissances nouvelles apportées par la recherche, tout en sachant que le débat et les recherches sur la discipline se poursuivent.¹⁷² C'est dire qu'elle pose problème et qu'aujourd'hui, encore, malgré plus d'un siècle de réflexion, personne ne peut prétendre apporter des solutions définitives. En 1957, à Nantes, lors du Congrès international de l'Ecole Moderne, ayant pour thème « le problème de la discipline », Freinet, après 35 années d'expérimentation, n'hésitait pas à affirmer, « *nous n'avons aucune solution préfabriquée, nous n'avons trouvé dans les livres et les revues, aucune solution acceptable, sinon nous aurions tous, dans nos classes, une discipline parfaite...* »

Nous savons cependant, aujourd'hui, après des siècles de discipline répressive, que nous devons mettre en place une discipline éducative, respectueuse des droits de l'enfant, et que cela dépend de nous.

¹⁷² *Cahiers Alfred Binet*, dossier : la sanction, approches plurielles, 668, septembre 2001

Chapitre 5 Droits de l'enfant et discipline

« Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention »

Article 28 de la Convention relatif au droit à l'éducation

INTRODUCTION

Depuis l'Antiquité, dans la famille et dans l'école, la notion de châtement reste attachée à celle d'éducation, malgré l'évolution des moeurs, l'influence des psychologues et des psychanalystes et celles d'hommes et de femmes tels que Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Ferrière, Korczak, Freinet...

Les punitions corporelles demeurent encore aujourd'hui un des moyens de l'action éducative, dans la famille, et parfois dans l'école, même lorsqu'elles sont interdites.

Dans son ouvrage, *La Fessée*, destiné à faire prendre conscience à tous les éducateurs de la gravité des châtements corporels, Olivier Maurel¹⁷³ cite un sondage de la SOFRES de janvier 1999 : 85% des enfants français seraient encore frappés par leurs parents.¹⁷⁴

Selon l'association « Eduquer sans frapper », ¹⁷⁵ les inconditionnels de ces châtements corporels présentent en général deux arguments pour défendre leurs positions : la nécessité de mettre des limites aux enfants, et le besoin de ceux-ci de sentir au-dessus d'eux le poids d'une autorité. Elle demande donc que le code pénal prévoit un « délit de punition corporelle » afin qu'à l'orée du troisième millénaire, nous accordions « enfin aux enfants le droit au respect de leur personne. Eduquons-les sans violence, ni humiliation, pour rompre enfin

¹⁷³ MAUREL Olivier, *La fessée*, Paris, édit. La Plage, 2001

¹⁷⁴ LE GAL Jean, Ecole et châtements, avec les élèves récalcitrants, la force de frappe ?, *L'Ecole des parents*, novembre 1985. Lors de notre enquête, à la question « Votre enfant se comporte mal selon vous. A chaud lui donnez-vous une gifle, une fessée, le secouez-vous ? », 59% des parents répondent utiliser la force d'une ou plusieurs manières mais 72% estiment que cette utilisation doit rester occasionnelle.

¹⁷⁵ Dans une brochure « Eduquer sans frapper », l'association, dont Alice Miller, psychologue est présidente d'honneur, présente un argumentaire historique, psychologique et sociologique, pour soutenir un projet de loi interdisant les punitions corporelles.

le cercle vicieux de la violence, et pour nous donner les chances de voir un XXI e siècle moins meurtrier que celui qui s'achève ».

Or, déjà, en 1985, le Conseil de l'Europe, considérant que les enfants ont droit à une protection particulière de la part de la société contre toute forme de discrimination et d'oppression et contre les abus d'autorité dans la famille et dans les autres institutions, avait recommandé¹⁷⁶ aux gouvernements des Etats membres, de « *revoir leur législation concernant le pouvoir de correction à l'égard des enfants dans le but de limiter, voire d'interdire les châtimets corporels, même si la violation de cette interdiction n'entraîne pas nécessairement une sanction pénale.* »

En France, l'arrêté du 18 janvier 1887, pour le primaire, avait rappelé aux instituteurs qu'il « *est absolument interdit d'infliger aucun châtimet corporel aux élèves* ». Il fixait que « *les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont : les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de récréation, la retenue après la classe sous la surveillance de l'instituteur et l'exclusion temporaire* ».

Or nos observations, des témoignages récents de parents et d'enfants, les enquêtes menées par Bernard Douet,¹⁷⁷ et Bernard Defrance,¹⁷⁸ confirment que l'interdit des châtimets corporels et des pensums est encore transgressé. La « *pédagogie de la taloche* » n'a pas disparu.

Le droit de correction, que nous avons hérité de Rome, continue à marquer les représentations et les pratiques des éducateurs...et parfois celles des juges, même lorsqu'il s'agit de juger de coups interdits à l'école. C'est ainsi que la Cour d'appel de Dijon ordonne une relaxe en juin 1990 : « *la gifle portée par le professeur était justifiée par le droit de correction que celui-ci possède sur ses élèves en raison de ses fonctions.* » La Cour d'appel de Rennes relaxe aussi, en mars 1991, un enseignant qui avait donné une paire de gifles, en précisant que « *si les châtimets corporels ou même le traditionnel droit de correction ne correspondent plus à l'état actuel de nos moeurs, les enseignants conservent un pouvoir disciplinaire justifié par les nécessités de l'exercice concret du devoir d'éducation dont ils assument la charge dans des conditions parfois délicates.* »

Pour avoir nous-même été instituteur dans une classe très difficile, nous ne nions pas ces conditions délicates. Nous avons évoqué, à propos de l'exercice des libertés, la nécessité et le devoir de parfois intervenir physiquement, mais le droit de l'enfant au respect de sa personne est incompatible avec un droit de correction reconnu aux éducateurs.

¹⁷⁶ Conseil de l'Europe, *Violence au sein de la famille*, recommandation n°R(85)4 adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, le 26 mars 1985, Strasbourg 1986,

¹⁷⁷ DOUET Bernard, *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1987

¹⁷⁸ DEFANCE Bernard, *Sanctions et punitions à l'école*, Paris, Syros, collection « L'école des parents », 1993.

Il est intéressant de rappeler que la Grande Bretagne a dû abolir, en 1986, la loi qui autorisait les enseignants à recourir aux châtiments corporels, suite aux condamnations de la Cour européenne des Droits de l'Homme. S'estimant lésés dans leurs droits, des enfants et leurs parents avaient entamé des procédures devant les institutions européennes des droits de l'homme de Strasbourg, à l'encontre du gouvernement qu'ils tenaient pour responsable. L'article 3 de la Convention Européenne des Droits de l'Homme stipule en effet que « *Nul ne peut être soumis à la torture ni à des peines ou traitements inhumains ou dégradants* ».

Allant dans le même sens, la Convention internationale des droits de l'enfant, dans son article 19, stipule que « *Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié* »

Mais la ratification de la Convention et l'inscription de l'interdit des châtiments corporels et des traitements dégradants dans la loi et les règlements, ne suffisent pas pour que les mentalités et les pratiques, marquées par 20 siècles d'une conception répressive de l'éducation, changent. Pour qu'une discipline éducative à l'école, « *compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain* » soit adoptée par tous les enseignants, il me semble nécessaire de mener une double action :

- informer pour faire connaître les droits de l'enfant, l'avancée de la réflexion, les expériences novatrices tentées, organiser des échanges entre élèves, enseignants et parents, et agir pour que les textes officiels évoluent ;
- continuer les expériences dans les écoles afin de pouvoir offrir des solutions alternatives¹⁷⁹ à une discipline fondée sur la répression et parfois la violence physique et psychologique.¹⁸⁰

Cette action concerne, aujourd'hui, les éducateurs de tous les pays.

Comment instituer et maintenir l'ordre nécessaire aux activités d'apprentissage et à la vie collective, dans la classe et dans l'école, tout en respectant les droits et libertés de l'enfant et en favorisant sa participation ?

Ce problème a été le nôtre tout au long de notre expérience d'instituteur et de formateur. Nous en avons discuté avec Freinet, nous avons cherché des solutions dans notre classe, nous avons échangé nos interrogations

¹⁷⁹ BAYADA Bernadette, BISOT Anne-Catherine, BOUBAULT Guy, GAGNAIRE Georges, (sous la direction), *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, Lyon, Chronique sociale, 2000

¹⁸⁰ DEFRANCE Bernard, VIVET Pascal, *Violences scolaires*, Paris, Syros, 2000

et nos recherches avec de nombreux enseignants. Mais nous ne prétendons pas détenir une solution valable pour toutes les classes et toutes les écoles.

Nous pouvons simplement, à travers les expériences que nous avons étudiées et les nouvelles orientations des textes officiels et de la recherche, tenter de cerner quels pourraient être, aujourd'hui, les points d'appui théoriques et pratiques pour la mise en place d'une discipline éducative dans les écoles.

L'EXPERIENCE DES CONSEILS DE NANTES

Nous avons vu que la participation des enfants à la gestion de leur école et la création de conseils de délégués, étaient une réponse à deux exigences différentes : mettre en place une citoyenneté active et responsable, préconisée par les textes officiels, et trouver des solutions aux problèmes posés par le comportement de certains élèves. C'est ce dernier objectif qui a été prédominant, au départ, pour beaucoup d'équipes pédagogiques.

L'élaboration de règlements pour les espaces communs de l'école, leur application et la résolution des problèmes posés par les incivilités, les agressions verbales et physiques, la transgression des règles, ont donc constitué une activité importante des Conseils.

L'efficacité de cette action a valu, en décembre 1997, à deux écoles de ZEP, la visite de la ministre Ségolène Royal, dont la lutte contre l'incivilité était une des priorités.

1. L'élaboration des règlements

Généralement, lorsque la décision est prise d'élaborer un règlement, la procédure prévoit trois étapes principales :

- les classes donnent leur avis et leurs propositions ;
- les délégués se réunissent, étudient l'avancée des propositions, renvoient dans les classes jusqu'à ce qu'un accord soit possible et prennent une décision ; le règlement est alors soumis au Conseil des maîtres ;
- s'il est accepté, les modalités de mise en oeuvre sont étudiées :
 - comment sera-t-il porté à la connaissance de tous ?
 - si la participation des enfants au respect des règles est décidée, comment seront choisis les responsables ? quelles seront leurs fonctions ? que devront-ils faire en cas de transgression ?
 - comment seront traitées les transgressions ?
 - quelles seront les sanctions et qui prendra la décision ?

Pour une validation officielle, il est parfois présenté au Conseil d'école.

Plusieurs écoles ont construit leurs règlements de cour, de BCD, de restaurant scolaire sur le modèle que nous proposons en partant des droits et libertés. Nous retiendrons plus particulièrement l'expérience de l'école Georges Sand

Les enseignants, après en avoir débattu, ont considéré que reconnaître des droits aux enfants impliquait que ceux-ci réfléchissent aux obligations, aux transgressions et aux sanctions.

Dans chaque classe, un catalogue de « ce qui va » et de « ce qui ne va pas » a été établi. A partir de ce catalogue, une « commission règlement » a classé les éléments recensés et dégagé ce qui était de l'ordre des droits et ce qui pourrait constituer des devoirs et des obligations. Puis elle a élaboré des propositions qui ont été discutées dans les classes. Chacune a pu apporter des modifications et proposer des sanctions liées aux transgressions, les punitions, telles que copier des lignes ou conjuguer des verbes, n'étant pas acceptées.

De cette recherche, est né un règlement qui constitue un code de droits, d'obligations et de sanctions.

Ce règlement affirme d'abord des droits et des libertés et pose ensuite des obligations et des interdits qui garantissent les droits de chacun. Il respecte donc les principes du droit.

Les sanctions témoignent d'une recherche de sanctions éducatives.

Les réparations sont de deux ordres :

- les réparations directes : *je dois respecter les murs, je ne les ai pas respectés, alors je nettoie les murs.*

- les réparations indirectes : *je dois respecter les autres, je ne les ai pas respectés, alors je dois m'excuser.*

Chacun doit assumer les conséquences de ses actes mais la collectivité lui donne la possibilité de réparer. « *C'est un processus qui donne à la sanction une belle dimension humaine qui ouvre à la dignité et au respect de soi et des autres* »¹⁸¹

Mais il peut aussi perdre l'exercice d'un droit : *j'ai le droit de jouer au foot sur le terrain mais si je ne respecte pas mes obligations, je porte préjudice au droit des autres. Alors il est légitime que la collectivité supprime momentanément l'exercice de mon droit de jouer.* Dans une collectivité où tous ont les mêmes droits, porter atteinte aux droits d'autrui c'est renoncer à son propre droit.

L'analyse des sanctions retenues montre qu'il n'est pas facile de toujours faire correspondre à une transgression, une réparation ou la privation de l'exercice d'un droit. Alors enfants et enseignants ont opté pour la copie de la règle ou du règlement. C'est un compromis entre sanction éducative et punition. Copier une fois la règle peut être assimilé à un rappel de la loi. Mais

¹⁸¹ VAILLANT Maryse, La réparation : une sanction éducative, *Cahiers Alfred Binet*, op.cit.

cela peut devenir aussi un pensum lorsque, dans une autre école, la règle doit être copiée dix fois.

Ecole Georges SAND		Règles de vie de l'école	Extraits
			élaborées par les classes et approuvées au Conseil d'enfants
A l'école je...	Alors je dois...	Je n'ai pas respecté alors...	
Je joue dans la cour à la corde, aux billes et à d'autres jeux	<ul style="list-style-type: none">. jouer au ballon sur le terrain. ramasser les jeux dans le placard en donnant au responsable. respecter le matériel et les jeux des autres. ne pas jouer au lasso avec les cordes. ne pas mettre les cordes dans l'eau	<ul style="list-style-type: none">. je ne peux plus prendre de matériel	
Je vais dans la cour	<ul style="list-style-type: none">. respecter les autres (sans bagarre, sans insulte). ne pas cracher sur les autres et par terre. ne pas monter sur le rebord des fenêtres. ne pas me cacher derrière les sapins. respecter les arbres. respecter les vêtements des autres. respecter les murs. ne pas sortir de l'école	<ul style="list-style-type: none">. Je m'excuse. je nettoie les murs. à la prochaine récréation, je copie la règle dans la salle des maîtres et je la fais signer à mes parents	
J'utilise les toilettes pendant les récréations mais aussi pendant la classe	<ul style="list-style-type: none">. tirer la chasse d'eau. uriner dans les urinoirs. me laver les mains sans jouer avec l'eau et en évitant d'en mettre sur le sol et de laisser couler. y venir sans jouer à cache-cache. ne pas faire pipi par terre	<ul style="list-style-type: none">. je dois nettoyer les toilettes. je n'y vais plus seul	
Je vais à la bibliothèque, seul, en groupe ou avec ma classe	<ul style="list-style-type: none">. respecter les livres. respecter le règlement de la bibliothèque. n'emprunter qu'un seul livre en même temps. bien remplir les fiches de prêt, ne pas les mélanger	<ul style="list-style-type: none">. je copie le règlement de la bibliothèque. je n'y vais plus seul. je range la bibliothèque	
Signature de l'enfant	Signature de l'enseignant	Signature des parents	

Dans l'école Georges Sand, les sanctions ont du sens pour tous les enfants puisqu'ils peuvent les relier à des droits et des obligations et qu'ils ont participé à leur choix. Elles peuvent donc apparaître comme des conséquences logiques et prévisibles des actes transgresseurs. Chacun connaît les risques associés aux comportements perturbateurs.

Cette construction collective des repères, des interdits et des conséquences des transgressions a changé le rapport de l'enfant à la loi.

Jean-Marie Grégoire, le directeur, atteste qu'elle a permis de retrouver une vie harmonieuse dans la cour de récréation, autrefois lieu de violences et de multiples transgressions des interdits posés unilatéralement par les enseignants.

Mais en codifiant les infractions, en mettant en rapport des infractions et des peines, ce code entre dans une conception et une application mécaniste de la discipline.¹⁸²

Sitôt posée la loi est virtuellement transgressée et il faut qu'elle se préserve de sa violation, nous disent les juristes. Elle doit être respectée sinon le marquage qu'elle opère risquerait de disparaître. Elle fait donc appel à la sanction. Il en est de même à l'école. Pour Eirick Prairat¹⁸³ la sanction éducative a une fin politique, elle vise à réhabiliter l'instance de la loi, à rappeler sa primauté et non la prééminence des adultes. « *La sanction rappelle que les lois que le groupe se donne ne peuvent être impunément ignorées ou violées au risque de le faire éclater.* » C'est déjà ce qu'écrivaient Fernand Oury et Aïda Vasquez,¹⁸⁴ à propos des lois dans la classe coopérative. « *Pourquoi des sanctions ? Simplement parce que la loi décidée en commun ne peut être mise en question n'importe comment et n'importe quand par un individu sans provoquer une réaction. Si cette loi n'est pas réaffirmée nettement, on court le risque de voir ledit groupe se détériorer rapidement en un magma ; béton bloqué par les inhibitions, soupe à l'anxiété avec agressivités, voire passages à l'acte incontrôlables.* »

Le code élaboré par l'école Georges Sand, accompagné d'une application exigeante par des responsables-enfants et les enseignants, entre bien dans cette démarche et a montré son efficacité. Mais, cette conception mécaniste s'oppose à une conception éducative qui, entre la transgression et la sanction, laisse un espace éducatif, un espace de négociation, pour personnaliser le traitement de la transgression.

Christian Vogt,¹⁸⁵ éducateur et psychanalyste, qui a étudié les règlements des établissements d'action sociale, propose une double lecture de la transgression. Ce qui devra être examiné, c'est le dépassement d'une limite posée par l'institution, on est au niveau du social, et les positions personnelles du sujet par rapport à l'évènement, on est au niveau du psychologique.

Nous en retiendrons, qu'à l'école, il est nécessaire, avec l'enfant, d'analyser son acte, d'en trouver les significations, afin de lui permettre d'en

¹⁸² CÔTE Charles, *La discipline à l'école*, Montréal, Guérin, 1992

GORDON Thomas, *Comment apprendre l'autodiscipline*, Québec, Le Jour, 1990

¹⁸³ PRAIRAT Eirick, Questions premières, *Cahiers Alfred Binet*, op. cit.

¹⁸⁴ OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1971

¹⁸⁵ VOGT Christian, *Grammaires des institutions*, Rennes, Editions ENSP (Ecole Nationale de la Santé Publique), 1992

prendre pleinement conscience et de mieux en saisir les conséquences. Ce qui ne dispense pas de réaffirmer la règle transgressée, par une sanction, mais une sanction expliquée, nous dit Eirick Prairat,¹⁸⁶ afin qu'il comprenne le pourquoi du refus de son comportement.

Cette démarche éducative n'est pas toujours facile à mettre en place dans une école, quand les actes de non respect des limites sont nombreux. Elle est alors parfois réservée aux élèves qui ont du mal à s'intégrer dans une collectivité où les enfants « font la loi » et participent à son application.

2. Sur quoi portent les règles de vie ?

Le constat, fait sur l'ensemble des Conseils, montre que les règles de vie et les règlements peuvent concerner

- les droits et les devoirs des enfants ;
- le respect des autres et le respect de l'environnement ;
- la gestion des lieux de la vie collective de l'école (toilettes, couloirs, cour, restaurant, bibliothèque) ;
- les activités dans l'école et hors de l'école (ateliers, sorties, accueils..) ;
- l'entraide et la solidarité ;
- les sanctions.

Les enfants, sont très conscients de leurs droits et de leurs devoirs, comme en témoigne le rapport d'une commission de délégués d'écoles, avec laquelle nous avons travaillé, lors d'une Journée nationale des droits de l'enfant.

Quels droits et devoirs avez-vous dans l'école?

- Droits :
- s'exprimer - parler de ce qui intéresse
 - faire des critiques
 - faire des propositions
 - faire des activités que l'on aime
 - prendre des décisions au conseil
 - de se tromper
 - d'aider quelqu'un

¹⁸⁶ PRAIRAT Eirick , *La sanction, petites médiations à l'usage des éducateurs*, Paris, L'Harmattan, 1997

Devoirs :	<ul style="list-style-type: none">- jouer calmement- respecter les règles- respecter les autres, le maître, les animaux, les arbres, les locaux- mettre les papiers dans la poubelle- respecter le travail des autres- écouter les maîtres et les maîtresses- faire ses devoirs- rester à l'école- réparer sa bêtise- demander la permission pour aller quelque part- aider quelqu'un (concierge, cantine)
-----------	--

3. Comment sont appliquées les règles de vie de l'école ?

Les règles, élaborées en commun, sont plus ou moins bien appliquées, selon les écoles. A partir des entretiens avec les enfants, nous avons pu faire émerger différents facteurs, qui interviennent dans leur respect.

Elles sont mieux respectées lorsque :

- elles sont élaborées par les enfants en concertation avec les enseignants ;
- elles sont rappelées, de façon permanente, par un affichage et au moment des transgressions ;
- les enfants sont impliqués dans l'application des décisions prises ;
- des sanctions liées aux faits perturbateurs et connues de tous sont appliquées avec justice.

Elles sont moins respectées lorsque :

- les enseignants et les enfants les oublient ;
- les enseignants n'appliquent pas ce qui a été décidé ;
- les adultes de l'école ont une attitude différente dans l'application ;
- des enfants se moquent des sanctions et que les enseignants ne « règlent pas l'affaire »
- les nouveaux ne comprennent pas les règles...

Les enfants témoignent donc que la gestion participative de la vie scolaire est bien un élément favorable au respect des règles.

Leur implication dans des rôles de « gardiens des lois », comme dans la classe coopérative, est un facteur positif. Ils acceptent volontiers des responsabilités lorsqu'ils se sentent soutenus et accompagnés par les enseignants.

A l'école maternelle Camille Claudel, en cas de transgression dans la cour de récréation, les délégués interviennent en rappelant le règlement et peuvent amener leur camarade devant l'affiche des lois, qui sert de référence à tous, enfants et adultes.

Il nous semble important, lorsque cela est possible, que les enfants puissent eux-mêmes trouver des solutions aux problèmes qui se posent, dans un espace qui est le leur. Cela implique évidemment que les interventions se fassent dans un cadre de principes et de règles bien définis et connus de tous. La « mémoire des lois » est un élément essentiel.

Dans le contexte de créativité institutionnelle, qui est celui des Conseils, les enseignants pourraient porter à la connaissance des enfants les solutions déjà utilisées ailleurs, la médiation par les pairs, par exemple.¹⁸⁷ Elle permet de dépasser le rapport de force et de trouver une solution sans perdre ni gagnant. Les élèves médiateurs interviennent auprès de ceux qui se disputent, se bagarrent ou sont victimes de violences afin de leur proposer leur aide pour trouver une solution négociée.

Nous allons rapporter ici une expérience originale bien qu'elle ne se situe pas à l'école élémentaire, mais cette initiative pourrait y être transférée.

Dans la SEGPA¹⁸⁸, du Collège Jean Moulin, à Saint Nazaire, en Loire Atlantique, en octobre 2000, les enseignants et les élèves ont recherché ensemble des solutions à la violence, dans un espace démocratique où s'appliquerait le principe fondamental du droit : « Nul ne peut se faire justice soi-même ». Les élèves ont proposé la mise en place de médiateurs de semaine et d'un Conseil-citoyen.

Un élève et un adulte, tirés au sort, ont pour rôle de traiter à chaud les petits problèmes. Ils inscrivent sur un registre le compte-rendu de leurs médiations. Ils peuvent, suivant les problèmes rencontrés, inviter les personnes, jeunes et adultes, à se retourner vers le Conseil-citoyen.

Le Conseil-citoyen est composé d'élèves tirés au sort (un par classe) et de deux adultes (dont le directeur de la SEGPA qui préside). Il se réunit une fois par quinzaine. Il permet de faire un point régulier sur l'évolution de l'ambiance générale. Lorsqu'il est saisi d'un problème ou d'un conflit :

- il permet aux « parties » de s'exprimer et d'être défendues ;
- il règle les conflits qui n'ont pas été solutionnés par les médiateurs ;
- il décide des suites à donner suivant la gravité du problème. Les décisions s'appliquent immédiatement.

Un registre des délibérations est tenu à chaque conseil.

¹⁸⁷ DIAZ Babeth, LIATARD-DULAC Brigitte, *Contre violence et mal-être, la médiation par les élèves*, Paris, Nathan Pédagogie, 1998

¹⁸⁸ SEGPA : Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté. Cette section est annexée à certains collèges. Elle accueille des élèves en grande difficulté scolaire.

Les membres de cette collectivité scolaire, ont trouvé une réponse satisfaisante pour eux, à deux questions qui soulèvent beaucoup de controverses :

- les enfants et les jeunes doivent-ils dénoncer les manquements aux règles et mettre en cause leurs camarades ?
- doivent-ils participer aux actes de justice ?

Nous verrons comment Korczak, Pistrak et Freinet ont été confrontés eux aussi à ces questions.

4. Quelles sanctions appliquer?

Nous avons vu que pour les collèges et lycées, le Ministère de l'éducation nationale avait décidé de fonder le fonctionnement de la vie scolaire sur les principes généraux du droit. La circulaire préconise de mieux diversifier les réponses disciplinaires, afin de doter les enseignants de modalités de sanctions différenciées, adaptées aux divers manquements ou fautes des élèves. Elle précise que le régime de sanctions et de punitions s'inscrit dans une logique éducative car « *la mise en oeuvre dans l'établissement d'un système de sanctions qui ne prendrait pas en compte les missions d'éducation à la citoyenneté et au comportement social assignées par la loi à l'École, ne ferait probablement qu'aggraver les tensions dans la communauté éducative.* »¹⁸⁹

Ces trois orientations de travail, proposées aux équipes d'établissements du secondaire, ne l'ont pas été aux équipes pédagogiques des écoles primaires. Nous le regrettons vivement car, à l'école primaire, les sanctions prononcées varient considérablement parfois d'une classe à l'autre. Il est vrai que la réglementation en vigueur n'offre pas de possibilité aux enseignants de diversifier leurs réponses disciplinaires.

La circulaire concernant les sanctions réglementaires ¹⁹⁰ indique qu'à l'école maternelle, « aucune sanction ne peut être infligée. Un enfant momentanément difficile pourra, cependant, être isolé pendant le temps, très court, nécessaire à lui faire retrouver un comportement compatible avec la vie du groupe ». A l'école élémentaire, « un élève ne peut être privé de la totalité de la récréation à titre de punition. Les manquements au règlement intérieur de l'école, et, en particulier, toute atteinte à l'intégrité physique ou morale des autres élèves ou des maîtres peuvent donner lieu à des réprimandes qui sont, le

¹⁸⁹ Ministère de l'éducation nationale, *Organisation des procédures disciplinaires et règlement intérieur*. Ce dossier d'accompagnement du B.O. spécial du 13 juillet 2000 est accessible sur le site eduscol : www.eduscol.education.fr

¹⁹⁰ Circulaire du 29 juin 1994 : Directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires

cas échéant, portées à la connaissance des familles. Il est permis d'isoler de ses camarades, momentanément et sous surveillance, un enfant difficile ou dont le comportement peut être dangereux pour lui-même ou pour les autres... Tout châtement corporel est strictement interdit. »

Les textes officiels ne proposant pas, comme pour le secondaire, « l'élargissement de la palette des sanctions », c'est chaque enseignant qui en prend l'initiative. La liste des punitions, signalées par les enfants délégués des Conseils d'enfants, est significative : lignes à copier, privations de dessert, de sport, de récréation, de jeux, interdiction d'aller dans certaines salles, mise au coin, devoirs à refaire en double, réparations, perte de l'exercice d'un droit, punitions collectives...

L'observation des pratiques et l'écoute des points de vue, dans ce domaine où se jouent le pouvoir, l'autorité, la relation à l'enfant, nous ont montré que la recherche d'un accord dans l'école, même s'il est souhaité, n'est pas toujours menée jusqu'au bout, par manque de temps souvent mais aussi pour ne pas créer des conflits fondés sur des conceptions différentes de la discipline. A l'école Georges Sand, les sanctions ont été décidées après une négociation entre les élèves et les enseignants, dans un cadre bien défini par le Conseil des maîtres afin d'éviter les dérives punitives.

Avant d'accorder un pouvoir de décision au Conseil d'enfants, il est impératif que des précisions soient apportées en réponse à un certain nombre de questions :

- le Conseil d'enfants aura-t-il le pouvoir de décider seul ou doit-il soumettre ses décisions au Conseil des maîtres ?
- quel est le cadre légal dans lequel les décisions devront s'inscrire ?
- qu'est-ce qui est négociable ?
- qu'est-ce qui ne relève que de la responsabilité du Conseil des maîtres ?
- quel est le rôle et le pouvoir de l'adulte présent au Conseil d'enfants, lors des prises de décision ? Peut-il refuser une décision et au nom de quoi ?

L'absence de réponses au départ de l'expérience peut entraîner des situations embarrassantes. Dans une école, les règles de la cour n'étant pas respectées, les classes ont mené une réflexion sur les sanctions. Les délégués d'une classe ont proposé « la roue des sanctions » : l'élève qui n'a pas respecté un interdit, tourne la roue et exécute la sanction inscrite au dos du numéro sur lequel le hasard l'a fait tomber. Les délégués, à l'unanimité, adoptent ce « grand jeu des sanctions ». Le directeur présent ne sait que faire : la décision des élèves a respecté la procédure démocratique instituée. Mais le Conseil d'école refuse cette décision. Ce sera l'occasion d'un débat fort intéressant sur les principes démocratiques et la loi, dans la société et dans l'école.

5. Qui juge et sanctionne ?

Dans la plupart des écoles, ayant un Conseil de délégués, ce sont les enseignants qui jugent et sanctionnent. Dans les classes coopératives, au sein du conseil, les élèves participent à la réflexion sur les conflits, les infractions aux règles élaborées en commun et à la recherche des solutions. Mais le transfert de cette pratique, au niveau général de l'école, pose problème, y compris dans des écoles Freinet. Les enseignants craignent d'instituer un lieu collectif où chacun aurait à répondre de ses faits et gestes et qui risquerait de devenir un « tribunal populaire » ne respectant pas les droits de l'enfant.

Il est donc intéressant de voir les principes et pratiques que des pédagogues comme Korczak, Pistrak et Freinet, ont mis en oeuvre dans leurs collectivités d'enfants.

L'EXPERIENCE DE KORCZAK, PISTRAK ET FREINET

Le débat et les recherches de solutions concernant l'exercice des droits et libertés, l'élaboration de règles, leur application et les procédures à mettre en oeuvre lorsqu'elles ne sont pas respectées, ont été constants, depuis un siècle dans les Mouvements d'Education nouvelle.

Nous ne retiendrons que les expériences de Korczak, Pistrak et Freinet qui, par rapport à notre projet d'éducation à une citoyenneté participative, nous ont paru les plus riches en enseignements.

1. Korczak

Dès 1912, ¹⁹¹ Korczak, dans la Maison de l'orphelin qu'il a fondée à Varsovie, met en place des 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.

Pour Korczak, on devient citoyen, dans une collectivité, par son travail, sa bonne volonté et le respect des règles de vie.

Il 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* ». ¹⁹² C'est pourquoi, pour protéger les enfants contre

¹⁹¹ LAMIHI Ahmed, *Janusz KORCZAK*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997

¹⁹² KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant*, Paris, Laffont, 1978

l'abus de pouvoir des éducateurs et défendre leurs droits, il institue des **réunions- débats** où les enfants pourront s'exprimer librement.

Il affirme que « *l'enfant a le droit d'exiger que ses problèmes soient considérés avec impartialité et sérieux. Jusqu'à présent, 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* ». C'est pourquoi, il crée un **tribunal d'arbitrage** composé de cinq juges désignés par tirage au sort parmi les enfants âgés de 12 à 14 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 »¹⁹³, 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 allant de la publication dans la gazette du tribunal, à la déchéance des droits de pupille de l'établissement pour une période d'une semaine et au renvoi de l'établissement.

Korczak note que le tribunal a permis la prise de conscience des conditions et des lois de la vie en collectivité, sans que naisse chez les enfants la manie du procès. Il a eu aussi une influence positive sur l'attitude des adultes. Jugé cinq fois lui-même, il a fourni, pour chaque procès, une « vaste déposition écrite ». Il constate 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.* »

Quel que soit le regard que nous portons sur l'expérience de Korczak, nous ne devons pas oublier qu'il est un fervent défenseur des droits des

¹⁹³ 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 ».

enfants. Il a pour eux un profond respect et la conviction qu'ils sont capables de participer au bon fonctionnement d'une organisation démocratique et d'une « justice enfantine ». Ses principes inspirent encore aujourd'hui des expériences novatrices.

2. Pistrak

L'expérience de Pistrak ¹⁹⁴ se déroule en Union soviétique dans les premières années de la révolution. Les pédagogues novateurs, Makarenko, Blonskij, Chatsy, Pistrak...ont carte blanche pour mettre en place l'Ecole du Travail. Ils connaissent les expériences déjà menées en Europe, celles de l'Education nouvelle et celles de la Pédagogie libertaire. Ils ont parfaitement compris qu'il ne pouvait y avoir « coopération » sans appropriation par les élèves et les enseignants des moyens de l'enseignement et sans un contrôle collectif des pratiques éducatives.

L'école doit être le lieu et le centre de la vie des enfants et non seulement le lieu de leur instruction. L'Assemblée générale des enfants est l'autorité supérieure de cette véritable « collectivité enfantine ». Elle doit pouvoir discuter de toutes les questions en détail et introduire des changements dans la structure, afin d'adapter ses institutions aux conditions qui changent.

a) la mise en place progressive de l'auto-organisation

Pistrak connaît les expériences d'auto-organisation menées dans les écoles soviétiques. Il constate que lorsqu'elles sont introduites dès les premiers jours de classe, d'en haut par l'instituteur, même si le schéma est très bien élaboré sur le papier, la réalisation est extrêmement pénible. « *La discipline devient impossible, il faut entrer en lutte avec les enfants difficiles...Il faut songer aux punitions et aux autres moyens d'action.* »

Cette auto-organisation imposée reste étrangère à l'enfant. C'est pourquoi, il préconise une stratégie de progressivité : « *l'auto-organisation se développe graduellement au fur et à mesure que se développe la collectivité des enfants, à mesure que le cercle des préoccupations enfantines s'élargit, et que grandit l'idée de la nécessité de l'organisation.* »

Les adultes vont accompagner cette création progressive, en étant présents dans la vie des enfants mais sans la diriger complètement en les écrasant de leur autorité et de leur pouvoir. Ils doivent savoir susciter chez eux « *des préoccupations chargées de sens social, les élargir, les développer, en permettant aux enfants eux-mêmes la recherche des modes de réalisation* ».

¹⁹⁴ PISTRAC, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, op.cit.

C'est dans ce contexte pédagogique et éducatif que vient se poser la question de la justice enfantine.

b) La justice enfantine.

Pistrak se demande quels sont les avantages de la justice enfantine.

« *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 équilibrent-ils les résultats négatifs et les préjudices que comporte la justice enfantine?

Fondée sur une constitution, elle 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.

Il critique certaines formes caricaturales dans des républiques d'enfants et estime qu'elle ne peut pas satisfaire à une exigence d'impartialité dans les conditions scolaires. L'école est une collectivité dans laquelle les enfants se rencontrent tous les jours et sont liés par des relations diverses. Il existe, en son sein, une multitude de liens personnels, d'inclinations individuelles, de sympathies et d'antipathies. L'action judiciaire en sera affectée et elle risque de générer des conflits dangereux pour la collectivité.

Mais alors par quoi la remplacer ?

L'assemblée générale lui paraît être l'institution qui convient le mieux.

c) L'assemblée générale des enfants

L'assemblée générale des enfants ne saurait être ni partielle, ni subjective. Les résolutions sont des résolutions collectives. L'adulte n'y est qu'un des membres. Il n'a aucun droit, aucune prérogative que n'aient aussi les autres. Il n'a de l'influence qu'en vertu de son autorité morale, de son expérience. Mais cela ne règle pas la question des sanctions.

Comment combattre les délits qui entravent la marche normale de la vie scolaire ? L'école a renoncé au système des punitions mais elle ne peut 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.* »

Pistrak soutient donc que, dans chaque cas concret, deux questions sont à poser :

- 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 ?

L'auto-organisation implique d'amener les enfants à participer à la création d'un régime qui leur soit propre, à l'élaboration des lois de la collectivité et à trouver des solutions aux problèmes. Mais les enseignants doivent accompagner ce processus d'autonomisation, avec attention et vigilance. Il ne s'agit pas d'accepter des désirs et des règles « absolument inadmissibles » au nom des droits de la collectivité.

3. Freinet

Dès le démarrage de son expérience, en 1920, dans une petite classe de campagne aux conditions matérielles précaires, Freinet est à la recherche d'une éducation nouvelle populaire. Il s'informe sur toutes les expériences d'éducation dans divers pays. Il connaît donc les recherches des écoles nouvelles et celles des pédagogues soviétiques. Il se rend en URSS en août 1925 et peut étudier directement leurs réalisations.

Il conteste l'éducation morale et civique préconisée par les textes officiels. Il veut remettre en question l'autorité absolue du maître qui conduit, par une obéissance passive des élèves, à la formation de citoyens soumis. Il soutient que c'est par la liberté qu'on forme à la liberté, c'est par la démocratie qu'on prépare à la démocratie. Une discipline nouvelle du travail peut redonner aux enfants cette conscience de leurs droits et de leurs devoirs, sans laquelle, la liberté ne saurait être qu'un piège ou qu'un leurre.

En 1928, aux journées pédagogiques de Leipzig, il développe ses idées et affirme que « *l'auto-organisation des enfants et le travail communautaire à but social sont la base de la discipline nouvelle.* »¹⁹⁵ Par une organisation coopérative de la classe, les enfants doivent pouvoir prendre en main, effectivement l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans l'école.

Mais, s'appuyant sur ses tâtonnements dans une école populaire, et ceux des enseignants qui se rassemblent autour de lui, il a conscience des problèmes difficiles à résoudre qui se posent à ceux qui veulent mettre en place une autre organisation du travail.

a) Une discipline respectueuse des droits de l'enfant

¹⁹⁵ FREINET Célestin, La discipline parmi les écoliers, *Pédagogie prolétarienne*, Pâques 1928, édit. de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement (Actes des Journées de Leipzig organisées par l'I.T.E.)

*«L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe écrit-il. Une classe complexe qui doit pratiquer simultanément des techniques diverses, et où on essaie d'éviter la brutale autorité, a besoin de beaucoup plus d'ordre et de discipline qu'une classe traditionnelle, où manuels et leçons sont l'essentiel outillage. Mais il ne saurait s'agir là de cet ordre formel qui se traduit, tant que le maître surveille, par du silence et des bras croisés. Nous avons besoin d'un ordre profond, inséré dans le comportement et le travail des élèves ; d'une véritable technique de vie motivée, et voulue par les usagers eux-mêmes ».*¹⁹⁶

Comment faire ? Lorsqu'on est dans la réalité de la vie de la classe, il ne suffit pas d'idéal. Mais la nécessité de trouver des solutions au bruit, aux perturbations, à l'impolitesse, à la brutalité...ne justifie pas un retour aux pratiques punitives encore courantes dans l'école, la discipline doit respecter les droits de l'enfant et leur dignité. La « Charte de l'Enfant », adoptée au Congrès de Nantes, en 1957, stipule donc :

- Article 4. *Nul enfant ne sera soumis à des peines ou traitements inhumains ou dégradants.*

- Article 10. *Les enfants ont droit, à l'Ecole et dans les divers Centres éducatifs :*

- *au respect et à l'humanité qui sont garantis à tout être humain ;*
- *à des locaux convenables, adaptés au travail et aux activités nécessaires à une bonne éducation et à une formation efficiente ;*
- *à des conditions humaines de travail sans autre coercition que les besoins de la communauté.*

- Article 12. *La seule discipline souhaitable est une discipline de groupe qui ne saurait être que coopérative. Toute discipline autoritaire fondée sur la force oppressive et sur les sanctions qui en sont l'arme et l'instrument est une erreur et une mauvaise action que l'éducateur doit éviter et dépasser.*

- Article 13. *Dans les cas graves, les sanctions ne devront être administrées qu'avec une extrême prudence, en tenant compte des circonstances atténuantes et du souci non de punir, mais d'aider à redresser et à progresser.*

Freinet, lui-même, depuis 1935, dans son école de Vence, doublée d'un internat, recherche une organisation, des institutions, des procédures, qui respectent ces principes. La réunion hebdomadaire de la Coopérative y est l'institution fondamentale.

b) La réunion de la Coopérative à l'école de Vence¹⁹⁷

¹⁹⁶ FREINET Célestin, *Les invariants pédagogiques*, op.cit.

¹⁹⁷ FREINET Célestin, *L'Education morale et civique*, op.cit.

La réunion a lieu les deux dernières heures de classe du samedi. Tous les enfants et les adultes sont là.

Le Président ouvre la séance. Après la lecture du compte-rendu de la réunion précédente et quelques informations, il lit chacune des critiques inscrites au journal mural.¹⁹⁸

« 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... Des témoins interviennent. Le président a besoin de bien régler le débat pour éviter la cohue et le désordre, comme dans un véritable tribunal.... »

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, mais en traitant d'égal à égal avec les enfants.

Pour Freinet le bureau de la Coopérative et l'Assemblée générale des élèves ne sont pas un ersatz de tribunal. Seules des décisions de réparation des dommages causés peuvent être prises :

- 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. Enfants et adultes sont mis en face de leurs responsabilités et des conséquences de leurs actes.

Après la lecture des critiques, on passe aux félicitations qui sont l'autre pôle plus optimiste et constructif de la séance.

Dans l'expérience de Freinet, la réunion de Coopérative, lorsqu'elle traite des critiques concernant les transgressions et les infractions au règlement, s'appuie sur des règles de procédure et sur des principes éducatifs : celui qui est accusé a le droit de se défendre et la décision qui est prise, s'il est jugé coupable, doit lui permettre de réintégrer la communauté soit par une réparation, soit par un engagement à modifier son comportement.

Chaque cas donne lieu à la recherche de la solution la mieux adaptée au fait et à l'enfant. Les adultes sont les garants du respect de chacun et des principes qui fondent la communauté coopérative.

¹⁹⁸ Le journal mural est une feuille, partagée en quatre colonnes, *je critique, je félicite, je voudrais, j'ai réalisé.* Elle est affichée dans la classe ou le couloir. Les enfants peuvent y écrire librement ce qu'ils ont à dire. Il est interdit d'effacer.

La discipline s'inscrit dans un projet éducatif qui a pour objectif de « *forger le citoyen, conscient de ses droits et de ses devoirs, qui saura jouer son rôle essentiel de membre actif d'une communauté démocratique* ». Mais elle s'inscrit aussi dans une organisation pédagogique à laquelle elle est intimement liée.

4. Conclusion

Bien que le contexte des écoles, avec lesquelles nous travaillons, soit différent de celui de ces trois collectivités d'enfants, nous pouvons retenir quelques enseignements de ces expériences riches et complexes, dont nous n'avons donné qu'un petit aperçu :

- La discipline est intimement liée à la pédagogie et aux choix éducatifs des enseignants.

- L'instance collective, qui décide des lois et des règles et traite des transgressions, réunit les enfants et les adultes : ils doivent pouvoir s'y exprimer librement et traiter d'égal à égal.

- La loi, décidée en commun, s'applique à tous et doit être respectée. Toute transgression nécessite une réponse : adultes et enfants, chacun est tenu de répondre de ses actes et a le droit de se défendre.

- Des procédures précises doivent protéger contre l'illégalité et l'arbitraire, garantir que les problèmes de chacun seront considérés avec impartialité et sérieux, et que les décisions prises seront fondées sur des principes clairement établis.

- La sanction doit permettre à chacun de réfléchir sur son comportement, d'assumer la responsabilité de ses actes, et lui donner la possibilité de réintégrer la collectivité.

- Les adultes sont les garants des principes fondamentaux qui fondent la collectivité. Ils doivent donc rester vigilants et ne pas accepter, au nom des droits de la collectivité, des règles ou des sanctions contraires à ces principes.

- La justice enfantine exige une réflexion approfondie, afin de mettre en place une institution cohérente avec les objectifs éducatifs poursuivis. Mais qu'il s'agisse d'une instance spécifique, de l'assemblée générale ou d'une réunion de coopérative, la participation des enfants est un facteur positif.

Aujourd'hui le débat continue mais la notion de « discipline éducative », qui participe à l'éducation d'un citoyen conscient de ses droits et de ses devoirs, est mieux entendue par les éducateurs.

Encore faut-il la mettre en place.

VERS UNE DISCIPLINE EDUCATIVE ET LEGALE

Qu'il s'agisse de l'exercice des libertés, du respect de la dignité de l'enfant, de la protection de son intégrité physique et psychologique, de l'ordre nécessaire à la vie et au travail à l'école, nous avons vu que des points d'appui théoriques et pratiques existent aujourd'hui, pour la mise en place d'une discipline nouvelle. Mais chaque équipe pédagogique sera cependant dans l'obligation de faire des choix et de mener une action novatrice.

De notre expérience de classe coopérative et des expériences que nous avons étudiées, nous avons retenu quelques directions d'action.

1. Poser le cadre éthique et démocratique

Dès les premiers jours, dans chaque classe, les enfants doivent être informés du cadre éthique et démocratique commun à l'école. Ils doivent savoir quels sont les principes sur lesquels reposeront la vie de la collectivité et les relations entre les personnes, quels droits et libertés pourront s'exercer, quel sera le champ de leur participation, comment les décisions seront prises et quelles seront les limites du pouvoir dont ils disposeront collectivement.

2. Expliciter le processus d'élaboration et d'application du règlement intérieur et des règles de vie de l'école

Nous considérons que le règlement intérieur des écoles est un texte juridique inscrit dans la hiérarchie du droit positif. Aucune de ses dispositions ne peut donc contrevenir à un texte supérieur, mais, adopté par le Conseil d'école, il a force de loi dans l'établissement scolaire.

Il doit préciser les valeurs et les principes qui sont les fondements de la vie collective, du « vivre ensemble », et, en particulier, ceux relatifs aux droits de l'enfant et au respect mutuel entre adultes et enfants.

Il définit les règles de fonctionnement ainsi que les droits et obligations de chacun. Il garantit les libertés publiques et pose des repères et des limites à leur exercice.

Il doit permettre à l'équipe pédagogique, en s'appuyant sur les principes du droit, de répondre aux conflits, infractions et transgressions qui perturbent les activités. Mais il doit aussi être reconnu, par les élèves, comme un texte qui garantit l'exercice de leurs libertés, une référence à laquelle ils peuvent faire recours. Il est donc important qu'ils puissent participer à son élaboration et aux aménagements ultérieurs.

Des règles de vie collective, en rapport avec le règlement intérieur, organisent, au quotidien, l'exercice des libertés, les relations et le fonctionnement des activités, dans les classes et dans les espaces communs.

Elles sont discutées, élaborées et adoptées, selon une procédure prévue au règlement. Elles constituent « nos lois », un contrat de vie commune. Fruit d'une négociation collective, ce contrat a du sens pour les enfants. Il doit les protéger de tout arbitraire, celui des adultes ou celui des responsables choisis pour les faire respecter, les affiches et les cahiers des lois servant de référence en cas de conflit. Il s'impose aussi aux enseignants. Seule la rigueur avec laquelle ils se plieront aux lois communes, leur permettra d'être exigeants avec les enfants.

Mais la règle peut évoluer. Elle se négocie, se fait et se transforme. Chacun sait qu'il peut proposer, selon une procédure fixée, une remise en question, un aménagement, un ajustement à un besoin nouveau. Ainsi, « *en devenant législateur et souverain .l'enfant prend conscience de la raison d'être des lois. La règle devient pour lui condition nécessaire de l'entente* » nous dit Piaget.¹⁹⁹

Voici, à titre d'exemple, un extrait de règlement intérieur qui définit l'élaboration des règles de vie et leur application pour la liberté d'aller et venir.

Règles de vie :

Les règles de vie sont évolutives et élaborées chaque année au sein des Conseils de classe, du Conseil d'enfants de l'école, du Conseil des maîtres et du Conseil d'école. Elles se situent toujours dans le cadre du règlement intérieur et du projet pédagogique de l'école.

Ces règles concernant la circulation dans les couloirs, l'utilisation des toilettes, le travail en autonomie, l'utilisation de la BCD, les jeux sur la cour, l'utilisation des différentes salles sont élaborées au Conseil d'enfants. Elles sont entérinées par le Conseil des maîtres.

Les règles de vie concernant les classes sont élaborées au sein de chaque classe. Deux enfants par classe sont délégués afin de représenter leurs camarades au Conseil d'enfants.

Circulation dans l'école et travail en autonomie :

Conformément au projet pédagogique de l'école qui définit comme objectif prioritaire l'éducation à la responsabilité, à l'autonomie et à la citoyenneté, les enfants ont la possibilité d'aller et venir et de travailler, seuls, dans l'enceinte scolaire, sous la responsabilité des enseignants. Pendant les récréations, les enfants peuvent être autorisés par leur enseignant à rester dans les locaux scolaires seuls, ou en petits groupes, pour mener à bien une activité calme.

Selon le comportement, le degré d'autonomie de chaque enfant et les conditions matérielles de l'école, des limites à cette liberté d'aller et venir sont définies au sein du Conseil de classe et du Conseil des maîtres.

Tout enfant qui ne respecte pas les limites fixées se verra supprimer en tout ou partie, pour un temps donné, la possibilité d'exercer la liberté d'aller et venir et la possibilité de travailler en groupe autonome.

3. Fixer clairement les procédures disciplinaires et les sanctions

¹⁹⁹ Piaget , *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1975

Les règles de vie commune doivent être respectées. Les adultes en sont garants. Toute transgression nécessite une réponse pour assurer la pérennité de la loi, dans la classe et dans l'école.

Pour Eirick Prairat.²⁰⁰ quelques orientations générales peuvent permettre de dessiner une véritable sanction éducative :

- elle s'adresse à un sujet. Dans un espace éducatif, il n'y a de responsabilité qu'individuelle.

- elle porte sur des actes : on sanctionne un coupable pour son acte et non la personne par le biais d'une infraction.

- elle est privation de l'exercice d'un droit : privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire. Mais cette sanction « *n'a de réalité que dans un espace marqué au sceau de la loi, espace politique ou les droits et les obligations sont publiquement énoncés* ».

- elle ne doit pas être une pure passivité, elle doit comporter une part d'activité, être accompagnée d'une mesure de réparation.

Mais nous avons vu que la réglementation, en vigueur à l'école primaire, ne prévoyait ni procédures disciplinaires conformes aux principes du droit, ni sanctions permettant de diversifier les réponses apportées aux transgressions. Nous pensons donc que les équipes pédagogiques, décidées à apporter des réponses éducatives et légales aux transgressions, devraient s'appuyer sur les directives données au secondaire pour revoir leur règlement intérieur. Nous considérons, nous aussi, que « *la cohérence, la transparence et l'effectivité du régime des sanctions sont...des conditions indispensables à l'acceptation par l'élève des conséquences de la transgression qu'il a commise et à l'instauration d'une valeur formatrice et pédagogique de la sanction.* »²⁰¹ Pas plus au primaire qu'au secondaire, il n'est acceptable que « *les punitions ou sanctions disciplinaires échappent à la règle, parce qu'elles ne sont pas prévues au règlement intérieur ou infligées en dehors d'une procédure préalablement établie.* »

Le règlement intérieur doit donc fixer comment seront traitées les transgressions dans l'école, avec ou sans la participation des enfants, dans le respect des principes du droit. Chaque école a une grande marge d'initiative pour créer des institutions et des procédures nouvelles, comme l'ont fait Korczak, Pistrak et Freinet. Mais il est important de prévoir, sans tomber dans une conception mécaniste, les sanctions dont sont passibles les enfants et d'affirmer qu'il ne peut être prononcé de sanction non prévue au règlement. En

²⁰⁰ PRAIRAT Eirick , *La sanction, petites médiations à l'usage des éducateurs, op.cit.*

²⁰¹ Circulaire du 11 juillet 2000

cas de non respect de ce principe, les enfants doivent donc pouvoir faire recours auprès d'une instance de médiation, personne ou commission.

Toutes les formes de violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des enfants, toute sanction collective étant proscrites, le champ est ouvert pour organiser une discipline éducative, respectueuse de la dignité de l'enfant et de ses droits, avec sa participation active. Nous le mettrons ainsi « *en situation d'apprentissage de la vie en société, de la citoyenneté et de la démocratie.* »

Conclusion

En ce début de millénaire, les actions contre la mondialisation, la lutte des opprimés pour le respect de leurs droits à l'égalité, à la justice et à la paix, marquent, partout dans le monde, l'émergence d'une prise de conscience des citoyens : le devenir d'une société plus humaine, fondée sur les droits de l'homme, dépend de leur engagement solidaire.

Parallèlement, dans des villes de plus en plus nombreuses, la démocratie participative se construit. Etre citoyen, c'est y 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 oeuvre.

Mais qu'en est-il des enfants ? Sont-ils, eux aussi, des citoyens pouvant exercer des libertés et un véritable droit de participation dans tous les lieux où ils vivent ?

C'est ce que nous affirmons en nous appuyant sur la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Mais un apprentissage est nécessaire. Citoyen, l'enfant doit donc devenir citoyen par la pratique même de cette citoyenneté.

Le « métier de citoyen participatif » exige compétences, engagement, prise de conscience des responsabilités et de leurs implications, sens de l'action solidaire et coopérative, maîtrise des techniques qui concourent à l'élaboration, à la mise en oeuvre et à l'évaluation d'un projet démocratique. L'assurance, la confiance et les compétences nécessaires pour s'impliquer dans l'action collective ne peuvent s'acquérir que progressivement. L'école devient donc, plus encore que par le passé, le lieu de cette éducation à la citoyenneté.

En pariant sur les capacités des enfants à organiser eux-mêmes leur vie et leur travail, à assumer des responsabilités, en leur permettant de donner leur avis individuellement et collectivement au sein d'institutions démocratiques, en créant les conditions pour qu'ils puissent réellement exercer les libertés

publiques qui leur sont reconnues, en les faisant participer à la mise en place d'une discipline éducative, les enseignants peuvent permettre à tous les enfants de devenir des citoyens libres, autonomes, responsables, capables d'être les membres actifs d'une société démocratique.

En nous appuyant sur notre expérience d'enseignant et de chercheur, et sur toutes les actions novatrices que mettent en place actuellement des équipes pédagogiques, nous avons tenté de montrer que cela était possible. La démocratie participative à l'école n'est plus une utopie, même si les interrogations et les controverses demeurent nombreuses.

Cette action ne peut d'ailleurs pleinement réussir que si elle est aussi mise en oeuvre dans les familles, les centres de loisirs, les institutions éducatives et la ville, et appuyée par un engagement déterminé des pouvoirs publics. Mais les pionniers de l'Education nouvelle et de l'Ecole moderne nous ont appris qu'il fallait oser entreprendre et agir pour créer les conditions de la réussite.

Permettre aux enfants d'exercer les droits qui leur sont reconnus par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, à l'école comme ailleurs, continue d'être, aujourd'hui, une action novatrice, et aussi un combat, pour tous les éducateurs.

Bibliographie

DROITS DE L'ENFANT ET HISTOIRE DE L'EDUCATION

- ARIES Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, 1960.
CACHEUX Denise, 1990, *Rapport d'information sur les droits de l'enfant*, Paris, Assemblée nationale;
CHARTIER R., JULIA D., COMPER M.-M., *L'éducation en France (XVIe- XVIIIe siècle)*, Sedes, 1976.
DEKEUWER-DEFOSSEZ F., *Les droits de l'enfant*, PU F, Que sais-je?, 852, 1991
GAL Roger , *Histoire de l'éducation*, PUF, 1966.
LENOËL Pierre, *La capacité juridique de l'enfant mineur en droit français*, I.D.E.F., 1986.
MILLER Alice, *C'est pour ton bien*, Paris, Aubier, 1984
PELLATON Michel, BRIZARD Patrice, *Les droits de l'enfant, expliqués aux 7/11 ans*, PEMF, 1999
ROSENCZVEIG Jean-Pierre, *La Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant*, Enfants du Monde Droits de l'homme, 1997.
Les droits de l'enfant, BT (Bibliothèque de Travail), PEMF

CITOYENNETE - COOPERATION - CLASSE COOPERATIVE

- AUCANTE M., VERDIER Pierre, "On m'a jamais demandé mon avis", Laffont, 1990
AUDIGIER François, *L'éducation à la citoyenneté*, INRP, 1999
CANIVEZ Patrice, *Eduquer le citoyen*, Hatier, 1995
CELLIER Hervé, *La démocratie à l'école*, L'Harmattan, 2000
CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, PUF, 1994
COLLIARD Charles-Albert, *Les libertés publiques*, Dalloz, 1982
DURIF Denise, BARDONNET-DITTE Jeannine, MERCIER Jeannine, *Les citoyens de la maternelle*, Nathan, 1980
E.N.S.P., *1789-1989 : l'enfant, l'adolescent et les libertés*, Actes du colloque, Rennes, ENSP ((Ecole Nationale de la Santé Publique), juin 1989
FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Delachaux et Niestlé, 1921
FIZE Michel, *La démocratie familiale*, Ed. Presse de la Renaissance, 1990
FREINET Célestin, *Pour l'école du peuple*, Petite collection Maspero, 1974
FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspero, 1971
GOUZIL Marcel, PIGEON Maurice; *Barthélémy Profit et la Coopération scolaire*, *Anthologie*, OCCE, 1970
HART Roger, Monter l'échelle de participation, *Les enfants d'abord*, Unicef, avril-juin 1992
HOFFMANS-GOSSET Marie-Agnès, *Apprendre l'autonomie Apprendre la socialisation*, Chronique sociale, 1996
KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant*, Laffont, 1978
LAFITTE René, *Une journée dans une classe coopérative*, Syros, 1988
LAMIHI Ahmed, *Janusz KORCZAK*, Desclée de Brouwer, 1997
LE GAL Jean, YVIN Pierre, *Vers l'Autogestion*, Documents de l'ICEM, 7, 1971
LE GAL Jean, André MATHIEU (sous la direction), *Réussir par l'école comment ? La personnalisation des apprentissages*, Ed. ICEM, 1991

- LE GAL Jean, *Coopérer pour développer la citoyenneté, la classe coopérative*, Hatier, Questions d'école, 1999
- LE GAL Jean, Le nécessaire changement de la réglementation scolaire, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999
- LE GAL Jean, Le conseil d'enfants, *Pratiques-recherches*, 27, Ed ; ICEM, 2001
- MACCIO Charles *Autorité, pouvoir et responsabilité*, Chronique sociale, 1988
- NEIL A.S., *Libres enfants de Summerhill*, La découverte, 1970
- OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, 1971
- OURY Fernand, POCHEC Catherine, *Qui c'est l'conseil ?*, Maspero, 1979
- PISTRAK, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Desclée de Brouwer, 1973
- PROFIT Barthélémy, *la coopération à l'école primaire*, Delagrave, 1922
- ROSENCZVEIG Jean-Pierre, VERDIER Pierre, *La parole de l'enfant*, Jeunesse et droit/dunod, 2000
- SCHNAPPER Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté*, Gallimard, 2000
- VOGT Christian, BRIZAIS Reynald, CHAUVIGNE Christian, LE PENNEC Yann, *L'enfant, l'adolescent et les libertés*, L'Harmattan, 2000

DISCIPLINE

- BAYADA Bernadette, BISOT Anne-Catherine, BOUBAULT Guy, GAGNAIRE Georges (sous la direction), *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, Chronique sociale, 2000
- Cahiers Alfred Binet*, La sanction, approches plurielles, 668, septembre 2001, Editions Erès
- CHALVIN Marie Joseph, *Prévenir conflits et violences*, Nathan-pédagogie, 1994
- CÔTE Charles, *La discipline à l'école*, Montréal, Ed. Guérin, 1992
- DANIEL Anicette, Daniel Jean-Yves, *Enfant et droit, le sens de la loi*, L'harmattan, 1999
- DEBARBIEUX Eric, *La violence dans la classe*, ESF, 1990
- DEFRANCE Bernard, *Sanctions et discipline*, Syros, 1993
- DEFRANCE Bernard, *Le droit dans l'école*, Ed. Labor, 2000
- DEFRANCE Bernard, VIVET Pascal, *Violences scolaires*, Syros, 2000
- DIAZ Babeth, LIATARD-DULAC Brigitte, *Contre violence et mal-être, la médiation par les élèves*, Nathan Pédagogie, 1998
- GORDON Thomas, *Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants*, Québec, Ed. Le Jour, 1990
- LE GAL Jean, Châtiments corporels ou intervention physique, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999
- MAUREL Olivier, *La fessée*, Ed. La Plage, 2001
- PAIN Jacques, BARRIER Emilie, ROBIN Daniel, *Violences à l'école*, Matrice, 1998
- PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, 1975
- PILOZ Lucien, *Maîtriser la violence à l'école*, De Boeck-Belin, Comprendre, 1999
- PRAIRAT Eirick, *Eduquer et punir*, Presses Universitaires de Nancy, 1994.
- PRAIRAT Eirick, *La sanction, petites médiations à l'usage des éducateurs*, L'Harmattan, 1997
- VOGT Christian, *Grammaires des institutions*, Editions ENSP (Ecole Nationale de la Santé Publique), 1992

Table des matières

Avant-propos.....	2
Introduction.....	4
Chapitre 1 La citoyenneté démocratique.....	11
Introduction.....	11
La citoyenneté : un concept en construction permanente.....	11
Vers une démocratie participative.....	15
1. Respecter des valeurs et des principes	16
2. Partager le pouvoir	17
3. Organiser un apprentissage.....	18
Chapitre 2 La citoyenneté de l'enfant	19
Introduction.....	19
De l'enfant soumis à l'enfant citoyen.....	19
1. L'antiquité : un enfant soumis à la famille et à l'Etat.....	19
2. Du Moyen Age à la révolution : la découverte progressive de l'enfance et de la nécessité de l'instruction pour tous.....	21
3. La révolution : le futur citoyen.....	26
4. Napoléon : l'enfant, un incapable juridique	27
5. Le XIXE siècle : l'enfant, un être humain à protéger et instruire	27
6. Le XXe siècle : l'enfant sujet de droits	32
7. Genèse de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.....	33
8. L'application de la Convention en France.....	35
La Convention Internationale et l'Ecole	37
Introduction.....	37
1. L'enfant est une personne dont la dignité doit être respectée.....	39
2. L'Education et l'Instruction sont garantis à tous, sans discrimination.....	41
3. Les libertés fondamentales et le droit de participation doivent pouvoir s'exercer à l'école.....	44
. Liberté d'expression, droit d'exprimer son opinion, droit d'être informé.....	44
. Liberté d'association, liberté de réunion.....	51
. Liberté de pensée, de conscience et de religion.....	55
. Protection de la vie privée.....	56
. La justice.....	58
4. L'organisation et le fonctionnement de l'école se fondent sur les principes du droit.....	61
Chapitre 3 La participation formatrice à l'école	66
Introduction.....	66
La participation dans les textes officiels.....	66
L'exercice de la citoyenneté nécessite un apprentissage.....	73
Les enseignants doivent être soutenus dans leur action.....	74

Conclusion.....	76
Chapitre 4 Pour une citoyenneté participative à l'école.....	77
L'exercice des libertés.....	77
1. Respecter les principes du droit.....	77
2. L'apprentissage de la limite.....	80
3. Faire fonctionner notre modèle	82
4. L'exemple de la libre circulation.....	84
5. Le règlement intérieur, texte juridique.....	90
Le droit à la parole	98
1. La parole, outil de travail et de formation à l'école.....	100
2. La parole perturbatrice	100
3. L'exercice du droit à la parole	101
4. Analyse de l'élaboration d'une règle dans la classe.....	104
Démarche participative et projets.....	106
Le Conseil dans la classe coopérative.....	110
1. La classe coopérative.....	110
2. Le conseil.....	115
3. Les responsabilités.....	126
Le Conseil d'Enfants de l'Ecole.....	131
1. L'expérience historique des communautés d'enfants	132
2. Les Conseils d'enfants de Nantes.....	137
3. L'expérience des écoles Freinet.....	147
Chapitre 5 Droits de l'enfant et discipline.....	157
Introduction.....	157
L'expérience des Conseils de Nantes.....	160
1. L'élaboration des règlements	160
2. Sur quoi portent les règles de vie ?.....	164
3. Comment sont appliquées les règles de vie à l'école ?.....	165
4. Quelles sanctions appliquer ?.....	167
5. Qui juge et sanctionne ?.....	169
L'expérience de Korczak, Pistrak et Freinet.....	169
1. Korczak.....	169
2. Pistrak.....	171
3. Freinet.....	173
4. Conclusion.....	176
Vers une discipline éducative et légale.....	177
1. Poser le cadre éthique et démocratique.....	177
2. Expliciter le processus d'élaboration et d'application du règlement intérieur et des règles de vie de l'école.....	177
3. Fixer clairement les procédures disciplinaires et les sanctions.....	178
Conclusion.....	180
Bibliographie.....	182