

POUR QUE NOS ENFANTS PUISSENT APPRENDRE ENSEMBLE :
RESPECTER LEUR PERSONNE ET LEURS DROITS

Jean Le Gal¹
Congrès départemental de la FCPE

Pour apporter des réponses pertinentes à la question « comment faire pour que nos enfants puissent apprendre tous ensemble », il est important de s'interroger :

- sur ce qu'il est important d'apprendre aujourd'hui, et je pense ici au débat actuel sur le « projet de décret sur le socle commun de connaissances et de compétences » ;

- sur comment faire pour que tous les enfants puissent apprendre, en tenant compte des travaux des chercheurs sur l'apprentissage, sur le fonctionnement du cerveau, sur l'apprentissage coopératif...

mais, il est aussi nécessaire de réfléchir sur la place des différents acteurs dans la classe et l'école, sur son organisation institutionnelle, sur la gestion des conflits et des perturbations, sur les valeurs éducatives, dont la coopération et la solidarité, car vous avez mis en avant, à juste raison, la notion de « ensemble ».

Lors de la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, à Genève, en septembre 2004, les délégués des 137 Etats membres, ont défini des propositions de priorité pour l'action en vue d'améliorer la qualité de l'éducation pour tous les jeunes. Pour eux, « Elle doit répondre aux besoins de tous les jeunes, afin d'assurer leur épanouissement personnel, leur insertion dans le monde du travail, ainsi que leur capacité à participer à une vie active et citoyenne responsable »

Allant dans le même sens, le Forum Mondial de l'Education en 2004, opposé à toute politique néolibérale en éducation et à sa subordination aux besoins du marché, avait affirmé que : « L'éducation globale est un bien public mondial prioritaire et un droit humain inaliénable... Ce droit est essentiel pour l'accès à tous les autres droits, pour la construction de valeurs basées sur la solidarité, pour l'émancipation et la pratique de la citoyenneté »

Le droit à l'éducation a deux dimensions : l'instruction et l'éducation. L'école a cette double fonction, même si encore aujourd'hui nombre d'enseignants refusent de s'interroger sur la dimension éducative de leur travail.

Les éducateurs de l'école populaire ont toujours été fortement attachés à la dimension « instruction ». Des pédagogues progressistes, comme Francisco Ferrer en Espagne, créateur de l'Ecole Moderne, et Freinet en France, ont lutté pour que les moyens les plus modernes soient mis au service des enfants du peuple.

Les militants du Groupe Freinet de la Loire Atlantique se situent bien dans cette perspective puisque, depuis 16 années maintenant, ils organisent le Salon national des apprentissages individualisés et personnalisés, afin que les acteurs de l'école, les chercheurs, les éditeurs, mettent en commun leurs recherches pour que les enfants et les jeunes puissent mieux apprendre.

Nous nous situons là dans un des volets des réflexions engagées par la FCPE : « comment apprendre autrement ? » Nous avons évidemment des propositions à vous présenter : l'apprentissage par tâtonnement expérimental- les techniques et les outils de la classe coopérative- la personnalisation des apprentissages- l'entraide et le partage des connaissances-coopérer pour apprendre...

Nous nous investissons donc beaucoup dans la dimension « instruction » mais nous considérons aussi que nous sommes des éducateurs dans la ligne de l'éducation populaire.

Parler d'éducation, c'est poser la question des valeurs, de la conception de l'homme et de la société, sur lesquelles va reposer l'action éducatrice et particulièrement l'éducation à une citoyenneté active et responsable, demandée par l'UNESCO, qui est une des missions fondamentales de l'école.

Nous considérons que les enfants et les jeunes ne peuvent exercer pleinement leur droit d'apprendre que si la classe et l'établissement scolaire leur offrent un lieu sécurisant, où ils sont respectés et où ils peuvent s'impliquer en ayant la possibilité de donner leur avis, de participer aux décisions et de prendre des responsabilités, tant dans le domaine des apprentissages que dans celui de la vie scolaire. Ils doivent pouvoir exercer un réel pouvoir, dans un cadre de proposition et de négociation qui soit clairement défini.

Mais, aujourd'hui, avec la Convention internationale des droits de l'enfant, la possibilité d'être respecté et d'être associé aux décisions, n'est plus seulement de l'ordre d'une nécessité pour mieux apprendre et mieux se former à « une vie active et citoyenne responsable », c'est un droit que l'Etat et les éducateurs sont tenus de respecter.

¹ Jean Le Gal

Docteur en sciences de l'éducation, instituteur en classe coopérative pendant une trentaine d'années, puis maître de conférences à l'IUFM de Nantes.

Militant et responsable de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne-Pédagogie Freinet, actuellement chargé de mission aux droits de l'enfant et à la citoyenneté.

Auteur de *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, De Boeck-Belin, 2002

Cela ne concerne d'ailleurs pas que l'école. Cela concerne tous les lieux qui accueillent les enfants, y compris la famille.

Les études menées par le Conseil de l'Europe² montrent dans les familles une évolution vers une culture de la négociation et de la participation. Dans cette perspective, elle devient, dit le Conseil de l'Europe, « 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. On parle donc aujourd'hui de « démocratie familiale ».³ En France, la loi du 4 mars 2002, relative à l'autorité parentale, précise, que « *Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité* ». C'est pourquoi, comme avec des instituteurs, des éducateurs, des animateurs, je participe à des ateliers de formation-expérimentations avec quelques familles.

J'ai développé dans mon livre « *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté* »,⁴ les principes et les pratiques qui servent de points d'appui à ces expérimentations.

Je vais tenter de vous en donner quelques éléments en abordant successivement :

- le droit à l'éducation et les valeurs ;
- le respect de la dignité de l'enfant ;
- la citoyenneté de l'enfant et la démocratie participative ;
- l'exercice des libertés et la discipline éducative

I. LE DROIT A L'EDUCATION ET LES VALEURS⁵

Qu'il s'agisse d'éducation, de citoyenneté, de laïcité, de régulation des conflits... la question des valeurs se pose.

En novembre 1997, Claude Allègre, ministre de l'Education nationale, affirmait « *il faut rétablir un certain nombre de valeurs dans cette école républicaine* »⁶ C'est donc qu'aujourd'hui les « valeurs républicaines » ou encore « les valeurs démocratiques », dont il est souvent question, ne sont plus présentes ?

Récemment, lors des manifestations des jeunes contre le CPE, le sociologue Olivier Galland, constatait que « *les jeunes ne protestent pas au nom des valeurs universelles* »⁷ Or l'UNICEF soutient que l'éducation à la citoyenneté doit apprendre aux enfants et aux jeunes à « *reconnaître les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger* »

La question des valeurs est une question fondamentale pour les éducateurs, car l'éducation, sous-tendue par un choix de valeurs, doit permettre le développement harmonieux de chaque individu mais aussi lui apprendre à vivre dans un monde multi ethnique, multi religieux, multi culturel. Le défi pour les éducateurs est donc de développer une éducation aux valeurs qui reconnaissent un socle de valeurs universelles.

Mais quelles sont ces valeurs universelles que tous les éducateurs devraient respecter et transmettre ? Sont-elles celles de la FCPE qui écrit « la FCPE est porteuse de valeurs » ?

Au cours des réflexions que j'ai eu à mener avec de nombreux stagiaires en formation d'enseignants, d'éducateurs spécialisés, d'éducateurs de jeunes enfants, nous nous sommes évidemment interrogés sur notre action éducative et les valeurs qui doivent servir de points d'appui.

Leur ayant demandé de répondre à la question « *Quelles sont pour vous les 5 valeurs fondamentales sur lesquelles vous allez appuyer votre action éducative ?* nous avons, à chaque sondage, constaté qu'à part le « respect », aucune autre valeur n'était commune à la majorité des membres du groupe concerné.

Comment alors se mettre d'accord au sein d'une équipe pour choisir les valeurs qui seront communes à l'ensemble de la communauté éducative ?

Comment se mettre d'accord avec les parents ? Que faire en cas de conflits de valeurs ?

Y a-t-il des valeurs universelles qui s'imposent à tous les éducateurs ?

Confronté à cette question incontournable des valeurs universelles lorsque j'étais instituteur et aujourd'hui en tant que formateur, j'ai recherché une fois encore une réponse. Et pour cela, je me suis référé à des documents des Nations Unies, de l'UNESCO, et à des textes internationaux :

- *La Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 stipule, dans son article 26, que « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous

² Conseil de l'Europe, *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation*, Strasbourg, Actes, 1994

³ FIZE Michel, *La démocratie familiale*, Ed. Presses de la renaissance, 1990
voir en annexe : LE GAL Jean, *Démocratie familiale*

⁴ LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, De Boeck-Belin, 2002

⁵ ANNEXE : LE GAL Jean, *Y a-t-il des valeurs universelles ?*

⁶ ALLEGRE Claude, Entretien publié par *Télérama*, 12 novembre 1997

⁷ GALAND OLivier, entretien, Ouest-France, 25 mars 2006

les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. »

- *La Convention internationale des droits de l'enfant* de 1989, indique dans son article 29 que : « Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit :

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

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

- *La Charte européenne des droits fondamentaux* précise dans son article I-9 que « l'Union se fonde sur les valeurs indivisibles et universelles de dignité humaine, de liberté, d'égalité et de solidarité », qu'elle repose « sur le principe de la démocratie et de l'Etat de droit » et qu'elle crée un « espace de liberté, de sécurité et de justice. »

Quant au Projet d'éducation civique du Conseil national des programmes de 1992, il indique que « L'enfant citoyen doit être imprégné, tout au long de sa scolarité par quelques valeurs essentielles auxquelles tout citoyen d'une société démocratique se doit de manifester son attachement dans sa pratique quotidienne : la légalité, la solidarité, la justice, la liberté, l'égalité, la fraternité, la dignité, la responsabilité... »

Au terme provisoire de cette recherche, je propose aux éducateurs comme valeurs universelles : la liberté, l'égalité, la fraternité, la dignité, la solidarité, la responsabilité, la justice, la paix, le respect, l'amitié, la coopération, la tolérance, la compréhension, la sécurité.

Mais je considère que chaque équipe doit mener cette recherche, faire un choix et l'inscrire dans un texte-référence (Charte-Projet éducatif-Règlement intérieur...) puis veiller à ce que les pratiques de chaque éducateur soient cohérentes avec les valeurs retenues.

Par exemple, un ouvrage d'Education morale et civique,⁸ préconisait de faire apprendre par coeur : « *Un bon citoyen possède l'esprit de coopération et d'entraide* », alors que dans la plupart des classes de cette époque la coopération et l'entraide étaient interdites.

II. L'ENFANT EST UNE PERSONNE DONT LA DIGNITE DOIT ETRE RESPECTEE

Il aura fallu des siècles et de nombreux combats des défenseurs des droits de l'enfant pour que celui-ci soit reconnu comme un être humain digne d'exister et d'être protégé, une personne ayant la même respectabilité, la même dignité, les mêmes droits que nous-mêmes.

Cette longue marche de l'enfant soumis à l'enfant citoyen,⁹ marche qui n'est pas achevée et qui requiert donc notre vigilance, a été marquée par trois textes internationaux, les déclarations des droits de l'enfant de 1924 et de 1948, et la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989.

Freinet affirmait que « *l'enfant est de la même nature que nous* »¹⁰ et qu' « *on ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'école.* » C'est là le point de vue de tous les pionniers de l'éducation nouvelle qui les a amenés à un bouleversement de la relation adulte-enfant.

Mais, cette relation est interrogée encore plus fortement aujourd'hui depuis que la Convention internationale a affirmé que l'enfant est titulaire des mêmes droits-libertés que nous-mêmes, car, comme l'écrit le philosophe Alain Renaut dans une histoire remarquable de la « *libération des enfants* »,¹¹ « *Si l'enfant est l'égal des adultes qui l'élèvent et l'éduquent, il est cet être paradoxal qui a besoin d'eux pour devenir ce qu'il est.* ». Il constate que « *l'éducation est devenue l'une des questions devant lesquelles les sociétés démocratiques trébuchent, ne sachant comment conjuguer la nécessaire dénivellation impliquée par le rapport pédagogique et l'exigence postulée par le fait démocratique.* »

La question de l'autorité est posée : comment reconnaître l'enfant comme notre égal en droits tout en exerçant l'autorité nécessaire pour assumer nos obligations éducatives et être les garants du respect des obligations et des limites ?¹² Gérard Mendel¹³ n'hésite pas à parler d'une « *crise contemporaine de l'autorité* ».

Cette nouvelle conception de l'enfant est défendue par les uns et contestée par les autres, car elle remet en cause les représentations que nous avons héritées du passé, nos attitudes, nos habitudes d'appropriation et d'autorité.

⁸ BALLOT M., AVEILLE R., *Education morale et civique*, Classe de Fin d'Etudes, Ed. Charles Lavauzelle, 1959

⁹ LE GAL Jean, « De l'enfant soumis à l'enfant citoyen », in *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, op. cit.

¹⁰ 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)

¹¹ RENAUT Alain, *La libération des enfants*, Calmann-Lévy, 2002

¹² LE GAL Jean, Pour une autorité basée sur l'apprentissage de la liberté, *Journal de l'Animation*, 38, novembre 2002

¹³ MENDEL Gérard, *Une histoire de l'autorité*, Ed. La découverte, 2002

L'école n'échappe pas évidemment à cette situation problématique et elle demeure, aujourd'hui, un lieu où deux conceptions éducatives s'affrontent, l'une qui conduit à une discipline autoritaire fondée sur les punitions et l'autre à une éducation à la liberté et à la responsabilité.

Vers une discipline éducative

Historiquement, la punition était considérée comme nécessaire. Il fallait corriger ceux qui ne suivaient pas le droit chemin. Les châtiments corporels étaient d'usage. L'influence d'hommes tels que Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Ferrière, Freinet, ont contribué à faire comprendre que l'éducation n'était pas un dressage et que l'obéissance passive n'était pas une vertu.

En France, le règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882 avait rappelé l'interdiction totale des châtiments corporels. Par une circulaire du 15 juillet 1890, le ministre précisait à nouveau aux enseignants que « *la discipline purement répressive n'a pas droit de cité dans nos maisons d'éducation. La discipline libérale cherche, au contraire, à améliorer l'enfant plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre. Elle veut toucher le fond, la conscience, et obtenir non cette tranquillité de surface qui ne dure pas mais l'ordre intérieur, c'est-à-dire le consentement de l'enfant à une règle reconnue nécessaire, elle veut lui apprendre à se gouverner lui-même.* » Mais les punitions physiques ont continué malgré l'interdit de la loi, ainsi que les sanctions expiatoires dénoncées par Piaget, sanctions hiérarchiques et discrétionnaires à l'initiative de l'enseignant, seul maître dans sa classe.

En 1989, l'article 28 de la Convention internationale, a rappelé aux Etats qu'ils devaient prendre « 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. » Une circulaire ministérielle du 6 juin 1991 a interdit aux maîtres « tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants ». Et, en 2003, le Code junior,¹⁴ qui rassemble les principales règles de droit concernant les mineurs, a rappelé que l'article 16 du Code civil stipule que « *La loi assure la primauté de la personne, interdit toute atteinte à la dignité de celle-ci* ».

Et cependant, la Défenseure des enfants, dans son rapport 2003, a tenu à porter l'accent sur « les violences parfois supportées par les enfants au sein même de l'école », suite aux réclamations de nombreux parents d'élèves dénonçant des « agissements agressifs et humiliants (claques, coups de règles, fessées déculottées, privation de récréation, dénigrement de maîtres et de maîtresses en école maternelle ou élémentaire ».

La gifle et la fessée¹⁵ demeurent donc des moyens d'intervention et des moyens punitifs qui continuent d'être utilisés par des professionnels. Ils le sont aussi par les parents. En France, les parents conservent un droit de correction, c'est à dire le droit d'infliger à l'enfant, en cas d'infraction à la discipline familiale, des violences légères approuvées par la coutume. Les violences légères, constitutives d'une infraction lorsque les victimes en sont des adultes, deviennent donc la manifestation d'un véritable droit lorsque leurs auteurs sont des parents et leurs destinataires de jeunes enfants. Cela se justifierait par le pouvoir disciplinaire, nécessaire pour assurer l'exécution du devoir d'éducation des enfants.

C'est contre cette situation que l'Assemblée parlementaire européenne de juillet 2004 a pris une position claire : « *L'Assemblée estime que tous les châtiments corporels infligés aux enfants violent leur droit fondamental au respect de leur dignité humaine et de leur intégrité physique. Le maintien de la légalité des châtiments corporels dans certains Etats membres est une violation du droit aussi fondamental des enfants à une protection devant la loi à égalité avec les adultes. Dans nos sociétés européennes, frapper un être humain est prohibé et l'enfant est un être humain. Il faut casser l'acceptation sociale et juridique du châtiment corporel aux enfants.* »

Donc bientôt nul ne pourra plus affirmer, dans la filiation de la puissance paternelle héritée des Romains, « Une fessée n'a jamais fait de mal à un enfant ! ». Le respect de la dignité de l'enfant sera bien une valeur fondamentale.

Le respect, point d'appui des pratiques de la classe et de l'école

Il est nécessaire de l'affirmer comme un principe fondamental du fonctionnement de la collectivité : « Ici, chacun a le droit d'être respecté ».

Mais ce n'est pas suffisant. Il faut ensuite faire préciser, par chacun, enfant et adulte, dès l'école maternelle, ce qu'il entend par « être respecté », décider ensemble quelle en sera la traduction concrète dans la vie du groupe-classe ainsi que dans les pratiques sociales de l'école, et ce qui se passera lorsque ce droit sera bafoué par un enfant, un jeune, ou un adulte.

Les réactions pertinentes des enfants, même jeunes, à la question « pour chacun de vous, qu'est-ce être respecté ? » nous font souvent découvrir des dimensions à laquelle, éducateurs, nous n'avions pas pensé.

¹⁴ CHAGNOLLAUD Dominique, PORTAIS Grégory, *Le Cide junior*, Ed. Dalloz,

¹⁵ MAUREL Olivier, *La fessée*, Ed. La Plage, 2001

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 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 ». Ma 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-mêmes¹⁶

- « certains adultes ne nous respectent pas moralement »¹⁷ 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.

Il est aussi un domaine particulier auquel les enfants sont très sensibles et sur lequel, en 2003, la fédération de parents d'élèves FCPE de Paris a attiré l'attention du grand public : les toilettes.

Les toilettes à l'école, une atteinte à la dignité des enfants et à leur santé

« Pas normal que les enfants se retiennent toute la journée » titrait à ce propos Judith Rueff, journaliste à *Libération*.¹⁸ Elle y faisait part de l'enquête menée par la FCPE et des observations du Professeur Michel Averous, chef du service d'urologie pédiatrique à l'hôpital La Peyronie à Montpellier. Celui-ci reçoit chaque année un millier de fillettes souffrant d'infections urinaires à répétition et de fuites, qui sont les conséquences pathologiques des conditions dans lesquelles elles doivent faire leurs besoins à l'école. « Trop d'enfants sont obligés de se retenir d'uriner parce qu'ils n'ont pas le droit de sortir de classe ou parce que les toilettes sont sales » et il souligne que « peu de parents le savent, encore moins les enseignants ». Il s'agit pour lui d'un véritable problème de santé publique. Selon lui, la solution est simple : il faut inscrire le pipi dans l'emploi du temps scolaire, prévoir des locaux adaptés et respecter le besoin d'intimité, y compris en maternelle où sont souvent installés des boxes sans porte ni rideau.

Des parents et des enseignants se sont mobilisés. Des élus municipaux ont pris conscience de cette grave situation, ont prévu des distributeurs de papier dans les toilettes, ont fait installer des cabines fermées dans les maternelles.

Mais ce qui est scandaleux, en 2006, c'est que souvent rien ne change, que des maternelles neuves se construisent encore avec les mêmes normes que celles du passé¹⁹ et que les enseignants et les parents acceptent cette situation, cette atteinte au droit à l'intimité et à la santé des enfants qu'ils ont le devoir de protéger.

J'en appelle donc à la généralisation de l'action car s'il s'agit parfois d'un refus de changer pour des raisons d'économie des fonds publics, ce qui est moralement condamnable, il s'agit plus souvent d'une méconnaissance du grave problème posé.

Michel Bouille, dans son ouvrage²⁰ nous rappelle qu'« au XIXe siècle, administrateurs, médecins, architectes, ingénieurs élaborent en commun des solutions dont l'école bénéficie. Dès 1850, le Ministre de l'Instruction publique se préoccupe d'appliquer deux grands principes à la construction des latrines : visibilité et séparabilité ».

Il est temps aujourd'hui, au vu de l'évolution des connaissances, des mœurs et des droits de l'enfant que le débat reprenne, que de nouveaux principes soient établis, que de nouvelles directives soient données aux architectes et aux administrateurs et que les pratiques pédagogiques novatrices existantes soient diffusées.

¹⁶ MACCIO Charles, *Autorité, pouvoir, responsabilité*, Lyon, Chronique sociale, 1988

¹⁷ 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... »

¹⁸ RUEFF Judith, « Pas normal que les enfants se retiennent toute la journée », *Libération*, 18 mars 2004

¹⁹ Une instruction du 18 janvier 1887 spécifie que pour les « privés des écoles maternelles », les « urinoirs n'auront pas de fermetures ». Il s'agit de « surveiller défécation, miction et sexualité tout en cachant les zones érogènes » (GUERRAND Roger-Henri, *Les lieux, histoire des commodités*, Paris, Ed. La découverte, 1986

Voir en annexe : LE GAL Jean, « Aller aux toilettes, une nécessité contrôlée »

²⁰ BOUILLE Michel, *L'école, histoire d'une utopie ? XVIIe début du XXe*, Ed. Rivages, Histoire, 1988

Pour conclure, je voudrais vous livrer le témoignage que m'a confié une maman pour que l'expérience malheureuse et douloureuse de son fils puisse servir à l'évolution de la situation.

« Mon fils a intégré l'école maternelle, en septembre 1995, à presque 3 ans. Il était bien sûr complètement propre. Petit à petit, au fil des mois, au fur et à mesure qu'il grandissait, il a eu de plus en plus d'« accidents » concernant sa « propreté » à l'école : en clair, les enseignants étaient obligés de le changer très régulièrement.

Ne comprenant pas ce qui lui arrivait, afin de connaître la cause de ce changement, j'ai consulté plusieurs médecins (pédiatre, pédo-psychiatre) et fait faire des examens médicaux tels qu'analyse des selles, échographie des intestins... Mais d'après ces spécialistes, tout était normal chez mon fils.

Il ne me donnait lui-même aucune explication. Puis, un jour, il m'a dit 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, 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 ne puisse plus et c'était alors l'accident.²¹

Avant l'entrée en primaire, mon mari et moi étions très inquiets concernant ce problème. Nous avons expliqué à notre fils qu'en primaire personne ne pourrait le changer.

Or, depuis le premier jour de classe au CP, tout est rentré dans l'ordre. Il n'y a plus aucun accident de cet ordre. »

Dans ce CP, il peut, comme ses camarades, sortir librement. Les toilettes ont des portes, comme à la maison. Le règlement intérieur, voté par le Conseil d'école, prévoit la libre circulation des élèves pour les différentes activités et chacune des classes régle cette liberté en fonction du degré de maturité des enfants.

Exercice accompagné des libertés et respect de l'enfant, ici ses droits sont respectés.

III. L'ENFANT EST UNE CITOYEN TITULAIRE DE LIBERTES PUBLIQUES ET D'UN DROIT DE PARTICIPATION

Introduction

La définition de la citoyenneté est un préalable à la mise en œuvre d'une action de formation. Or, elle est, aujourd'hui, sujette à débats et à controverses

Il en est de même en ce qui concerne la citoyenneté de l'enfant. L'affirmation qu'il est un citoyen, titulaire de libertés publiques qu'il doit pouvoir exercer à l'école, et dans tous les lieux où il vit, est pour certains une preuve d'ignorance juridique et d'inconscience éducative.

C'est pourtant le choix que j'ai fait, avec d'autres, en m'appuyant sur la Convention internationale des droits de l'enfant. Mais ce choix implique non seulement de mettre en place des pratiques citoyennes, mais aussi d'être en mesure de les justifier dans leurs dimensions théoriques et pratiques.

Pour la Ligue des Droits de l'Homme²², 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.

Pour moi, un citoyen actif et responsable doit pouvoir 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 œuvre. C'est ce que j'appelle la citoyenneté participative.

Ce « citoyen participant » doit pouvoir agir 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 ville²³, travailleurs dans les entreprises²⁴, enseignants dans les établissements scolaires, stagiaires dans les centres de

²¹ GUIHAUME Claude, COTTEREAU Michel, apportent des témoignages semblables dans le Document du *Nouvel Educateur*, 207, juin 1989 : *La pudeur attaquée*.

« Maman, tu te rends compte. Y en a qui font caca à l'école. Ils montrent leurs fesses à tout le monde ! Moi je voudrais pas faire caca à l'école. Je ne veux pas que les autres voient mes fesses. »

²² « Vers de nouvelles citoyennetés », Résolution du Congrès de la Ligue des Droits de l'Homme, *Hommes et Libertés*, n°56, 1989

²³ 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

²⁴ LAVILLE J.L., *La participation dans les entreprises en Europe*, Paris, Vuibert, 1992

formation, parents dans les crèches et les écoles, enfants et jeunes dans la famille, l'école, les institutions éducatives²⁵, les centres de loisirs²⁶...

Quels que soient les lieux, et les pays, les mêmes questions se posent, auxquelles des réponses concrètes doivent être apportées, en tenant compte du contexte humain, culturel, politique, social :

- comment faire pour que tous les adultes et tous les enfants²⁷ puissent donner leur avis et être associés aux décisions et à leur application ?

- quelles institutions doivent être créées ?

- quelles règles de vie collective vont permettre de vivre et de faire ensemble ?

- quelles compétences sont nécessaires et quelles formations doivent être organisées ?

C'est dans ce cadre que je place les formations-expérimentations que j'anime avec des enseignants, des animateurs, des éducateurs spécialisés, des éducateurs de jeunes enfants, et quelques familles.

Pour l'avancée des réflexions et des pratiques, je considère que les expériences des adultes et celles des enfants peuvent s'enrichir mutuellement. C'est pourquoi je coopère avec plusieurs réseaux de démocratie participative, même s'il est parfois difficile de faire entendre que les enfants ont aussi le droit de donner leur avis et d'être associés aux décisions.

2. L'enfant est aujourd'hui un citoyen titulaire des libertés publiques

La Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée par les Nations Unies le 20 novembre 1989 et ratifiée par la France en 1990, reconnaît aux enfants la liberté d'expression, la liberté d'association, la liberté de réunion, la liberté de pensée, de conscience et de religion et la protection de sa vie privée.

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, dans son rapport, a qualifié la Convention de véritable révolution copernicienne car : « à la différence de la conception retenue jusqu'alors,... le texte ne définit plus seulement l'enfant par la seule nécessité d'une protection spécifique. Il pose en principe liminaire que l'enfant est une personne et, à ce titre, lui reconnaît non seulement des droits civils, sociaux ou culturels, mais aussi des libertés publiques, véritables " droits de l'homme de l'enfant. »²⁸

Avec la Convention internationale des droits de l'enfant, les éducateurs n'ont plus à octroyer des droits aux enfants. Nous sommes entrés dans une logique nouvelle :

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

- et si, pour des raisons de protection, d'éducation, de capacité de discernement, nous pouvons, et devons, fixer des limites à l'exercice de ces libertés fondamentales, il n'est pas en notre pouvoir de les supprimer

L'article 12 de la Convention stipule que : « 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 »

En 1990, la députée Denise Cacheux, dans son rapport²⁹ présenté à l'Assemblée nationale pour la ratification de la Convention, avait précisé 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. »

Il s'agit donc d'un véritable droit de participation.

Dès le 20 novembre 1990, le Congrès International des Villes Educatrices, dont Nantes fait partie, affirmait que « Les enfants et les jeunes ne sont plus les protagonistes passifs de la vie sociale et par conséquent de la ville. La Convention des Nations Unies[...] en a fait des citoyens de plein droit en leur accordant des droits civils et politiques. En fonction de leur maturité, ils peuvent donc s'associer et participer. »

Titulaire des libertés publiques et du droit de participation, l'enfant peut, en effet, être considéré aujourd'hui comme un citoyen et notre égal en droits.

²⁵ LE GAL Jean, sous la direction, *Les droits et libertés de l'enfant dans les institutions éducatives*, Centre de Formation des Educateurs de Jeunes Enfants, 2004

²⁶ Citoyenneté et participation des enfants et des jeunes, *REUSSIR-ACTION*, Revue des FRANCAS, 1995

²⁷ au regard de la Convention internationale, tout individu avant 18 ans est considéré comme un enfant

²⁸ FABIOUS 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

²⁹ CACHEUX Denise, 1990, Rapport d'information

Les éducateurs doivent garantir le respect de ses droits et libertés et mettre en place les conditions et la formation nécessaires à leur exercice, mais cela ne veut pas dire :

1. qu'il devra être associé à toutes les décisions : quel que soit le lieu, il faut déterminer ce qui est négociable et ce qui n'est pas négociable, ce qui relève de sa propre décision, ce qui sera co-décidé et ce qui sera décidé par les adultes seuls.

2. que les éducateurs ne devront plus le protéger, lui fixer des limites : il continue à bénéficier du droit de protection ;

La place des adultes dans la relation éducative demeure donc une place fondamentale mais elle est à construire sur de nouvelles bases et avec de nouveaux objectifs dont l'UNICEF a donné un aperçu dans son rapport 2003 sur la « situation des enfants dans le Monde »

L'UNICEF a appelé « *l'attention du public sur l'importance, al raison, l'intérêt et la faisabilité de la participation active des jeunes à la vie de la famille, de l'école, de la communauté, de la nation.* » Il a encouragé « *Les Etats, les organisations de la société civile et le secteur privé à promouvoir l'engagement véritable des enfants dans les décisions qui les concernent.* » Mais pour être authentique et efficace, la participation des enfants « *passé par un changement radical des modes de réflexion et de comportement des adultes.* » Cela suppose « *que les adultes partagent avec eux la gestion, le pouvoir, la prise de décision et l'information.* »

C'est donc à un profond changement de la relation éducative et de la place de l'enfant que l'UNICEF appelle.

En France, la loi du 4 mars 2002, concernant l'autorité parentale, va bien dans ce sens puisqu'elle demande que « *les parents associent l'enfant aux décisions qui le concerne selon son âge et son degré de maturité.* »³⁰ Il en est de même dans les centres de loisirs, où la nouvelle réglementation applicable au 1 mai 2003, a fixé parmi les objectifs de « *favoriser la participation des enfants dans les activités et la vie quotidienne* » et a demandé d'organiser des moments de débats et de régulation réguliers, de permettre le choix des activités, d'accompagner les enfants et les jeunes dans leurs projets, de négocier les règles de vie au quotidien.

De nombreuses expériences de participation des enfants ont été actuellement mises en place dans des écoles, des centres de loisirs, des instituts éducatifs, des garderies et aussi des familles.

Mais le droit de l'enfant de donner son avis et de participer aux décisions continue aussi à rencontrer des oppositions qui sont fondées :

- sur la remise en cause de notre représentation de l'enfant comme un « pas encore » (pas encore mûrs, pas encore responsable, pas encore citoyen à part entière).

Pour Eugène Verhellen, Directeur de programme au Conseil de l'Europe, « *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. Selon ce point de vue, les enfants ne sont pas assez mûrs physiquement, intellectuellement et émotionnellement et n'ont pas l'expérience nécessaire pour porter rationnel sur ce qui est en n'et pas dans leur intérêt.* »³¹

- mais aussi sur la crainte des éducateurs de voir leurs pratiques professionnelles et leurs comportements remis en cause. A un moment où l'autorité devient parfois problématique, ils ont peur de ne plus pouvoir garder la maîtrise de leur classe ou de leur groupe.

Or nos expériences démocratiques à l'école, et celles menées avant nous par de nombreux pionniers de l'éducation nouvelle, montrent la capacité des enfants, même très jeunes, à exercer leurs droits avec responsabilité et témoignent qu'entre la fermeté autoritaire et le laxisme, il existe la voie de la « liberté sociale » que préconisait Freinet, celle d'un individu au sein d'une communauté qui impose à tous le respect des règles élaborées et décidées ensemble.

Choisir de mettre en oeuvre une participation réelle des enfants et des jeunes dans tous les lieux où ils vivent, c'est mettre en accord ses pratiques avec des principes soutenus aujourd'hui par l'UNESCO, l'UNICEF et le Conseil de l'Europe et avec des textes officiels concernant diverses institutions éducatives, dont l'école. Mais c'est aussi un choix politique, celui de la démocratie participative.

De toute la richesse des expériences foisonnantes actuelles, j'ai retenu de nombreux éléments. Je vais simplement vous en présenter trois :

1. Le partage du pouvoir
2. Les formes de participation
3. L'apprentissage de la citoyenneté

³⁰ Loi n° 2002-305 du 4 mars 2002

Article 371-1 – *L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient au père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé, sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité.* »

³¹ VERHELLEN Eugène, « Evolution et développement historique de l'éducation de l'enfant et de la participation des enfants à la vie familiale », Conseil de l'Europe, *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation*, Strasbourg, Actes de la conférence de Madrid 1994

Vers une démocratie participative

1. L'acceptation de partager le pouvoir repose sur la conception que tout être humain a les capacités de participer aux décisions qui le concernent.

Après une étude³² menée en 1991, sur la participation et l'implication des habitants, la sociologue Dan Ferrand-Bechmann, n'hésite pas à affirmer que « *Tout être humain est capable de critiquer et de gérer son cadre de vie, les équipements et les services* ».

C'est là un principe fondamental car il est toujours difficile pour un élu auquel il a été attribué une responsabilité liée à ses compétences, pour un technicien expert dans son domaine ou pour un enseignant expert en pédagogie et en apprentissage, de voir ses décisions parfois contestées. Or non seulement il faut, pour le décideur institué, accepter de partager son pouvoir mais il lui faut aussi encourager la prise d'initiative de tous et renforcer leur capacité d'action, de négociation et de prise de décision, à travers des actions qui les motivent.

Le principe de capacité est un principe politique fondamental qui vaut pour les enfants comme pour les adultes. Je considère d'ailleurs que les enfants ont beaucoup plus de capacités de discernement que celles que nous voulons bien leur reconnaître.

C'est sur la base de ce principe, qu'avec des étudiantes éducatrices de jeunes enfants de Nantes, nous avons décidé d'expérimenter le droit de donner leur avis et le droit d'être associé aux décisions avec des tout petits. Nous ne posons aucun a priori d'âge ou de capacité de discernement. Nous essayons et nous en tirons des conclusions.

2. Les formes de participation sont révélatrices du degré de partage de pouvoir

Nous connaissons tous les conseils consultatifs de quartier. Il s'agit de donner aux habitants les moyens de s'exprimer sur leurs difficultés quotidiennes, de faire entendre leur avis sur les projets d'organisation de la ville. C'est une avancée importante mais il serait impératif que tous les habitants puissent se faire entendre. Or les enquêtes montrent que les couches les plus populaires, socialement, culturellement et économiquement démunies, les jeunes, les exclus, ne répondent que marginalement aux propositions de participation.

Tout comme à l'école, il est donc nécessaire de mettre en place, dans la cité, une pédagogie de la parole mais aussi de considérer que la *consultation* ne peut être qu'une première étape du processus participatif. La *concertation* en est une deuxième. Elle reconnaît aux habitants « *un pouvoir d'expertise* », pour des questions qui les concernent, au même titre que les professionnels techniciens. Mais un réel partage du pouvoir et une véritable participation impliquent qu'au bout du processus les élus acceptent une *co-décision* avec les habitants ou leurs représentants. Or nous constatons que le discours dominant demeure celui de la légitimité du pouvoir « éclairé » à être le seul à prendre la décision finale.

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. Les projets sont aujourd'hui nombreux dans les écoles mais sont-ils tous de réels projets participatifs ?

L'analyse de la gestion des activités et de la vie sociale, dans les pratiques autogestionnaires de ma classe de perfectionnement,³³ m'a amené à cerner la participation des enfants, mais aussi celle des adultes lorsqu'ils engagent des projets collectifs, 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.

³² Rapport de Jacques Floch, sur la « *Participation des habitants de la ville* », Editions du Conseil national des villes et du développement urbain, 1991

³³ LE GAL Jean, YVIN Pierre, *Vers l'autogestion*, Documents de l'ICEM, 7, 1971

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 ou le soir) ?
- chaque semaine ? A quel moment de la semaine ?

COMMENT ?

- quelle sera la structure de la réunion ? conseil ? assemblée générale ?
- quelles seront les règles ? qui en décidera ?
- qui présidera ? un enseignant ? un élève ?
- qui choisira le président de séance et comment ?
- quel sera le statut et le rôle des enseignants ?
 - . participants au même titre que chaque élève ?
 - . personnes-ressources ?
 - . animateurs ?

3. DECIDER

QUI ?

- les enseignants seuls ?
- les élèves seuls ?
- le collectif élèves-enseignants ?

COMMENT ?

- par quelle procédure ? décidée par qui ?
 - . vote ? recherche de consensus ?

4. APPLIQUER

QUI ?

- les enseignants seuls ?
- les élèves seuls ?
- les enseignants et les élèves ? (partage des responsabilités)

COMMENT ?

- des responsables d'activités ? d'application des règles ?
- quelles procédures de traitement des transgressions ?
- des sanctions pour ceux qui ne respectent pas les décisions ?
- qui prend les décisions de sanctions éventuelles ?
 - . les enseignants seuls ?
 - . les enfants seuls ?
 - . les enseignants et les élèves ? quelles structures ?

3. Il est nécessaire d'organiser un apprentissage

Que chacun soit reconnu capable de critiquer et gérer son cadre de vie, est nécessaire mais pas suffisant, car un apprentissage est indispensable, tant pour les adultes que pour les enfants : aucun individu ne peut se considérer comme un citoyen accompli.

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'éducation à la citoyenneté doit donc être conçue comme une dynamique, un processus, une construction permanente.

Des expériences menées dans la ville, ou, dans les écoles, par les pionniers de l'éducation ou par nous-mêmes, j'ai retenu un certain nombre de principes qui doivent servir de points d'appui à une expérience participative :

1. *Tous les enfants* doivent pouvoir donner leur avis, être informés eu égard à leur âge et à leur degré de maturité et participer directement, ou par l'intermédiaire de leurs représentants, aux débats et aux décisions qui les concernent. Les structures et les processus mis en place doivent le permettre afin que chacun se sente réellement impliqué par les décisions qui sont prises.

2. *Tous doivent pouvoir prendre des responsabilités.*

Pistrak, pédagogue soviétique des années révolutionnaires, dont Freinet s'est inspiré pour la mise en place de l'auto-organisation des enfants, soutenait que « *chacun doit pouvoir administrer quand cela est nécessaire et quand il le faut obéir et rester dans le rang* » afin qu'il ne se forme pas « une élite de spécialistes »³⁴

C'est un danger auquel les conseils d'enfants constitués de délégués élus dans les classes n'échappent pas. Au nom de l'efficacité, il est tentant de toujours choisir les plus actifs et les plus compétents pour assumer les responsabilités importantes. C'est aussi la réalité dans les associations.

3. *Tous ont le droit d'être formés* puisque l'exercice de la participation nécessite un apprentissage et pas seulement les élus et les délégués comme dans les collèges et dans les Conseils municipaux d'enfants.

Les compétences se construisent par l'action mais je soutiens, en m'appuyant sur notre longue expérience d'autogestion avec des enfants en difficulté, que la construction d'une citoyenneté participative doit se faire selon une double démarche :

1- 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.

2- 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...

La participation implique donc un apprentissage social qui repose sur :

1- une relation éducative qui favorise les tâtonnements sociaux dans un climat de confiance, tout en garantissant la sécurité physique et affective des enfants ;

2- 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 ;

Parmi les structures participatives permettant des prises collectives de décision, celles qui ont été les plus expérimentées, ce sont les assemblées générales, les conseils de la classe coopérative et les conseils de délégués au niveau de l'école, mais chaque collectivité doit mettre en oeuvre son pouvoir de création institutionnelle.

3- la mise en place d'une formation pour tous, s'appuyant sur la pratique sociale.

Dès 1928, Freinet, remettait 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.* »³⁵ »

³⁴ PISTRAC M.M., *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris, Desclée de Brouwer, 1973

³⁵ FREINET Célestin, « La discipline nouvelle », *Clarté*, 1928

IV. L'EXERCICE DES LIBERTES A L'ECOLE

1. Respecter les principes du droit

L'école, aujourd'hui, dans son organisation et son fonctionnement, tend à se fonder sur les principes fondamentaux du droit, c'est pourquoi nous devons nous-mêmes 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 ³⁶:

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.

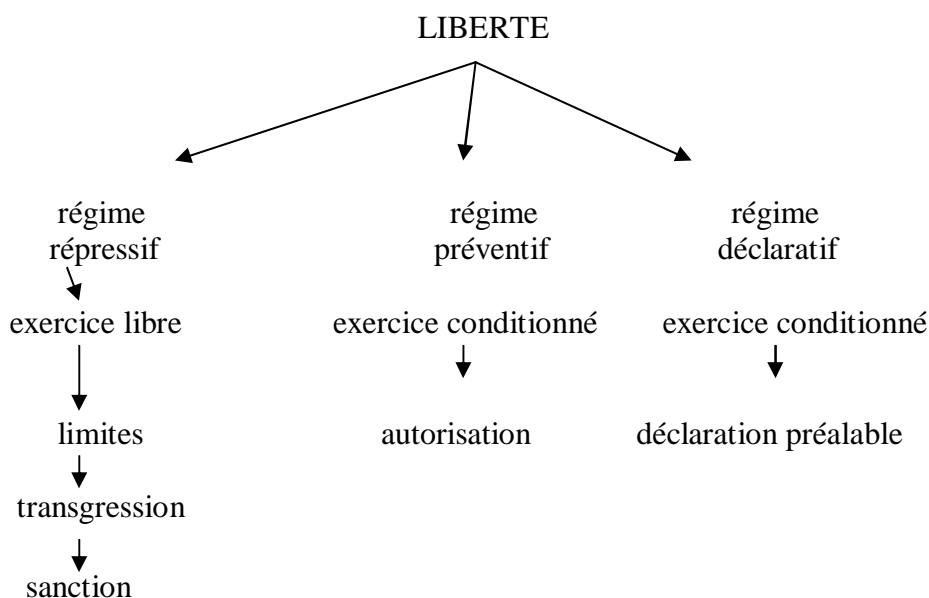
2. *Le régime préventif ou d'autorisation préalable* confie à l'autorité administrative le soin d'autoriser ou de refuser la possibilité d'exercer une liberté, selon deux modes d'autorisation :

- 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, j'ai mis au point, et expérimenté, avec les élèves de ma classe, des stagiaires de l'IUFM, des éducateurs spécialisés, des animateurs de centres de loisirs, une grille d'élaboration des règles.

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 libertés 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.

³⁶ COLLIARD Claude-Albert, *LIBERTES PUBLIQUES*, Paris, Dalloz, 2e édition, 1982

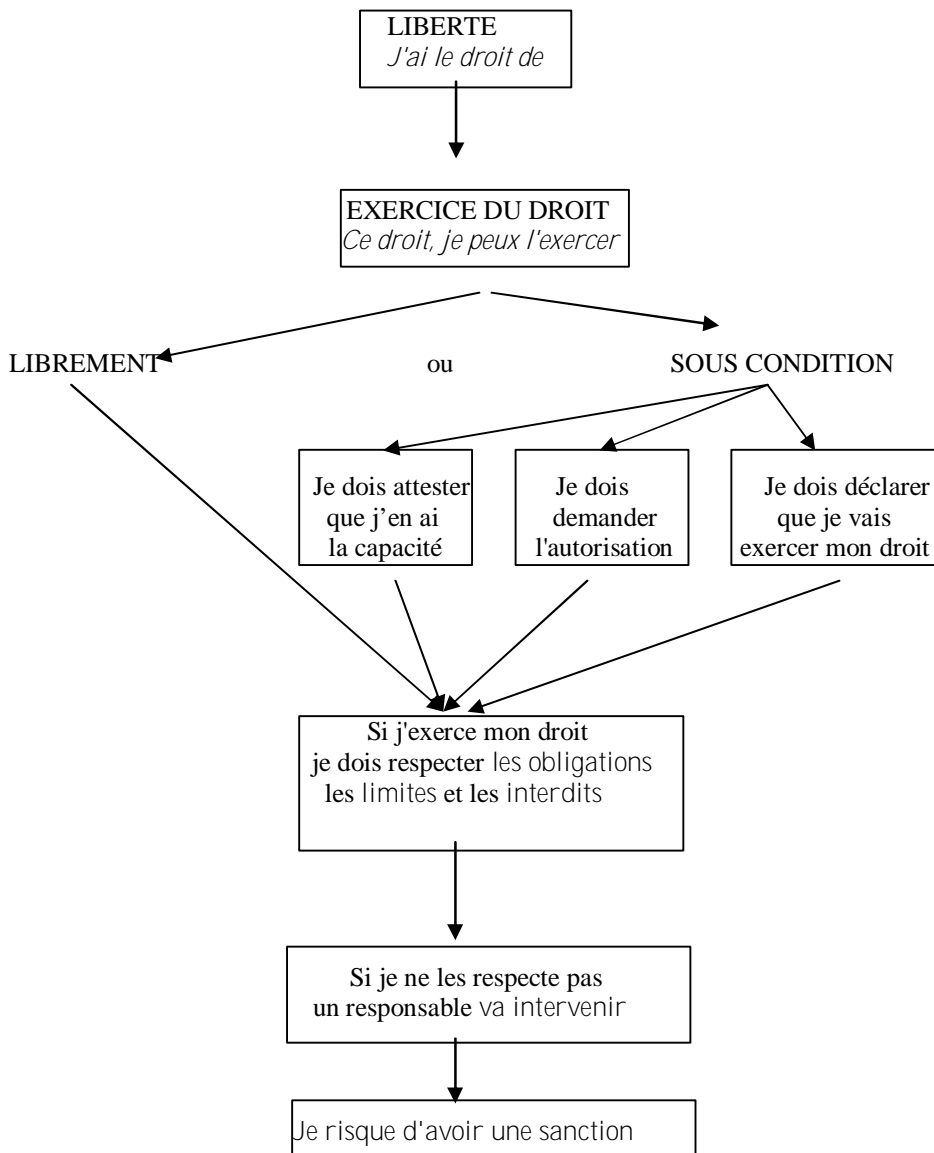
Les règlements d'école et de classe imposent souvent des obligations (« tu dois ») et des interdits (« tu ne dois pas ») sans aucune référence aux droits des élèves :

- « 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 »

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.



2. Faire fonctionner notre modèle

Notre modèle peut fonctionner à chaque fois que dans la classe, l'école ou un autre lieu, il est déclaré que : chacun est titulaire du

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

1. 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, sans contrôle préalable des capacités de l'enfant 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 contrôle et/ou de sécurité, la liberté ne pourra-t-elle s'exercer qu'avec l'autorisation de l'adulte ou d'un responsable choisi ?
- l'enfant devra-t-il signaler qu'il va exercer son droit ?

2. Fixer les obligations et les limites

Que ce soit dans une approche juridique ou dans une approche éducative, aucune liberté ne peut s'exercer de manière absolue. Il est essentiel de fixer des limites à l'enfant, 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.

Pour la psychanalyste Claude Halmos,³⁷ « *l'enfant a toujours une attitude ambivalente par rapport aux limites. Il les refuse parce qu'elles contrarient sa recherche d'un plaisir dont il souhaiterait précisément qu'il soit sans limites. Et, en même temps, inconsciemment, il les recherche et les attend parce qu'il sent confusément que l'absence de ces limites empêche la vie d'avancer en lui et qu'ainsi il n'arrive pas à être heureux.* »

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. La capacité du parent ou de l'éducateur à résister face à l'enfant est donc fondamentale. C'est pourquoi, aujourd'hui, on assiste à de nombreuses réunions de parents centrées sur ce problème.

Pour que les limites soient structurantes, il est impératif que les adultes soient persévérants et cohérents. A l'école, les enfants 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 il peut aller.

L'apprentissage de la limite est un impératif dans la construction sociale de la personne, dans sa compréhension du sens de la liberté, c'est pourquoi j'ai beaucoup travaillé à l'IUFM cette question avec les stagiaires. Nous avons cherché ce qui pouvait justifier les restrictions apportées au libre exercice d'un droit. Nous avons repéré un certain nombre d'exigences liées 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 du droit des autres à exercer leurs droits et libertés* : exercer son droit à l'expression en parlant fort peut entrer en conflit avec le droit au calme nécessaire pour mener à bien une activité programmée par les autres. Le niveau sonore doit être compatible avec ce droit.

3. *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. Entre liberté et protection, deux impératifs parfois contradictoires, le problème n'est pas simple à résoudre.

4. *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.

5. *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, le droit de chacun de travailler dans le calme...doivent être protégés.

6. *Les exigences propres aux différentes activités.*

Par exemple pour une activité collective, les exigences liées au droit de s'exprimer ne seront pas les mêmes que celles nécessaires pour le bon fonctionnement des activités en groupe. Il en est de même pour les déplacements : se

³⁷ HALMOS Claude, *Pourquoi l'amour ne suffit pas. Aider l'enfant à se construire*, Paris, Editions NIL, 2006

déplacer en classe en présence de l'enseignant n'implique pas les mêmes exigences que se déplacer seul pour aller à la BCD...

3. Prévoir les modalités d'intervention

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.³⁸

L'étude³⁹ de cette question m'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 j'ai 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 m'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, la gestion non violente des conflits. 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 la possibilité d'intervenir physiquement pour le contraindre.

Un professeur ayant fait l'objet de poursuites pénales pour être intervenu physiquement afin de protéger un élève et de maintenir l'ordre, j'ai fait parvenir une étude à Jack Lang, Ministre de l'Éducation 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,⁴⁰ 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 violents, 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* ».

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 châtements corporels sont interdits mais il convient de ne pas confondre châtement 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* ».

Nous en sommes restés là jusqu'au 13 juillet 2004, date à laquelle une circulaire concernant les « *risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire* »⁴¹ a précisé, en ce qui concerne les « *contacts corporels* » que « *lorsqu'il est confronté aux conflits au sein de la classe, l'enseignant doit intervenir, y compris si nécessaire, en s'interposant physiquement afin de préserver l'intégrité physique des élèves. Il doit pouvoir exercer sa responsabilité, en veillant à éviter tous sévices corporels sur les élèves.* »

C'est là une avancée indéniable qu'il nous faut maintenant élargir à toutes les activités dans l'école et inscrire dans le règlement intérieur voté par le Conseil d'école et les conseils d'établissement...mais avec la condition impérative que cette possibilité d'intervention soit liée au respect des droits de l'enfant et des principes fondamentaux du droit. Ce serait alors un des éléments d'une discipline éducative.

³⁸ 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.

³⁹ LE GAL Jean, Châtiments corporels ou intervention physique, *Journal du Droit des Jeunes*, 185, mai 1999

⁴⁰ Lettre du 29 juin 2001

⁴¹ Circulaire n°2004-138 du 17-7-2004

4 Vers une discipline éducative

Dans les classes coopératives et dans les groupes où les règles sont élaborées au sein d'une structure collective et participative de décision, elles sont le résultat d'une négociation. Elles ont du sens pour les enfants. Garanties du fonctionnement du groupe, elles les protègent aussi de tout arbitraire, celui de l'adulte ou celui d'un responsable : un cahier des lois peut servir de référence en cas de conflit car peu d'enfants gardent la mémoire de toutes les décisions prises. L'ensemble des règles constitue un contrat de vie commune. Chacun, enfant et adulte, devient responsable de ses actes devant la communauté coopérative et doit en répondre. Ce qui implique qu'un lieu existe pour traiter des transgressions car la règle, devenue « loi du groupe » doit être appliquée et toute transgression nécessite une réponse : pour que la loi demeure la loi de tous, elle doit être réaffirmée par l'enseignant et par le groupe.

L'adulte en est le garant mais, dans ma conception de la participation, chaque enfant doit aussi y contribuer. Il peut être choisi comme médiateur ou comme responsable d'une activité ou d'un lieu. Dans le cadre de cette responsabilité, il lui revient alors de rappeler la règle et si le problème ne trouve pas de solution de soumettre le problème au conseil.

La question des sanctions fait l'objet de nombreux débats et réflexions. L'orientation dominante, malgré la volonté gouvernementale concernant les mineurs délinquants de privilégier le répressif sur l'éducatif, est que la sanction doit avoir une valeur formatrice et pédagogique. Elle a pour finalités :

- d'attribuer à l'enfant la responsabilité de ses actes et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience de ses conséquences ;

- de lui rappeler le sens et l'utilité de la loi commune ainsi que les exigences de la vie en collectivité.

Les orientations générales que propose Eirick Prairat,⁴² avec lesquelles je suis d'accord, peuvent permettre de dessiner la véritable sanction éducative :

- . la sanction éducative s'adresse à un sujet : elle s'adresse à un individu et non à un groupe. et doit être une sanction expliquée : demander à l'enfant le pourquoi de son geste, revenir sur la transgression et ses conséquences, demander, écouter, mais aussi expliquer ce que l'on refuse...

- . la sanction éducative porte sur des actes : on sanctionne un coupable pour son acte et non une personne par le biais d'une infraction.

- . la sanction éducative est privation de l'exercice d'un droit : privation d'usage, interdiction d'activité, mise à l'écart temporaire. « *Mais la privation d'un droit est une sanction qui 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.* »

- . la sanction éducative s'accompagne d'une procédure réparatoire : Celui qui manifeste le désir de réparer est en position de responsabilité par rapport à ses actes. Il les reconnaît et les assume.

EN CONCLUSION

Les enseignants désireux de transformer leurs pratiques sociales à l'école, expriment souvent le besoin de pouvoir s'appuyer sur des textes réglementaires qui précisent les droits et les obligations de tous ceux qui vivent dans la collectivité scolaire, ainsi que les procédures disciplinaires et les sanctions pouvant être utilisées.

Or les textes officiels actuels pour l'école maternelle et l'école élémentaire, n'apportent pas des réponses satisfaisantes, que ce soit pour l'exercice de la citoyenneté et des libertés, ou pour la gestion éducative des conflits. C'est pourquoi, avec DEI-France, nous avons demandé au Ministère de l'Education nationale « d'organiser une réflexion sur l'exercice des droits et libertés des élèves, leur participation active à la vie scolaire et le régime disciplinaire. »

Cela reste à faire et je pense que toutes les nouvelles directions d'action éducative, que j'ai eu l'occasion de présenter, ne progresseront réellement, tant au niveau des pouvoirs publics que des enseignants, que si les parents d'élèves y adhèrent et les soutiennent.

⁴² PRAIRAT Eirick, *Eduquer et punir*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1994

ANNEXES

ANNEXE 1

Y A-T-IL DES VALEURS UNIVERSELLES ?

Jean Le Gal

Qu'il s'agisse d'éducation, de citoyenneté, de laïcité, de régulation des conflits... la question des valeurs se pose. C'est ainsi que Philippe Meirieu, dans son bloc-notes,⁴³ écrit « il faut aussi se battre pour faire, sans cesse et obstinément, émerger les enjeux éducatifs dans l'opinion publique. Je crois que nous ne l'avons pas fait assez. Les « pédagogues » n'ont pas été assez « politiques » : ils n'ont pas suffisamment su dire ce qui les animait et quelles étaient leurs valeurs... » En novembre 1997, Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, y faisait aussi référence en affirmant qu'« *il faut rétablir un certain nombre de valeurs dans cette école républicaine* »⁴⁴

A travers débats et écrits, je constate que souvent cette référence est une « référence sèche ». Il est question des « valeurs », parfois de « valeurs universelles », de « valeurs républicaines », mais celles-ci ne sont pas nommées, comme si leur choix allait de soi pour des éducateurs. Or, au cours des réflexions que j'ai eu à mener avec des stagiaires en formation d'enseignants, d'éducateurs spécialisés, d'éducateurs de jeunes enfants, qui, aujourd'hui, sont confrontés au multiculturalisme des enfants et des jeunes qui leur sont confiés et à la montée de l'incivisme et de la violence, une question est souvent revenue : existe-t-il des valeurs universelles sur lesquelles appuyer l'action éducative ? ».

Leur ayant demandé, à de nombreuses reprises, de répondre à la question « *Quelles sont pour vous les 5 valeurs fondamentales sur lesquelles vous allez appuyer votre action éducative ?* »⁴⁵, nous avons, à chaque sondage, constaté qu'à part le « respect », aucune autre valeur n'était commune à la majorité des membres du groupe concerné. Par ailleurs, ils se posaient de nombreuses questions tant au niveau théorique, qu'au niveau pratique⁴⁶ car, comme le soulignait déjà Louis Legrand, en 1993, il est nécessaire d'interroger les valeurs pour définir une pédagogie et une action éducative.⁴⁷

Comment alors se mettre d'accord au sein d'une équipe pour choisir les valeurs qui seront communes à l'ensemble de la communauté éducative et qui souvent seront inscrites dans un projet éducatif, une charte... ?

Y a-t-il des valeurs universelles qui s'imposent à tous les éducateurs ?

Y a-t-il des valeurs universelles qui s'imposent à tous les éducateurs ?

C'est une question importante à laquelle Kofi Annan, secrétaire général des Nations Unies, répond sans hésiter, oui.⁴⁸ Pour lui « les valeurs de paix, de liberté, de progrès social, ainsi que l'égalité en droits et en dignité, qui sont consacrées dans la *Charte des Nations Unies* et dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, sont aussi valables aujourd'hui qu'il y a plus d'un demi-siècle, lorsque ces textes ont été rédigés par les représentants de nations et de cultures différentes ». Il considère que « pour sa cohésion, toute société dépend de règles et de valeurs communes, grâce auxquelles ses membres savent ce qu'ils peuvent attendre les uns des autres et peuvent résoudre leurs différends sans recourir à la violence ».

En 2000, lors de la *Déclaration du Millénaire*, tous les Etats ont réaffirmé les *valeurs fondamentales*, qui doivent sous-tendre les relations internationales au XXI^e siècle, à savoir : « la liberté, l'égalité, la solidarité, la tolérance, le respect de la nature et le partage des responsabilités. »

Mais l'acceptation de valeurs communes à toute l'humanité ne va pas de soi, comme le montrent les guerres, les attentats, le rejet de ceux qui n'ont pas les mêmes croyances religieuses, la même couleur de peau, les mêmes convictions politiques... Pour Kofi Annan, « la fonction des valeurs universelles n'est pas de gommer les différences, mais de nous aider à les accepter en nous respectant mutuellement et sans chercher à nous détruire. La tolérance et le

⁴³ MEIRIEU Philippe, A l'occasion des vœux... 2005-2006 : peut-on tomber plus bas », <http://www.meirieu.com/nouveaublocnotes.htm>

⁴⁴ ALLEGRE Claude, Entretien publié par *Télérama*, 12 novembre 1997

⁴⁵ Voir en annexe quelques résultats de ces sondages

⁴⁶ Voir en annexe les questions posées par les 50 stagiaires du Centre de Formation des Educateurs de jeunes Enfants de Nantes.

⁴⁷ LEGRAND Louis, *Enseigner la morale aujourd'hui*, Paris, PUF, 1993

⁴⁸ Kofi Annan, « Y a-t-il des valeurs universelles ? », Conférence à l'Université de Tübingen, Allemagne, le 12 décembre 2003

dialogue sont essentiels car, sans eux, aucun échange d'idées n'est possible, non plus que les compromis indispensables pour que chaque société puisse évoluer à son propre rythme.³

La question des valeurs est donc une question fondamentale pour les éducateurs, car l'éducation, sous-tendue par un choix de valeurs, doit permettre le développement harmonieux de chaque individu mais aussi lui apprendre à « vivre ensemble » dans un monde multi ethnique, multi religieux, multi culturel. Le défi pour les éducateurs est donc de développer une éducation aux valeurs qui reconnaissent un socle de valeurs universelles.

En août 1996, une vingtaine d'enseignants représentant les cinq continents se sont réunis au siège de l'Unicef à New York afin de concevoir une stratégie et de nouvelles approches pédagogiques visant à intégrer, à tous les programmes scolaires existants les valeurs universelles et à amener les éducateurs à réfléchir sur les valeurs qu'eux-mêmes reflètent dans leur vie et leur comportement quotidien auprès de ceux dont ils ont la charge. Car comme le soulignait Kofi Annan, les valeurs universelles ne vont pas de soi. ne vont pas de soi. « Nous devons mûrement les défendre. Nous devons les renforcer. Et nous devons trouver en nous la force de les vivre au quotidien, dans notre vie privée aussi bien que dans notre communauté, dans notre pays et dans le monde ».

Ces enseignants réunis au siège de l'Unicef ont retenu comme universelles les valeurs : respect, responsabilité, simplicité, tolérance, unité, coopération, liberté, bonheur, honnêteté, amour, paix.

On peut émettre l'hypothèse qu'avec d'autres enseignants le choix aurait pu être sensiblement différent, c'est pourquoi il est important de construire aujourd'hui un référentiel mondial de valeurs.

Quel référentiel de valeurs universelles?

Ce référentiel clairement défini n'existe pas. Pour le construire, il nous faut d'abord nous référer à des textes internationaux qui définissent les finalités et les objectifs de l'éducation. J'en retiendrai deux :

- *La Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948, stipule dans son article 26, point 2 que

« L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. »

- *La Convention internationale des droits de l'enfant* de 1989, indique dans son article 29 que :

« Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit :

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

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

On peut rapprocher ces textes de l'Article I-9 de la Charte européenne des droits fondamentaux qui précise que « l'Union se fonde sur les valeurs indivisibles et universelles de dignité humaine, de liberté, d'égalité et de solidarité », qu'elle repose « sur le principe de la démocratie et de l'Etat de droit » et qu'elle crée un « espace de liberté, de sécurité et de justice. »

Remarque : Pour Kofi Annan, « Droits de l'homme et valeurs universelles sont presque synonymes, pour autant que l'on comprenne que les droits n'existent que s'ils sont assortis d'obligations correspondantes »

Le projet d'éducation civique du Conseil national des programmes de 1992, indiquait que « L'enfant citoyen doit être imprégné, tout au long de sa scolarité par quelques valeurs essentielles auxquelles tout citoyen d'une société démocratique se doit de manifester son attachement dans sa pratique quotidienne : la légalité, la solidarité, la justice, la liberté, l'égalité, la fraternité, la dignité, la responsabilité... »

En m'appuyant sur ces trois textes internationaux, sur le projet d'éducation civique, sur de la conférence de Kofi Annan, et sur le choix des enseignants réunis à l'Unicef, je proposerais comme valeurs universelles :

la liberté, l'égalité, la fraternité, la dignité, la solidarité, la responsabilité, la justice, la paix, le respect, l'amitié, la coopération, la tolérance, la compréhension, la sécurité

ANNEXE 1 LES VALEURS Janvier 2000 et Avril 2005 CFEJE NANTES

Sondage réalisé auprès des étudiants de 2^e année

Quelles sont pour vous les valeurs fondamentales sur lesquelles vous allez appuyer votre action éducative ?

Ces deux tableaux ne permettent qu'une étude comparative partielle car en 2000 la question a été posée à des groupes qui ont pu discuter et choisir, par groupe, les valeurs qui leur paraissaient fondamentales sans limitation de nombre, alors qu'en 2005 la question a été posée à chaque étudiant et le nombre des valeurs a été limité à cinq.

	En 2000 43 étudiants	En 2005 49 étudiants		En 2000 43 étudiants	En 2005 49 étudiants
RESPECT			REUSSITE		
- respect en général		15	- Réussite en général	10	
- respect de soi		12	- Réussite sociale	20	
- des gens, de l'autre	31	23	- Réussite scolaire	9	
- de l'environnement	25	4	- Réussite professionn.	6	
- de la personne de l'enfant	11	4	Goût de l'effort et du travail	26	3
- des parents et de la famille		8	Envie d'apprendre	6	
- des règles, de la loi	9	4	Compétitivité	6	
- des droits et des devoirs		2	Ambition	6	
- de l'autorité		1	Droit de s'affirmer		1
			Ouverture sur le monde		5
TOTAL	76	73	Envie d'entreprendre		3
LA RELATION AUX AUTRES			Volonté		1
- Tolérance	32	23	Valorisation		1
- Politesse	30	6	Persévérance		1
- Honnêteté	25	6			
- Partage	10	14			
- Ecoute	10	26			
- Loyauté	5				
- Ouverture d'esprit	5	2			
- Echange		1			
TOTAL	117	78	TOTAL	89	15
	En 2000 43 étudiants	En 2005 49 étudiants		En 2000 43 étudiants	En 2005 49 étudiants
VALEURS CITOYENNES et SOCIALES			VALEURS LIEES A LA PERSONNE		
- Droit d'expression et liberté de parole	21 17	12	- Epanouissement personnel	11	
- Liberté	17	2	- Confiance	6	10
- Egalité	16	1	- Patience	6	
- Fraternité	6		- Bonheur	5	3
- Citoyenneté	6		- Amour	5	
- Autonomie	5	6	- Bien être affectif	4	
- Responsabilité	5	4	- Sincérité		1
- Socialisation	5	2	- Franchise		2
- Reconnaissance du bien et du mal			- Modestie		2
- Solidarité et entraide		21	- Humilité		1
- Justice		4	- Générosité		2
- Esprit critique		2	- Estime de soi		1
		1	- Objectivité		1
		1	- Optimisme		1
- Paix			- Intégrité		1
- Sécurité			- Cohérence		1
			- Altruisme		1
TOTAL	98	56	TOTAL	37	27

ANNEXE 2

STAGE DE FORMATION DE RESPONSABLES JEUNESSE 1996

13 participants Chacun peut exprimer 5 choix

valeurs universelles	valeurs exprimées Nombre de choix	Nombre de choix	Autres valeurs	Nombre de choix
Amitié	Amitié		Ecoute	6
Compréhension	Compréhension		Participation	3
Coopération	Coopération	1	Autonomie	2
Dignité	Dignité		Droit à la parole	2
Egalité	Egalité	8	Entraide	2
Fraternité	Fraternité		Laïcité	2
Justice	Justice		Liberté d'expression	2
Liberté	Liberté	3	Ouverture	2
Paix	Paix		Critique	1
Respect	Respect	11	Education permanente	1
Responsabilité	Responsabilité		Droit de se tromper	1
Sécurité	Sécurité	1	Liberté de conscience	1
Solidarité	Solidarité	2	Mixité sociale	1
Tolérance	Tolérance	4	Partage	1
			Possibilité d'agir ou non	1
			Possibilité de choisir	1
			Pouvoir	1

24 « valeurs » ont fait l'objet d'un ou plusieurs choix.

60 choix ont été exprimés.

Seules les valeurs de « respect » et « égalité » recueillent plus de la moitié des choix des participants.

Si l'on veut que l'ensemble des animateurs s'appuient sur des valeurs communes, il est donc nécessaire que le projet éducatif stipule quelles seront les valeurs à respecter obligatoirement par l'ensemble des personnes concernées.

Le choix des valeurs peut être décidé de façon unilatérale par l'institution qui gère la structure. Il peut aussi faire l'objet d'un débat entre les différents partenaires : représentants de l'institution, animateurs, parents, enfants et jeunes...La décision peut être prise par l'institution seule ou par l'ensemble des acteurs.

Tant dans les choix exprimés que dans les textes internationaux, on voit que l'éducation doit à la fois permettre à l'enfant d'apprendre le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et un certain nombre de valeurs.

ANNEXE 3

LES VALEURS Avril 2005

Centre de Formation d'Educateurs de Jeunes Enfants- Nantes

Sondage réalisé auprès des 49 étudiants de 2^e année

Quelles questions vous posez-vous à propos des valeurs en rapport avec votre action éducative ?

1. Interrogations générales à propos des valeurs ?

- Qu'est-ce qu'une valeur ? Valeur est-ce égal à conviction ?
- Quelle différence y a-t-il entre une valeur et une conviction ?
- Quels liens valeurs-culture-religion-famille ?
- A quoi la mutation des valeurs actuelles est-elle due ?
- Les valeurs actuelles sont-elles toutes en lien avec le système de consommation dans lequel nous vivons ?

- En quoi les valeurs que nous recevons influent (ou non) sur notre mode de vie et sur les choix que nous faisons ? N'est-ce pas là un enfermement ?
- Peut-on vivre sans valeurs ?
- En quoi certaines valeurs qui nous semblent importantes sont-elles plus importantes que d'autres ?
- Les valeurs qui sont fondamentales pour nous aujourd'hui le seront-elles toujours dans 20 ans ?
- Que signifie « valeur » pour chacun et pour les enfants ?
- Quel rapport peut-on faire entre les valeurs et l'éthique professionnelle ?

2. Quelles valeurs transmettre ?

- Existent-ils des valeurs universelles à transmettre au-delà des différences culturelles ?
- Si valeurs universelles il y a, sont-elles vraiment adaptées à la vie « ensemble », toutes cultures confondues ?
- Existe-t-il des valeurs communes à tous les êtres humains ?
- Doit-on transmettre nos propres valeurs ou les valeurs communes ? Et quelles sont-elles ?
- Avons-nous le droit en tant que professionnels « d'imposer » nos valeurs si elles ne correspondent pas à celles de la famille, de l'enfant ?
- Peut-on faire la différence entre des valeurs professionnelles et des valeurs personnelles ?
- Quelles valeurs en structure petite enfance afin qu'elles puissent être intégrées par un enfant ?
- Quel rôle les valeurs que nous, professionnels, transmettons à l'enfant, ont-elles dans la construction de son développement ?
- Quelle est la prise en compte des valeurs de chaque culture dans la mixité sociale de la population accueillie ?

3. Quelle démarche mettre en oeuvre ?

- Quelle place pour les valeurs en structure petite enfance ?
- Comment transmettre des valeurs éducatives ? et quelles sont les limites ?
- Comment les enfants peuvent-ils comprendre la notion de valeurs ?
- Comment un enfant s'approprie-t-il ses propres valeurs ?
- Comment transmettre sans imposer ?
- Comment respecter certaines valeurs culturelles en collectivité ?
- Est-on conscient de ce qu'on transmet aux enfants ?
- Comment faire pour que nos valeurs personnelles n'envahissent pas sur le milieu professionnel, afin de rester ouvert à d'autres valeurs ?
- Peut-on travailler auprès d'enfants et leur transmettre des valeurs auxquelles on ne croit pas ?
- Comment prendre en compte en structure petite enfance la différence la différence des valeurs montrées par chaque enfant ?
- Comment expliquer le conflit de générations concernant les valeurs ? (« ah, de notre temps ! »)
- Quels sont les moyens que l'on peut mettre en oeuvre pour donner à l'enfant l'envie de découvrir ?
- Quel outil possède-t-on pour arriver à partager avec les autres (enfants, parents, professionnels, partenaires...) ?
- Comment donner à un enfant la confiance en lui qui lui permettra de s'affirmer, de s'épanouir ?
- Comment « lutter » contre l'individualisme ?
- Comment favoriser la communication détachée des a priori, des représentations ?
- Dans le processus d'autonomie de l'enfant, comment trouver le juste milieu entre laisser-faire/aide/faire à la place de... ?
- Comment transmettre la valeur de RESPECT en tenant compte de la singularité de chacun, de son histoire, de sa culture ?
- Où s'arrête la transmission des valeurs, des convictions, dans le travail éducatif ? N'y a-t-il pas un risque de « manipulation » ?
- Comment s'inscrire en tant qu'être singulier dans un groupe ?
- Comment faire prendre conscience de l'importance en collectivité de la prise en compte de la singularité de l'enfant ?
- Est-ce que nos valeurs peuvent nous conduire à porter des jugements ?
- Quelle est la place des religions dans les structures petite enfance (exemple : Pâques-Noël...)

4. Quels questionnements pour l'équipe ?

- Comment établir des valeurs communes au sein d'une équipe ?
- Qu'en est-il des valeurs dans les projets des établissements ?
- Comment faire entendre ses propres valeurs dans une équipe opposée à celles-ci ?
- Comment donner une place à chaque professionnelle dans l'équipe en tant que sujet et professionnelle ayant son statut ?
- Comment garder une cohérence d'équipe malgré la disparité des formations mais aussi des personnalités et des convictions de chacun ?
- Peut-il y avoir au sein d'une équipe des valeurs contradictoires ?
- La démarche de projet dans une équipe de travail permet-elle réellement d'avoir des valeurs communes ?
- Peut-il y avoir une cohésion d'équipe si les valeurs des professionnels divergent ?
- Comment gérer un conflit de valeurs dans une équipe professionnelle ?

5. Quels questionnements par rapport à la famille ?

- Comment être cohérents auprès des enfants quand nos valeurs sont différentes de celles de la famille et que la parole des parents diffère de celle du professionnel ?
- Comment respecter les valeurs familiales quand elles vont à l'encontre de nos propres valeurs ?
- A-t-on le droit, en tant que professionnel d'imposer nos valeurs aux enfants quand elles ne sont pas identiques à celles de la famille ?
- Mais comment, en tant que professionnel, laisser une place aux valeurs prônées par les familles tout en ne niant pas nos propres valeurs ?
- Est-il possible de combiner à la fois ses propres valeurs, ses valeurs professionnelles et les valeurs des familles ?
- Que faire vis à vis d'un enfant dont les parents ne souhaitent pas transmettre les mêmes valeurs que nous ?
- Comment réagir lorsqu'il y a confrontation des valeurs entre professionnels et parents ?
- Est-il possible d'associer les parents à la réflexion sur le choix et la transmission des valeurs au sein de l'institution éducative sans les dévaloriser par rapport à leurs propres convictions ?
- Comment soutenir les familles pour qu'elles puissent croire en leurs valeurs familiales ?
- Comment apprendre en tant que parent l'importance des valeurs dans l'éducation ?
- Peut-on apprendre à être parent par l'intermédiaire des manuels ou des « conseils » des professionnels petite enfance ?
- L'accompagnement à la parenté peut-il se faire lors de réunions organisées par des mairies ?

ALLER AUX TOILETTES : UNE NECESSITE CONTROLEE

Jean Le Gal

Introduction

Qu'on soit femme ou homme, adulte ou enfant, riche ou pauvre, la nature impose à chacun de nous l'urgence de ses besoins. Il s'agit d'une réalité dont nous devons tenir compte. Depuis la nuit des temps, les hommes ont dû trouver des solutions à leur besoin naturel d'uriner et de déféquer, à travers les tabous, les interdits, les principes moraux, les exigences culturelles et les contraintes de l'environnement.

Les enfants d'aujourd'hui en subissent encore les conséquences à l'école. Il n'est donc pas étonnant que lorsqu'ils ont le droit de donner leur avis sur leurs conditions de vie et de travail, ils demandent la liberté d'aller aux toilettes et le respect de leur dignité.

C'est ainsi que lors de la consultation nationale lancée par Alain Savary, ministre de l'Education nationale, en 1982, les filles du CM2 de mon école avaient demandé d'avoir des WC qui ferment car elles étaient toujours dérangées par les garçons qui regardaient sous les portes ou les ouvraient. Ultérieurement des enfants, délégués au conseil d'école, ont demandé que les cabinets extérieurs sales et puants soient remplacés : un bloc sanitaire neuf est alors construit par la ville.

Les enfants de ma classe coopérative avaient, eux, institué la liberté d'aller aux toilettes, qu'ils appelaient le libre-pipi et que nous considérions comme une application d'une liberté fondamentale, la liberté d'aller et venir.

J'ai soumis ce problème à plusieurs ministres successifs, en vain, en m'appuyant sur un dossier d'étude solide,⁴⁹ où je présentais 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 m'est parvenue est celle de Ségolène Royal, en mars 2000. Elle 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, les enfants continuent à circuler seuls, que ce soit pour aller aux toilettes ou pour des activités à caractère pédagogique.

Aller aux toilettes : une nécessité contrôlée

Lorsqu'on jette un regard sur l'histoire, on constate que le besoin d'uriner et de déféquer a toujours été soumis, en société, à des protocoles et à des règles. Il est important de mieux les connaître afin de trouver, à l'école, des solutions qui respectent à la fois le besoin d'intimité des enfants et leur éducation sociale.

En 1550, nous dit Jean de Viguerie,⁵⁰ pour faire ses besoins naturels, l'enfant civil se retire dans un lieu écarté loin des regards : « *Quand il luy faut qu'il rende son urine, il se doit séparer et tirer à part que nul ne le voye* ».

Au XVIIe siècle, on recevait sur sa chaise percée et les belles dames utilisaient librement, et discrètement, leur « bourdalou », à la messe, pendant les longs sermons. Elles évitaient ainsi de déranger l'assistance.

Car en société, c'est une affaire qui souvent dérange, encore plus s'il s'agit d'une collectivité au travail, qu'elle soit économique ou scolaire. Elle est donc souvent réglementée...et sanctionnée.

En 1711, l'évêque d'Autun, dans un règlement pour les écoles charitables de la ville de Moulins, créées pour l'éducation des enfants pauvres, inscrit dans les « cas fouettables » :

3° Quand ils demandent pendant l'école d'aller à leurs nécessités

A Chaumont, le 15 juin 1850, un règlement fixe les conditions de travail des employés de bureau. De nouvelles lois ayant été adoptées « *Les propriétaires reconnaissent et acceptent la générosité des nouvelles lois sur le travail mais attendent du personnel un accroissement considérable du rendement en compensation de ces conditions presque utopiques* ». Il n'est donc pas étonnant de trouver dans le règlement un article concernant les « appels de la nature » : « *Art 7. Aucun employé ne sera autorisé à quitter le bureau sans la permission de Monsieur le Directeur. Les appels de la nature seront cependant permis. Aussi pour y céder, les membres du personnel pourront utiliser le jardin au-dessous de la seconde grille. Bien entendu, cet espace devra être tenu dans un ordre parfait.* »

⁴⁹ 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

⁵⁰ De VIGUERIE Jean, *L'institution des enfants, l'éducation en France, 16^e-18^e*, Paris, Calmann-Lévy, 1978

On aurait pu penser qu'à l'approche du XXI^e siècle, le contrôle strict des besoins naturels dans les règlements et les pratiques ne serait plus qu'un souvenir dans la longue lutte des hommes pour leur liberté. Or tel n'est pas le cas.

Je ne citerai ici que deux cas :

1. en avril 1995, les employés du Refuge des cheminots de Pornichet, en Loire Atlantique, se mettent en grève. Ils protestent car « nous sommes chronométrés sur tout. Même pour aller aux toilettes. On nous interdit d'y aller pendant le service des repas. Les gérants nous adressent des avertissements écrits sur des faits qui sont faux... » On voit que la question des toilettes tient une bonne place dans le harcèlement dont les employés se sentent victimes.⁵¹

2. en août 1995, à Quimperlé, Lucien Bigard, patron d'une entreprise moderne de viande, décide d'instituer des « pauses toilettes » dans le règlement intérieur, pour cause de productivité : - pause-pipi à 8h05, 11h20, 14h05
« Les pauses-toilettes sont instituées strictement. Elles doivent être systématiquement respectées pour des raisons d'organisation et des raisons réglementaires. Tout salarié qui ne souhaiterait pas obéir à cette organisation serait répréhensible. A ce titre, il pourrait être sanctionné pour abandon de poste, il pourrait voir son salaire amputé du temps d'absence en dehors des pauses officialisées, il pourrait voir sa prime de vacances amputée de 50 francs par jour d'infraction. »

La pause-pipi est signifiée par un coup de sifflet ou un claquement de mains des agents de maîtrise.

Les 250 ouvriers et ouvrières se mettent en grève, estimant que la décision patronale est une atteinte à leurs droits et à leur dignité. Le conseil des prud'hommes de Quimper, en mars 1996, juge « illicite le dispositif de mise en place de pauses-toilettes obligatoires : le droit de se rendre aux toilettes ne saurait être soumis à l'autorisation d'un tiers ni au remplacement préalable des salariés... La liberté totale de se rendre aux toilettes quand ils le désirent... est conforme aux principes fondamentaux du droit ».

Cette décision importante ne règle pas pour autant la question de la pause dans la durée du travail effectif pendant lequel le salarié est à la disposition de l'employeur. Ce débat a été repris lors du débat sur les 35 heures.⁵²

La réglementation pour les écoles

En 1850, la loi du 15 mars prévoit que « Dans toutes les écoles, les latrines doivent toujours être en vue de l'estrade du maître et divisée en deux cabinets distincts et isolés l'un de l'autre. »

Michel Bouille, dans son ouvrage⁵³ écrit que « les « privés » sont le lieu où se construit partiellement une hygiène corporelle socialisée, une morale sexuelle ; l'aménagement des lieux d'aisance constitue l'un des grands problèmes d'hygiène générale au XIX^e siècle. Administrateurs, médecins, architectes, ingénieurs élaborent en commun des solutions dont l'école bénéficie. Dès 1850, le Ministre de l'Instruction publique se préoccupe d'appliquer deux grands principes à la construction des latrines : visibilité et séparabilité ».

Une instruction du 18 janvier 1887, concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques, spécifie que pour les « privés des écoles maternelles », « les urinoirs et les privés n'auront pas de fermeture ». Il s'agit de surveiller défécation, miction et sexualité tout en cachant les zones érogènes.

L'instruction du 15 janvier 1927 maintient l'absence de fermeture aux toilettes et la hauteur des cloisons à 0,70M.

Celle du 23 mars 1972,⁵⁴ relative à la construction des écoles maternelles, définit la « conception des cellules de W.C. » :

« Elle ne comportent pas de portes, sources d'accidents... »

Il est évident que le parti constructif sera déterminant quant à la conception et à la distribution des cellules. En tout état de cause, cette distribution 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 »

En 1999, dans un guide « Construire des écoles », adressé aux Collectivités territoriales par le Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, il est indiqué que :

« Les cuvettes de WC seront placées dans des alvéoles de telle sorte que les enfants jouissent d'une certaine intimité, la chasse d'eau sera à leur portée. Ces alvéoles, d'environ 0,60mx0,60m, seront isolées les unes des autres par des séparations d'environ à,60 à 0,80m de hauteur. »

Il n'est toujours pas mentionné la possibilité de mettre des portes aux cabinets en école maternelle.

⁵¹ « Il faut que cesse ce harcèlement », *Ouest-France*, 20 avril 1995

⁵² FILOCHE Gérard, « Temps de travail et pause-pipi », *Libération*, Débats, 12 avril 1998

⁵³ BOUILLE Michel, *L'école, histoire d'une utopie ? XVII^e début du XXI^e*, Ed. Rivages, Histoire, 1988

⁵⁴ *Instruction Relative à la construction des Ecoles maternelles du Ministère de l'Education nationale*, direction chargée des équipements, groupe des études techniques. INRDP, Brochure n° 211CS, page 43 pour les locaux sanitaires

ANNEXE 3

DEMOCRATIE FAMILIALE

Article 12

1. Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Convention Internationale des Droits de l'Enfant

Autorité parentale : Loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale :

Chapitre 1^{er}-L'autorité parentale

Art 371-1-

" L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux père et mère jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement dans le respect de sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent selon son âge et son degré de maturité"

L'enfant doit pouvoir exprimer son point de vue par rapport à toute activité, procédure ou décision l'intéressant. Cela implique 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.

Dans son rapport,⁵⁵ 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. "

En accordant aux enfants le droit d'exprimer librement leur opinion sur toutes les affaires les concernant, la Convention reconnaît leur citoyenneté et leur droit de participation. Ce sont là des principes majeurs sur lesquels, aujourd'hui, doivent s'appuyer tous les éducateurs pour une véritable éducation à la responsabilité et à la citoyenneté.

Après avoir étudié l'exercice des libertés et de la citoyenneté à l'école⁵⁶, je tenterai d'apporter, dans cette courte introduction, quelques arguments qui justifient qu'une étude approfondie soit menée sur la mise en oeuvre d'une démocratie familiale s'appuyant sur la reconnaissance des droits et libertés de chacun de ses membres.

I. Le Conseil de l'Europe et les droits de l'enfant dans la famille

Dès 1979, Année internationale de l'enfant (AIE), l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, se préoccupe des droits de l'enfant dans la famille et recommande⁵⁷ au Conseil des Ministres de « faire entreprendre sans délai l'élaboration d'une Charte européenne des droits de l'enfant qui sera conçue de manière à aider au maximum les parents à faire face aux graves responsabilités qui leur incombent ». Elle pourrait s'inspirer d'un certain nombre de principes et de lignes directrices, parmi lesquels, j'ai retenu dans le cadre de la réflexion que je mène :

I. Principes généraux

a. Les enfants ne doivent plus être considérés comme la propriété de leurs parents, mais être reconnus comme des individus avec leurs droits et leurs besoins propres ;

II. Situation juridique de l'enfant

c. Il faut substituer à la notion d' « autorité parentale » celle de « responsabilité parentale », en précisant les droits de l'enfant en tant que membre distinct de la famille ;

d. Il faut améliorer le droit reconnu par la loi à l'enfant d'avoir son propre représentant judiciaire(avocat d'office) en cas de différend entre les parents tel que les affaires de divorce ou de séparation ; ce droit doit reposer sur le principe que les intérêts de l'enfant sont souverains ;

⁵⁵ CACHEUX Denise, 1990, Rapport d'information

⁵⁶ LE GAL Jean, *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck-Belin, 2002,

⁵⁷ Recommandation 874 (1979) adoptée par l'Assemblée le 4 octobre 1979

Après l'adoption par les Nations Unies, en 1989, de la Convention relative aux droits de l'enfant, en octobre 1993,⁵⁸ la Conférence des Ministres européens chargés des affaires familiales a rappelé que « *le principe de base contenu dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, selon lequel l'enfant pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, doit grandir dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension* » mais elle a aussi souligné que « *les enfants doivent être préparés à devenir des citoyens autonomes, responsables et solidaires, grâce à la prise en compte de leurs droits et besoins au sein de la famille* ».

Les parents sont responsables de l'éducation de l'enfant, responsables à l'égard de la société en raison de la valeur fondamentale de l'enfant, réalité d'intérêt public, et responsables à l'égard de l'enfant lui-même, qu'ils doivent éduquer dans le respect des valeurs d'une société démocratique.

Mais les familles ont-elles la capacité de donner aux enfants la possibilité de participer et de devenir des individus responsables ? Quelle est la place des enfants dans la société contemporaine ?

Pour répondre à ces questions, et apporter une contribution européenne à l'Année internationale de la Famille, commémorée en 1994, le Conseil de l'Europe met en place le « *Projet du Conseil de l'Europe sur les Politiques de l'Enfance* ». Au centre des débats, il place la réflexion sur la participation et la négociation, qui constituent, pour lui, les atouts essentiels pour bien "édifier la plus petite démocratie au coeur de la société" qu'est la famille. Cet important programme de travail traduit l'incidence juridique, culturelle et sociale que la Convention relative aux droits de l'enfant commence à avoir.

En décembre 1994, avec le Ministère espagnol des Affaires sociales, il organise, à Madrid, une conférence intitulée " *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation* ".⁵⁹ qui sera un des temps forts du projet. Le rapport deviendra un document fondamental pour les travaux postérieurs.

Cette conférence rassemble plus de 300 personnes dont environ 60 enfants espagnols et français. Elle témoigne de l'avancée importante des idées en ce qui concerne la démocratie familiale.

La citoyenneté de l'enfant

En ouverture de la Conférence, Christina Alberdi Alonso ministre espagnole des Affaires sociales, place la réflexion à mener dans le cadre de la citoyenneté de l'enfant en affirmant que pour la première fois dans l'histoire, une Convention « *reconnait la citoyenneté des enfants, garçons et filles et leur capacité à être titulaire de droits* ». « *Du moment dit-elle 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)* »

Elle constate que la société espagnole dans son ensemble est favorable au soutien, au dialogue et au raisonnement pour résoudre ou aborder les problèmes qui se posent dans le contexte des relations entre les parents et les enfants et qu'on assiste à l'émergence d'une nouvelle philosophie de l'enfance et de la famille, caractérisée par la pratique en son sein de la démocratie.

Marta Santos Pais,⁶⁰ Vice-Présidente du Comité de Coordination du Projet sur les Politiques de l'Enfance, rappelle que le projet met « *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* ». Comme Christina Alberdi Alonso, elle considère que « *l'enfant doit être en mesure d'exprimer ses points de vue par rapport à toute activité, procédure ou décision l'intéressant. Ce qui implique, eu égard à son âge et à son degré de maturité, qu'il soit informé sur les options possibles, les conséquences en découlant, le poids que jouera son opinion* ». Cela implique que ceux qui l'entourent, et notamment les membres de sa famille, « *soient disponibles pour l'écouter, ouverts à lui accorder l'espace approprié pour qu'il se sente encouragé à exprimer ses opinions, dans une ambiance de respect et de liberté* ». Mais comme dans tout environnement démocratique, « *exprimer une opinion ne veut pas dire prendre la décision. Respecter l'opinion de l'enfant c'est l'écouter, pas forcément l'entériner* ».

Pour Ferran Casas,⁶¹ Président du Comité de Coordination du Projet, la socialisation démocratique des enfants est extrêmement importante si l'on souhaite, qu'en Europe, les citoyens fassent preuve de coopération, de responsabilité et de solidarité. Il s'agit donc de débattre de leurs nouveaux droits et des nouvelles formes de leur présence dans la

⁵⁸ Communiqué final de la XXIII^e Conférence des Ministres européens chargés des affaires familiales, qui s'est tenue à Paris les 14 et 15 octobre 1993 sur le thème " Politiques familiales, droits des enfants, responsabilités parentales "

⁵⁹ Conseil de l'Europe, *Evolution du rôle des enfants dans la vie familiale : participation et négociation*, Strasbourg, Actes, 1994

⁶⁰ SANTOS PAIS Marta, "Aspects juridiques concernant la participation des enfants à la vie familiale, op.cit.

⁶¹ CASAS Ferran, "La participation des enfants dans la société européenne, op.cit.

société. Or pour les adultes, se comporter avec eux et les écouter comme des individus dotés des mêmes droits qu'eux-mêmes, est en contradiction avec les représentations sociales des enfants qu'ils ont héritées du passé. Pour lui, l'aspect le plus fondamental de ces représentations est la définition des enfants comme des "pas encore" (pas-encore mûrs, pas-encore responsables, pas-encore citoyens à part entière, etc). Dans nos sociétés européennes en général, dit-il, « nous avons construit la catégorie des "pas-encore" comme une catégorie très absolue de personnes. La loi définit un âge de la majorité légale, un âge minimum pour conduire, voter, être condamné et emprisonné, etc. Tous les enfants, avant d'atteindre chaque palier d'âge, sont censés appartenir de façon homogène à une catégorie unique même si leur capacités réelles sont complètement différentes. ». Or il ne s'agit pas là d'une vérité scientifique. Il existe d'importantes variations individuelles et les parents et les éducateurs savent très bien si les enfants sont capables ou suffisamment responsables pour faire quelque chose.

Pour Eugène Verhellen,⁶² Directeur de programme au conseil de l'Europe, il importe de comprendre que notre image-enfant est une "construction sociale". Notre rapport avec les enfants n'est pas imposé par la nature et peut donc être modifié.

Jusqu'à la fin du moyen-âge, la société ne faisait pas de l'enfant une catégorie à part. Mais peu à peu, les enfants ont été perçus comme les dépositaires de l'avenir, les outils pour réaliser un Etat éclairé. Définis alors comme des êtres humains "encore inachevés", des "pas encore"; il était nécessaire de les protéger (d'où une législation de protection de l'enfance) et de les socialiser conformément au rêve de l'Etat éclairé (d'où une législation scolaire). Ces lois et des institutions spécifiques ont exclu les enfants du monde réel et les a inclus du même coup dans un monde à eux. Situation que les pédagogues de l'Education nouvelle et ceux de l'Ecole socialiste avaient remis en cause depuis la fin du XIX e siècle. Korczak avait fait remarquer que « la moitié de l'humanité semble ne pas exister. Leur vie est une plaisanterie, leurs ambitions naïves, leurs sentiments passagers... Nous nous référons à l'homme futur, au futur travailleur, au futur citoyen. Nous voulons dire par là que les enfants ne sont qu'en devenir, leur vie réelle n'a pas encore commencé, tout ce qui est sérieux appartient à leur avenir, non à leur présent. »

Mais aujourd'hui la Convention des Nations Unies a reconnu que les enfants sont des personnes à part entière, titulaires de droits et de libertés Elle reflète et conforte la prise de conscience que les enfants ont des opinions et ont le droit de les exprimer au même titre que les adultes. Mais il ne suffit pas d'admettre qu'ils ont des droits encore faut-il qu'on leur reconnaisse la capacité à les exercer de manière autonome. Or pour E. Verhellen « 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 incompetents pour prendre des décisions bien fondées. Selon ce point de vue, les enfants ne sont pas assez mûrs physiquement, intellectuellement et émotionnellement et n'ont pas l'expérience nécessaire pour porter un jugement rationnel sur ce qui est ou n'est pas dans leur intérêt. » Or on ignore ce que les enfants savent, ce qu'ils sont capables de faire et ce qu'ils sont. Il serait donc d'un « grand intérêt d'obtenir davantage de nouvelles données empiriques (scientifiques) au micro-niveau sur les enfants et sur la manière dont ils sont reconnus et respectés dans la vie quotidienne en leur qualité de pourvoyeurs compétents de significations, d'acteurs compétents et d'êtres humains actifs et responsables... Des recherches actives pourraient porter à notre connaissance nombre de stratégies simples utilisées par les parents (et les enseignants) et susceptibles d'être mises en oeuvre dans les sphères publiques de la société. »

Chez les partisans de la mise en pratique du droit de participation de l'enfant, E. Verhellen identifie plusieurs tendances :

- la tendance réformiste : notre société sous-estimerait gravement la capacité des enfants à prendre des décisions rationnelles et fondées. Les enfants acquièrent cette capacité beaucoup plus jeunes qu'on ne le pense généralement. Il faudrait donc abaisser l'âge de la majorité et d'un accès graduel des enfants à leurs droits.
- La tendance radicale : toute forme de discrimination, y compris la discrimination sur la base de l'âge, est moralement injustifiable. La seule solution consiste à octroyer aux enfants tous les droits fondamentaux : égalité de tous.
- La tendance pragmatique : les partisans de cette tendance, qui revêt une importance croissante, se demandent pourquoi ne pas octroyer dans la pratique tous les droits fondamentaux à l'enfant, dont le droit de les exercer en pleine autonomie, à moins que l'incompétence de ce dernier à exercer certains droits ne soit prouvée; ce point fait l'unanimité ("les enfants ont tous les droits, à moins que...") L'expérience que l'on a des adultes montre que c'est parfaitement possible. Le principal avantage par rapport à la situation présente serait que le fardeau de la preuve serait inversé. Actuellement, la position des enfants est beaucoup plus faible parce que c'est à eux qu'incombe le soin de faire la preuve ("les enfants n'ont aucun droit, à moins que")

La participation sociale des enfants : droits et responsabilités

⁶² VERHELLEN Eugène, "Evolution et développement historique de l'éducation de l'enfant et de la participation des enfants à la vie familiale", op.cit.

Pour Ferran Casas, « *La responsabilité sociale doit être apprise par une participation sociale active et consciente; et la participation sociale elle-même (tout comme les modes de vie démocratiques) ne saurait résulter d'un apprentissage théorique mais seulement d'une expérience pratique... Il s'agit d'un défi lancé à nos capacités créatrices dans la mesure où les adultes doivent définir de "nouveaux" sujets et espaces de participation réelle des enfants, en fonction de la capacité et de la maturité de chacun d'entre eux... La participation sociale des enfants dans la société devrait être considérée comme un processus. Au sein de ce processus, des espaces et des perspectives distincts de participation doivent être envisagés. Mais La famille reste bien sûr le lieu où l'on apprend la participation et la responsabilité par la participation.* »

Ce processus d'éducation sociale active est celui qui a été mis en place par la pédagogie libertaire, l'éducation nouvelle⁶³ et l'école du travail⁶⁴ dès la fin du XIX e siècle et aujourd'hui par les praticiens de la classe coopérative.⁶⁵ Nombre des pratiques que tous ces éducateurs ont créées pourraient être expérimentées dans le cadre de la démocratie familiale.

La participation dans la famille et dans la vie sociale

Pour Marta Santos Pais, « *la famille se révèle être le milieu où le dialogue et la libre expression de points de vue sont favorisés, où le droit d'avoir des opinions différentes sur la considération de la réalité est reconnu et accepté, où l'enrichissement est possible grâce à l'échange d'opinions et à la diversité... C'est dans la famille que doit commencer la participation de l'individu et son engagement au développement de la société... La famille est par excellence le berceau des valeurs de la compréhension, du respect mutuel et de la solidarité, la source inspiratrice de toute expérience démocratique.* »

L'information aux parents et à la famille devient donc particulièrement cruciale en ce qui concerne l'exercice d'une action parentale responsable au sein d'une expérience démocratique partagée, vécue et enrichie de par l'action consciente de chacun de ses membres. Mais l'information des enfants est aussi nécessaire afin de les préparer et de les sensibiliser vis-à-vis de leur rôle et de leur responsabilité dans l'exercice des droits dont ils sont titulaires.

Pour Ferran Casas " *La participation repose sur une conception de l'enfant comme un sujet "déjà" doté d'aptitudes, de droits, de compétences, des responsabilités (même si ces capacités ou responsabilités ne sont "pas encore" les mêmes que celles des adultes).* " Cette participation doit être une participation réelle et responsable.

Il est très important, pense-t-il que les enfants puissent participer avec leurs parents aux manifestations sociales où les individus peuvent réellement être actifs (en exprimant leur volonté, en prenant des décisions etc). Il émet une idée que les municipalités engagées dans un processus de démocratie participative devraient reprendre. Elles devraient encourager toutes sortes d'activités auxquelles les familles pourraient participer avec leurs enfants. Il ne s'agit pas seulement des loisirs mais aussi des processus consultatifs, des débats d'idées et des processus décisionnels, par exemple, sur l'environnement urbain(comment organiser les parcs, les aires de jeux, etc).

Mais compte tenu des représentations sociales profondément ancrées qui existent sur les capacités et les droits de l'enfant, il est nécessaire que les chercheurs et les professionnels mènent des réflexions, et les fasse connaître par les médias, sur la participation des enfants. Pour Ferran Casas " *les professionnels travaillant avec les enfants ou avec les services de soutien familial doivent bénéficier d'une formation qui les aidera à améliorer les relations entre adultes et enfants*" Ils doivent savoir comment développer les compétences et les activités participatives avec les enfants tant dans leurs institutions que dans la famille.

Tirant les enseignements des études menées dans le cadre du Projet sur les Politiques de l'Enfance, les 11 et 12 mai 1996, le Comité de coordination de ce projet, au cours de sa 4^e réunion, propose un Avant-projet de recommandations aux Etats membres⁶⁶. Dans l'exposé des motifs, il rappelle que « *La Convention sur les droits de l'enfant souligne l'importance primordiale de la façon dont on accorde à l'enfant la possibilité d'exprimer son point de vue et de participer au niveau qui convient aux processus de prise de décision le concernant. L'enfant doit être considéré comme un membre actif de la société ou comme un citoyen à tous les niveaux(famille, école, quartier, sport). Il souligne que « la participation des enfants à la vie familiale et sociale est essentielle pour leur garantir un développement harmonieux et les préparer à la vie dans une société libre... Elle est une façon d'améliorer la qualité de la vie de la famille, basée sur les valeurs démocratiques et les droits fondamentaux de l'homme, et ce au profit de tous les membres de la cellule familiale... Le fait d'écouter les enfants, de traiter les problèmes avec eux, d'accepter leur avis et aussi de leur expliquer pourquoi leurs idées ne sont pas toujours acceptées, constitue un moyen important pour*

⁶³ FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921

⁶⁴ PISTRAK M.M., *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Paris, Desclée de Brouwer, 1973, 1^{ère} édition en 1925)

⁶⁵ LE GAL Jean, *Coopérer pour développer la citoyenneté. La classe coopérative*, Paris, Hatier, Questions d'école, 1999

⁶⁶ Conseil de l'Europe, *La participation des enfants à la vie familiale et sociale*, Document CDPS CP (96)

lancer une participation. Celle-ci devrait commencer tôt. Elle demande « 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. »

Durant quatre années, les participants au projet « Politiques de l'enfance », réunis en groupes de travail, ont centré leurs réflexions sur les trois thèmes, participation, prévention et protection, qui servent de fil directeur tout au long de la Convention des droits de l'enfant.

La groupe de travail sur « La participation des enfants à la vie familiale et sociale » avait pour mandat de réunir et d'étudier les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de la participation des enfants, et de présenter ensuite ses conclusions sous forme d'éléments pour un avant-projet de recommandation. Toutes ces conclusions ont été présentées dans un document⁶⁷ dont nous allons extraire quelques éléments.

Dans le préambule, il est réaffirmé que « tout enfant a, en tant qu'individu, un droit de participation sans discrimination d'aucune sorte ». Il reconnaît que « la participation à la vie familiale est une forme de démocratie vivante...une forme de dialogue conduisant à la capacité de négocier et de résoudre les conflits Nous avons retenu

2. AUTRES POINTS DE VUE

Pour le sociologue Michel Fize,⁶⁸ la famille tend à avoir un fonctionnement plus démocratique et à devenir un îlot protecteur ou 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 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 ».

Une enquête menée par le COFRADE⁶⁹, auprès de 50 associations montre une quasi unanimité des organisations et des familles sur les conditions de la participation de l'enfant au sein de la famille, incluant la communication, la disponibilité, les échanges, la concertation, la négociation, la responsabilisation et un apprentissage progressif de l'autonomie. Pour le COFRADE, " on entend par participation des enfants et des jeunes au sein de la famille, l'ensemble des processus qui permettent de prendre en compte :

- les besoins et les intérêts de tous les membres de la famille;
- la pratique de l'écoute, du dialogue, de la consultation, de la concertation, de la négociation;
- le point de vue de l'enfant dans les décisions qui concernent sa vie personnelle et la vie familiale;
- les possibilités d'associer les enfants à des activités familiales, à l'initiative"

Fonctionner comme la "plus petite démocratie au sein de la société" voudrait dire que " la famille devrait fonctionner d'une façon analogique(même si on ne peut assimiler complètement la famille à la démocratie) comme une communauté où les uns et les autres se respectent, échangent, grandissent et s'enrichissent mutuellement et où chacun peut faire entendre sa voix et concourir au bonheur et au développement harmonieux de l'ensemble. "

Les associations consultées ont émis le 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.

Les résultats de l'enquête menée par le COFRADE sont cohérents avec une enquête du BICE en 1994 auprès de 400 enfants de 9-14 ans. Elle montre que les trois quarts des enfants sont consultés pour choisir le lieu de vacances, la moitié pour les gros achats familiaux et les fournitures scolaires et la quasi totalité (90%) donne son avis pour l'achat de ses vêtements. On constate l'émergence d'un modèle de socialisation et de fonctionnement familial marqué par des espaces d'autonomie, de partage de parole et de décisions. Ce modèle n'atteint pas cependant les populations marquées par les ruptures sociales, la crise économique, les maltraitances qui affectent le tissu familial.

L'expression individuelle et collective des enfants et leur participation aux décisions qui les concerne sont bien devenues une réalité. Il reste cependant encore beaucoup à faire pour qu'un plus grand nombre de familles et d'institutions modifient les relations entre les adultes et les enfants.

⁶⁷ Conseil de l'Europe, « La participation des enfants à la vie familiale et sociale », DOCUMENT CDPS CP (96) 10

⁶⁸ FIZE Michel, *La démocratie familiale*, Ed Presses de la renaissance, 1990

⁶⁹ COFRADE : Conseil français des associations pour les Droits de l'enfant