

Le mouvement Freinet, de l'autogestion à la démocratie participative

Jean Le Gal

Introduction

Avec mon vieux compagnon Pierre Yvin, nous nous étions promis d'écrire, un jour, l'aventure autogestionnaire du Mouvement Freinet, afin qu'elle demeure dans notre mémoire collective comme une étape dans la construction permanente de notre pédagogie, une pédagogie engagée aux dimensions éducatives, sociales et politiques.

Mais Pierre s'en est allé et l'histoire est restée enfouie dans les caisses et les dossiers... jusqu'au jour où Jean Marc Raynaud des éditions libertaires et François Le Ménahèze des éditions de l'ICEM, m'ont demandé d'écrire mon aventure militante et autogestionnaire, en l'insérant dans l'aventure collective du Mouvement Freinet.

Je ne pouvais plus reculer. Il me fallait revenir sur le passé, revivre et analyser nos expériences autogestionnaires en essayant d'en tirer des enseignements pour nos réflexions et nos actions d'aujourd'hui.

Pour témoigner de ce que fut notre aventure je comptais avoir auprès de moi, aujourd'hui, mon compagnon de toujours, André Mathieu. Mais André aussi s'en est allé.

Je tiens donc à lui rendre hommage ainsi qu'à Pierre Yvin.

Tous deux ont marqué notre pédagogie de leur empreinte.

Tous deux s'intéressaient particulièrement au devenir de notre Mouvement, à son évolution institutionnelle, à son engagement dans les événements sociaux et politiques, un engagement qui suscite toujours des débats et des controverses.

Nous pensions qu'une étude approfondie de son histoire permettrait de tirer des enseignements pour le rendre plus efficace, aujourd'hui, dans son action de transformation de l'école, de construction d'une école populaire, de résistance aux forces réactionnaires et de changement de la société.

Déjà, avant la mort de Freinet, j'avais échangé avec lui autour d'une question toujours d'actualité : *comment faire pour que tous les praticiens de la pédagogie Freinet deviennent des participants actifs et responsables du mouvement, non seulement au niveau pédagogique, mais au niveau de son organisation et des dimensions sociales et politiques de son action ?*

Après la mort de Freinet, il était logique que les militants autogestionnaires de notre Mouvement s'interrogent sur son organisation institutionnelle. Il devait pour eux exister une cohérence : on ne pouvait militer, dans la société et l'école, pour le droit de chacun à participer à la gestion de sa vie et à celle des groupes auxquels il appartient, pour le droit à l'exercice d'un pouvoir collectif par les enfants dans nos classes et ne pas se poser la question de la place des militants dans notre Mouvement ?

André Mathieu¹, écrira en 1981, dans le document, *L'autogestion dans la classe*, écrit par les militants du GFR de Caen (Groupe de Formation et de Recherches) qu'après la mort de Freinet, *le Mouvement a dû se doter de moyens de travail permettant un fonctionnement autogestionnaire. Il a suffi d'appliquer à grande échelle la Pédagogie Freinet aux adultes du Mouvement...*

Mais cette évolution était difficile, du moins sur le plan national.

Une question se posait en effet :

Fallait-il passer d'une organisation compagnonnique remarquable et efficace où les travailleurs montaient, dans les responsabilités départementales et nationales, par la

¹ MATHIEU André, l'Autogestion à l'ICEM, in document du GFR, *L'autogestion dans la classe*, 1981.

reconnaissance de leur travail pédagogique et de leur engagement militant, à une organisation démocratique autogestionnaire, qu'aujourd'hui j'appellerais participative ?

Remarque

En 1961, déjà des militants de l'IPEM avaient proposé au Congrès de Saint Etienne, de discuter des statuts et règlements intérieurs de l'ICEM. et de la manière dont étaient prises les décisions d'orientation pédagogique et politique. Mais Freinet n'en voyait pas la nécessité. Pour lui, ce ne sont pas les règlements qui permettent de bien travailler ensemble mais la « confiance entre camarades. »

Je rappelle que c'est à ce Congrès qu'Oury et Fontvieille ont été exclus du Mouvement. Ils ont alors fondé, en mai 1961, le Groupe Techniques Educatives qui sera un des creusets de la Pédagogie institutionnelle.

C'est en 1971, qu'une première opportunité s'est présentée de réfléchir à une nouvelle organisation des instances nationales de notre mouvement. Le Comité d'Animation de l'ICEM doit résoudre des problèmes graves et décide de mettre en place une commission de recherches sur les structures composée de quelques uns de ses membres.

J'en étais et j'en conserve encore les archives.

Nous avons lancé un appel à tous les militants, les groupes départementaux et les commissions nationales. Nous attendions d'eux une analyse critique du passé et du présent et des propositions sur :

- les institutions : composition, tâches, moyens...
- les relations entre les institutions et les moyens de ces relations : crédits, revues, réunions...
- la relation entre l'ICEM et la CEL.
- l'organisation du débat au congrès de Lille afin que des décisions soient prises démocratiquement. Il était nécessaire de réunir une AG extraordinaire mais il fallait décider qui serait participant à cette première AG.

Après deux mois de travail, des renvois de synthèses sur tous, des tribulations diverses, des oppositions, des débats passionnés... notre commission a pu élaborer des propositions que le Comité d'Animation a adoptées.

Le débat à l'AG de Lille a été lui aussi fort animé car c'était là un changement de conception : un CA de l'ICEM, dont les membres proposés par les travailleurs de la base seraient élus par une AG.

Pour mémoire, je vous rappelle sa composition :

1. 15 représentants régionaux proposés par les groupes départementaux de chaque région et choisis parmi les militants ayant l'expérience de l'animation d'un groupe départemental.

2. 15 animateurs pédagogiques proposés par les travailleurs des commissions nationales et des chantiers de l'ICEM Pédagogie Freinet.

3. Les techniciens responsables formant l'équipe de Cannes participent avec voix consultative.

Le Conseil d'Administration est élu pour 3 ans et renouvelable par tiers chaque année : ses membres sont rééligibles.

Le Conseil d'Administration désigne parmi ses membres un Comité Directeur collégial de 6 membres.

Ce n'est pas pour autant que l'autogestion avait trouvé toute sa place dans le Mouvement, puisqu'en 1978, six années après, dans le cadre de la préparation du Congrès de

Nantes, avec André Mathieu, alors membre du CD, nous avons dégagé plusieurs thèmes à étudier dont :

- 1- le projet éducatif autogestionnaire de la pédagogie Freinet
- 2- l'adéquation du fonctionnement démocratique de l'ICEM et de la CEL avec un projet éducatif autogestionnaire

Depuis les statuts ont changé plusieurs fois et l'histoire des institutions de notre Mouvement reste à écrire. Je vous laisse volontiers ce vaste Chantier créateur de conflits et de controverses car, en vous proposant le thème « *Le mouvement Freinet, de l'autogestion à la démocratie participative* » c'était de choix pédagogique, social et politique, dont je voulais échanger avec vous.

Mon point de vue sur cette question étant celui d'un acteur engagé, il ne peut être, évidemment, que contestable. Je compte donc sur vous pour cette contestation.

Ce point de vue n'est pas seulement le mien mais celui des camarades avec lesquels j'ai travaillé au sein de notre Mouvement, avec trois affirmations constantes :

1. La pédagogie Freinet est révolutionnaire et participe au changement de la société.
2. La pédagogie Freinet est d'essence autogestionnaire. La recherche et l'action autogestionnaires ont donc leur place dans le Mouvement de l'Ecole Moderne.
3. Les praticiens-chercheurs du Mouvement et les enfants de leurs classes doivent poursuivre la construction d'une pédagogie Freinet vivante et évolutive.

I. La pédagogie Freinet est révolutionnaire et participe au changement de la société.

Je laisse ici la parole à Michel Onfray, dans la préface qu'il a bien voulu écrire pour mon livre :

« La pédagogie Freinet est révolutionnaire, dès lors elle fabrique des révolutions. Des micros révolutions, certes, mais lesquelles sont encore à l'ordre du jour, sinon celles-ci ? Les grands soirs pour demain, - plutôt pour après-demain d'ailleurs... -, qui n'arrivent jamais mais galvanisent les croyants de tous poils autour de leurs sectes, de leurs mots d'ordre, de leur slogans, permettent aux amateurs de chapelles d'exercer leur talent inoffensifs – voire folkloriques.

En revanche, la capillarité aidant, l'éducateur fait un réel travail, il ne vocifère pas, il œuvre, il fait œuvre, et contribue à ce que Deleuze nomme « le devenir révolutionnaire des individus ». Je suis du côté de ceux-là. »

Lorsqu'en janvier 64, nous décidons, avec Pierre Yvin, d'insérer nos recherches institutionnelles dans le grand chantier autogestionnaire politique, social et pédagogique qui commençait, nous connaissions les expériences autogestionnaires yougoslave et algérienne et nous étions, comme bien d'autres camarades, engagés dans les luttes pour la paix et la défense des libertés.

Nous voulions voir, à partir de là où étaient arrivées les réflexions sur la classe coopérative et en tenant compte des contraintes imposées par l'institution externe et l'environnement social, s'il était possible que les enfants puissent exercer un pouvoir encore plus important dans toutes les prises de décision concernant leur vie et leur travail.

Mais nous tenions fortement à un **principe de cohérence**.

Nous concevions la classe coopérative en pédagogie Freinet comme un système complexe cohérent en création permanente, chaque classe constituant, à un moment donné de

son évolution, de son tâtonnement expérimental, un milieu vivant original, une synthèse particulière des multiples facteurs mais ceci autour de finalités communes, d'une idée de l'homme et de la société :

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

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

Pour nous, la recherche de la cohérence entre les finalités et les pratiques doit toujours être un objectif des praticiens novateurs soucieux de changer l'école.

Nous n'avons évidemment pas la prétention de changer la société par l'école

Nous savions que la démocratisation de l'école bourgeoise était un leurre et que, comme le dit la Charte de l'Ecole Moderne, « *Le contexte social et politique, les conditions de travail et de vie des parents, comme des enfants, influencent d'une façon décisive la formation des jeunes générations.* »

Nos camarades révolutionnaires nous disaient alors : « *A quoi bon s'occuper aujourd'hui d'éducation ! A quoi bon essayer dès aujourd'hui de changer l'école ! Changeons d'abord la société !* »

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

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

Alors à ceux qui nous accusaient d' « illusion pédagogique », de « créer des îlots de socialisme dans l'école capitaliste », « de faire le jeu du pouvoir en améliorant le fonctionnement de l'école », nous répondions avec Freinet :

« *Oui, changeons la société, mais luttons aussi pour changer l'école, car il s'agit de LUTTER SUR DEUX FRONTS à la fois, sur le front politique et sur le front culturel...*

Nous ne comprendrions pas que des camarades fassent de la pédagogie nouvelle, sans se soucier des parties décisives qui se jouent à la porte de l'école, mais nous ne comprenons pas davantage les éducateurs qui se passionnent activement pour l'action militante et restent dans leur classe de paisibles conservateurs. »

Nous trouvions aussi des alliés qui affirmaient, comme Jean-Marc Raynaud et Guy Ambauves, plus tard, dans leur défense d'une *Education libertaire*²,

« *l'enfant est capable d'autogérer sa vie à l'école (c'est un acquis indiscutable) et cette pratique ne peut que le préparer et l'aider à continuer dans cette voie une fois adulte... Libérer l'enfant, lui donner les moyens d'épanouir ses potentialités dans et par le respect de la liberté et de son autonomie, voilà un aspect fondamental d'une lutte globale autogestionnaire...* ».

On ne peut concevoir l'autogestion à l'école avec seulement une visée pédagogique. Elle ne peut prendre son sens qu'en étant partie intégrante d'un projet de société.

Nous affirmions

- qu'une éducation, individuelle et collective à la liberté et à la responsabilité, était un aspect important de la lutte autogestionnaire : il n'y aurait pas de SOCIALISME AUTOGESTIONNAIRE sans une EDUCATION AUTOGESTIONNAIRE à l'école, dans les

² RAYNAUD Jean-Marc, AMBAUVES Guy, *l'Education libertaire*, Paris, Spartacus, mai 1978

familles, dans les centres accueillant des enfants et des jeunes...

- et qu'aucune femme, aucun homme, exigeant le droit de gérer sa vie et son travail ne peut continuer à coloniser les enfants : c'est là un principe de cohérence éducative et politique.

Evidemment ça ne plaisait pas à tous nos compagnons de lutte, pas plus que ne plait, aujourd'hui, à tous les militants de la démocratie participative, le rappel que les enfants eux aussi ont le droit à la parole et à participer aux décisions qui les concernent, dans la ville comme dans l'école et les autres institutions où ils vivent.

Cette participation n'est plus une possibilité octroyée par des éducateurs révolutionnaires, mais un droit reconnu par la Convention internationale des droits de l'enfant.

Nous avançons aussi comme Freinet un autre argument : l'expérience a prouvé que les sociétés révolutionnaires ont toujours bénéficié, pour le lancement de leurs écoles prolétariennes, des expériences menées au sein des sociétés capitalistes par les enseignants révolutionnaires. Cela a été le cas pour l'U.R.S.S. dans ses écoles de libre-éducation. Les expériences menées en France, en Suisse, en Allemagne, en Grande-Bretagne, trouvaient au sein de la société révolutionnaire, le milieu social nécessaire à leur épanouissement. Ce fut aussi le cas à Cuba pour la pédagogie Freinet, avant que les staliniens la fassent disparaître.

Si demain l'autogestion triomphait, nous aurions des solutions à proposer, pour que chacun devienne apte à participer réellement à la gestion de sa vie et à celle des groupes auxquels il appartient.

En mai 68,

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

Pour changer l'école, nous mettions coopérativement à la disposition des enseignants et des parents, notre expérience, nos outils, nos techniques, nos classes et nos militants.

Ce sont les solutions, expérimentées dans les deux chantiers autogestionnaires que nous avons mis en place, en Loire Atlantique et dans la Commission nationale de l'enseignement spécialisé, que j'ai pu présenter aux travailleurs en grève, aux normaliens et à notre Comité autogéré de grève.

II. La pédagogie Freinet est d'essence autogestionnaire et elle a donc sa place dans le Mouvement de l'Ecole Moderne

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

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

Nous savions que Fontvieille, dans son école de Gennevilliers, travaillait sur une pédagogie institutionnelle à dimension autogestionnaire, avec Georges Lapassade et Michel

Lobrot, après sa rupture avec Fernand Oury qui développait une pédagogie institutionnelle intégrant les apports de la psychanalyse et de la psychothérapie institutionnelle.³

Bruno Robbes⁴ qui est professeur des écoles, maître formateur, praticien et formateur en pédagogie institutionnelle, et qui a présenté une thèse sur l'autorité de l'enseignant à Paris X-Nanterre, sous la direction de Jacques Pain, le 2 juillet, nous dit que :

« *Fernand Oury s'opposait aux pratiques non-directive et autogestionnaire (portées par des instituteurs(Fonvieille, Bessière), des professeurs et des universitaires(Lobrot, Lapassade, Lourau, Hess), qui bannissaient toute forme d'autorité de l'enseignant en même temps qu'elles visaient la transformation politique des institutions externes.*

Fernand Oury n'a eu de cesse que de se distinguer de ce courant, de marquer les ruptures théoriques et pratiques séparant ces deux conceptions de la « pédagogie institutionnelle »

« Marquer les ruptures théoriques et pratiques », c'est bien ce travail de réflexion qui est constamment à mener lorsque l'on se réfère à une conception pédagogique qu'elle s'appelle « Pédagogie Freinet », « Pédagogie institutionnelle », « Pédagogie coopérative », « Pédagogie autogestionnaire »... Faute de quoi, on peut en arriver à faire de la classe coopérative, ce que j'appelle une tour de babel pédagogique.

Le rôle de l'enseignant, la place qu'il veut occuper dans la classe coopérative, la relation entre ses pratiques pédagogiques et une conception de la société, le pouvoir accordé aux enfants, l'exercice de leurs droits, les démarches et outils d'apprentissage, constituent autant de points qui soulèvent des débats et qui impliquent de préciser les fondements philosophiques, psychologiques, sociologiques, politiques, éducatifs, pédagogiques...de nos pratiques.

C'est ce que Freinet avait donné comme objectifs à la revue *Techniques de Vie* à ses origines.

Avec Pierre Yvin, nous refusions d'entrer dans des polémiques stériles et des rapports de force. Nous soutenions que la confrontation, précisément avec ceux avec lesquels nous étions susceptibles d'être en désaccord, était nécessaire et enrichissante. C'est pourquoi, en septembre 1965, nous avons invité Michel Lobrot⁵ au Stage régional breton de la Loire Atlantique. Contrairement à Oury, nous sommes d'accord sur les visées politiques⁶ de l'autogestion pédagogique, mais nous nous interrogeons sur ses positions concernant la place de l'enseignant.

Pour lui, il est nécessaire d'abolir les rapports d'autorité dans la relation maître-élèves. Mais l'enseignant n'est pas absent comme dans une pédagogie du « laisser faire », il intervient dans le cadre et selon les modalités fixées par les élèves, il est à leur service et répond à leur demande. Les élèves peuvent décider de leurs relations, de leurs activités communes, de l'organisation du travail et des objectifs qu'ils entendent poursuivre. Ils détiennent entre leurs mains les institutions de leur classe qu'ils peuvent donc modifier.

³ Pour plus d'information sur le développement de ces deux expériences, lire les livres et documents de la Pédagogie institutionnelle et deux ouvrages : LAMIHI Ahmed, *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers*, Editions Ivan Davy, 1994

FONVIEILLE Raymond, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Editions Anthropos, 1998

⁴ Bruno ROBBES, Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant ?

⁵ LOBROT Michel, *La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion*. Paris, Gauthier-Villars, 1996.

⁶ « *sans une autogestion, au moins en germe, à l'école, sans une prise en charge des élèves par eux-mêmes, sans une destruction au moins partielle de la bureaucratie pédagogique, il n'y a aucune formation véritable à attendre, donc aucun changement dans la mentalité des individus... Il faut commencer par l'école. La société de demain sera par l'école ou elle ne sera pas* ».

Nous doutons que des enfants, qui ont toujours vécu dans un système où l'enseignant décide de tout, soient d'emblée en mesure de créer des institutions qui leur permettent de décider ensemble, de manière autonome et responsable.

Notre expérience montre que ce n'est que progressivement que les enfants arrivent à maîtriser, collectivement, le fonctionnement d'un conseil, à apprécier la portée de leurs décisions et à résoudre leurs problèmes. C'est pourquoi nous ne parlons pas de classe autogérée mais de marche « vers l'autogestion ». Nous n'attendons pas leur demande pour mettre en place des institutions ni pour leur apporter une aide lorsque des divergences ou des conflits paralysent le groupe, au risque même de le faire éclater.

Mais au fil de nos tentatives autogestionnaires, nous rechercherons quelles attitudes et stratégies de l'enseignant répondent le mieux à notre objectif : faire que chacun soit en mesure d'exercer pleinement son droit « à participer à la gestion de sa vie et à celle du groupe auquel il appartient ».

Freinet et l'autogestion

Nous avons évidemment informé Freinet de notre projet en lui affirmant que, pour nous, l'autogestion, au même titre que l'auto-organisation, est une dimension fondamentale de la coopérative scolaire, tel qu'il la conçoit.

Dans une intervention en 1928 sur « la discipline parmi les écoliers » aux journées pédagogiques de Leipzig⁷, organisées par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, il a affirmé que « *La Communauté scolaire est la forme idéale de l'école populaire. C'est le régime de l'autonomie des écoliers, comme disent certains pédagogues d'éducation nouvelle, où mieux, pour parler comme nos amis russes, de l'auto-organisation des élèves. On a vu les bienfaits de ce régime dans les écoles communautaires de Hambourg, à l'école nouvelle de l'Odenwald, etc.. ; et surtout dans les écoles russes...Même si l'ordre doit légèrement en souffrir, tous les citoyens de la communauté doivent apprendre à remplir un rôle de citoyen actif.* »

Freinet connaît donc les expériences d'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants que Ferrière a longuement présenté dans son ouvrage, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*⁸, la pédagogie libertaire des écoles de Hambourg et la conception de l'auto-organisation que Pistrak, pédagogue soviétique, a développé dans son ouvrage *Les problèmes fondamentaux de l'Ecole du Travail*.⁹

Les écoles libertaires, les communautés d'enfants de l'éducation nouvelle, l'école socialiste, trois références pour construire une Ecole moderne populaire dans laquelle les enfants et les jeunes exerceront un pouvoir collectif réel sur leur vie et leurs activités.

Il se situe aussi dans la filiation de Paul Robin qui s'appuie, à l'orphelinat de Cempuis, sur le besoin qu'ont les enfants de se gouverner eux-mêmes et la nécessité d'organiser l'école sous forme d'une communauté d'enfants, pour créer « *un modèle réduit de société égalitaire, où tout appartient à tous et dont les membres doivent se convaincre que le bonheur de chacun dépend du bonheur de tous. Ainsi développe-t-on chez les élèves la solidarité, le sentiment de la justice, la sociabilité, en leur confiant des responsabilités au sein de la communauté* »¹⁰

⁷ Pédagogie prolétarienne, thèses, rapports et débats, des Journées pédagogiques de Leipzig, organisées par l'I.T.E., Pâques 1928, Paris, Editions de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, 1928

⁸ FERRIERE Adolphe, *La' utonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Neuchâtel, Delachaux et Nietslé, 1921.

⁹ PISTRAC, *Les problèmes fondamentaux de l'Ecole du Travail*, Editions de l'I.T.E. (Internationale des Travailleurs de l'Enseignement), 1921, réédition, Desclée de Brouwer, 1973.

¹⁰ HUSSON J., Paul Robin, *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, n°44, mars 1949, Editions de l'Ecole Moderne Française.

En 1932, dans un document sur « La coopération scolaire »¹¹ à propos de la coopérative, il a précisé que « *Théoriquement, si elle est comprise comme un moyen pratique, pour des enfants, de s'organiser librement et de gérer leurs propres intérêts, d'améliorer même leurs conditions de travail, la coopérative n'est-elle pas entièrement recommandable et ne peut-on vraiment saleur cette initiative comme un essai pratique de réaliser l'auto-organisation des écoliers ?* »

En 1946, il a réaffirmé que « *par la coopération scolaire, ce sont les enfants qui prennent en main, effectivement, l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans leur école. C'est cela, et cela seul qui importe.* »¹²

C'est bien ce que nous appelons l'autogestion et donc nous pensons que la recherche sur l'autogestion doit avoir sa place dans notre Mouvement.

Deux remarques

Remarque 1

Lapassade, dont le nom est attaché à la naissance de l'autogestion pédagogique en France, a soutenu¹³, à plusieurs reprises, qu'« *à Gennevilliers, l'autogestion pédagogique à l'école primaire, c'est le passage du « conseil de coopérative » au « conseil de classe ». Le conseil de coopérative était, dans les techniques Freinet (et aussi pour la « Coopérative Profit », du nom de son fondateur, l'inspecteur Profit) un moment d'autogestion dans la classe, mais pour les activités « dirigées » du samedi après-midi, un peu comme dans l'entreprise l'autogestion se limitait à « l'arbre de Noël » des enfants des salariés. Avec le conseil de classe, toute la classe, disions-nous alors, devenait une « coopérative »*

Fontvieille, qui travaillait avec lui, avait la même position.

Dans sa classe, le conseil, disait-il « *ce n'est pas le conseil de coopérative de la classe Freinet avec ses structures bureaucratiques, avec ses limites qui mettent hors-champ la gestion du programme, des horaires réservés à chaque matière, etc. [...] c'est maintenant l'organe de gestion de l'ensemble des problèmes du groupe.* »¹⁴

Manifestement Fontvieille et Lapassade voulaient sciemment ignorer, l'existence de pratiques institutionnelles novatrices dans notre Mouvement et les principes soutenues par Freinet afin, sans doute, de mieux affirmer qu'ils étaient les créateurs de l'autogestion pédagogique ou de la pédagogie autogestionnaire.

Remarque 2

Freinet a visité l'école de Pistrak lors de son séjour en URSS en 1925 et il a rencontré Kroupskaïa Nadejda (épouse de Lénine et Ministre de l'Éducation) qui connaissait parfaitement les travaux des pionniers de l'éducation nouvelle.

Or celle-ci avait écrit à propos des expériences tentées en URSS, « *l'autogestion scolaire doit donner aux enfants l'habitude de résoudre ensemble, par des efforts communs, les problèmes qui se posent à eux* »¹⁵

L'Auteur d'un article la concernant¹⁶ écrit : « *L'autogestion scolaire, estime Kroupskaïa, doit inciter chaque enfant à se montrer plus actif, qu'il s'agisse d'étudier, de*

¹¹ FREINET Célestin, La coopération scolaire, *L'Imprimerie à l'école*, n° 50, mars 1932.

¹² FREINET Célestin, La coopération à l'École moderne, *L'Éducateur*, n° 18, 15 juin 1945.

¹³ LAPASSADE Georges., L'autogestion pédagogique : un dispositif de formation", in *AUTOGESTIONS*, 12/13, hiver 1982-1983, PRIVAT, « Les passions pédagogiques ».

¹⁴ LAMIHI Ahmed, *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers*, op. cit.

¹⁵ KROUPSKAÏA Nadejda, *Pedagogiceskie sociennija*, vol. 3, p 203-204, Editions Académie des sciences pédagogiques de la RSFSR., Moscou, 1957-1963

travailler ou de faire oeuvre utile pour la société ; elle doit englober l'ensemble des élèves et leur donner des droits, des possibilités et des devoirs égaux. »...

« Durant les premières années du régime soviétique, de nombreux enseignants n'ayant pas encore pleinement saisi la différence radicale qui séparait l'école nouvelle de l'ancienne, estimaient qu'il incombait aux seuls élèves de s'autogérer. Aussi restaient-ils en retrait, abandonnant les enfants à eux-mêmes en comptant sur leur aptitude innée à s'auto-organiser. Ils ne comprenaient pas qu' « une des fonctions capitales de l'autogestion scolaire doit être d'inculquer aux enfants un sens de l'organisation » (citation Kroupskaïa vol.3, p 56) qu'ils ne possèdent pas encore. La tâche fondamentale, selon Kroupskaïa, consiste à apprendre aux enfants à s'organiser et à les aider en leur suggérant amicalement les meilleurs moyens d'y parvenir et en leur recommandant les questions qu'il convient de poser et de résoudre, et de quelle façon ; mais il ne doit en aucun cas faire tout cela à leur place. Les enfants doivent eux-mêmes examiner collectivement toutes les questions, prendre des décisions et les appliquer. C'est ainsi qu'ils acquerront le sens des responsabilités vis-à-vis de la tâche qui leur est impartie, le sens de l'organisation, et qu'ils apprendront à se discipliner et à se juger eux-mêmes. »

Nous nous plaçons bien dans la même approche que Kroupskaïa lorsque l'ICEM a défini l'autogestion pédagogique dans le *Vocabulaire de l'éducation*¹⁶, en 1978, à la demande de Gaston Mialaret.

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

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

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

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

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

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

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

¹⁶ Article paru dans *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO, Bureau International d'Éducation) vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p 51-63

¹⁷ MIALARET Gaston, sous la direction, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979.

Mais qu'en est-il de Freinet ?

Freinet connaît les travaux de Rogers, les recherches sur la dynamique de groupe et l'expérience autogestionnaire menée en Algérie par notre camarade René Linarès. Il est aussi au courant des polémiques autour du conseil. C'est pourquoi, il propose qu'au congrès de Brest, en avril 1965, une séance plénière soit consacrée au thème « De la coopération à l'autogestion ».

Dans un document préparatoire¹⁸, il indique que « *parmi les pratiques pédagogiques les plus aptes à former le citoyen de demain d'une société démocratique, nous mettons en première place la coopérative scolaire telle que nous la pratiquons. Nous aurons à faire le point à ce sujet sur certaines tendances qui se font jour dans la presse pédagogique en faveur de courants, nés de notre pédagogie et que d'autres voudraient bien exploiter à leur service* ».

A propos de « Coopérative, Conseil de coopérative, Autogestion », il s'interroge : « *Faut-il vraiment envisager des branches séparées pour notre mouvement de coopération scolaire ou regrouper le tout sous une conception générale adaptée aux classes et aux milieux ? Deux anciens adhérents parisiens font grand bruit dans la presse d'une réalisation dont ils auraient eu l'initiative : les Conseils de classe. Nous devons leur rappeler d'abord que cette initiative, ils en ont eu la révélation à l'Ecole Freinet, et qu'ils en ont perfectionné la technique par tout ce que nous avons publié dans l'Educateur, en fait de comptes rendus d'expériences dans les classes de toutes natures. Et nous voudrions éviter qu'on mette ainsi en vedette un élément seulement de l'action coopérative qui n'a de sens et de portée qu'en fonction de la vitalité dans la classe de l'idéal coopératif. Nous ne voudrions pas courir le risque de voir un jour des éducateurs substituer les conseils de classe à la coopérative, ce qui serait la négation de toute pédagogie coopérative.* »

Il précise qu'il n'est pas partisan d'une formule unique générale et souveraine de coopération scolaire et cite l'expérience de nos camarades algériens qui « *sont arrivés tout naturellement à harmoniser leur coopération scolaire avec le grand mouvement d'autogestion des entreprises sociales. Et nos camarades parlent eux-aussi d'autogestion* ». Il envisage, avant le congrès, de présenter les données du problème dans une B.E.M. : *De la coopérative scolaire à l'autogestion*.

En février 1965, il publie un long et très intéressant article, *De la dynamique de groupe à la coopération scolaire et à l'autogestion*¹⁹. Pour lui, exemples à l'appui, « *la dynamique des groupes, tout comme la vie d'une coopérative, est à base de dynamisme individuel.* » Tenant compte des recherches actuelles, il estime que « *les nouveaux rapports des individus avec les groupes et leurs réactions dans ces groupes méritent d'être étudiés* ». Il insiste sur la dynamique des individus au sein des groupes mais, pour lui, ce qui importe d'abord, c'est le but précis qui réunit le groupe, c'est l'organisation collective d'un travail dont chacun sent la nécessité.

Dans ces conditions, le « *conseil de classe* » est souhaitable s'il est vraiment l'émanation de la coopérative ou du groupe qui garde tout pouvoir sur son action. Il devient dangereux s'il se transforme en institution bureaucratique souveraine qui agira selon son bon vouloir pendant la durée de son mandat. »

Il rappelle que déjà en 1939, à l'occasion du Congrès de la Ligue pour l'Education Nouvelle, il écrivait à propos de « l'Ecole au service de l'idéal démocratique » : « *L'application des principes démocratiques suppose une reconsidération du problème éducatif, qui ne sera plus centré seulement sur l'individu, mais sur l'individu au sein de la*

¹⁸ Educateur Magazine, n° 9, 1 janvier 1965.

¹⁹ FREINET Célestin, De la dynamique des groupes à la coopération et à l'autogestion, l'Educateur, n° 11, février 1965.

communauté ; un véritable acte de foi dans les possibilités de la nature humaine. L'idéologie totalitaire joue sur un complexe d'infériorité de la grande masse qui cherche un maître et un chef. Nous disons, nous : l'enfant et l'homme sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de tous. »²⁰

Se référant à l'expérience algérienne, il estime que : « *L'autogestion n'est pas une institution faussement idéale comme le sont certaines coopératives. L'autogestion suppose au préalable une entreprise à gérer, et qu'on gèrera en commun. Ma foi, je verrais très bien notre entreprise éducative se faire de plus en plus en autogestion, cette gestion ne se limitant pas à quelques formules disciplinaires, mais à l'organisation en commun de toute la fonction enseignante et éducative. »*

Il appelle donc à une discussion ouverte, au congrès, à partir des recherches, des expériences et des travaux qui seront présentés, pour « *permettre d'étudier comment, et par quel processus l'organisation scolaire autocratique actuelle pouvait céder le pas à la nouvelle organisation coopérative ou d'autogestion ».*

Malheureusement, faute de temps, cette réflexion n'aura pas lieu. La plénière sera consacrée à un débat centré sur le film *De la coopération à l'autogestion* qui montre comment, en Algérie, « *l'idée d'autogestion à l'école s'étend selon les mêmes principes et avec le même succès aux diverses entreprises d'adultes ».*

Freinet, dans *l'Edicateur*, en mai 1965, publie un nouvel article²¹ dans lequel il soutient qu' « *il ne serait pas mauvais de distinguer à l'avenir, dans le complexe coopératif :*

- *une autogestion que nous dirons administrative, que nous pratiquons aussi, qui est organisation coopérative des tâches matérielles au sein ou hors de l'école ;*
- *et l'autogestion pédagogique qui en est comme l'indispensable deuxième volet et qui marque l'organisation coopérative du travail pédagogique dans le texte libre, l'imprimerie, le journal, les fichiers, etc. »*

Il prend nettement position en affirmant que « *cette autogestion est notre œuvre. Nous devons en sauvegarder l'organisation et la paternité. Rien ne sera changé au fond. Nous adapterons seulement les dénominations aux nécessités de l'heure. Cela nous permettra d'éviter bien des malentendus. En avant donc pour l'autogestion administrative et pédagogique à l'Ecole Moderne. »*

Avec Pierre Yvin, nous apprécions le positionnement de Freinet qui ouvre le champ de l'expérimentation autogestionnaire. Nous attendons avec impatience la B.E.M. *De la coopération à l'autogestion*, afin qu'une confrontation des pratiques coopératives et un débat théorique s'instaurent dans le mouvement.

Lectures, échanges et débats m'ont montré que le fonctionnement des conseils ainsi que le pouvoir collectif reconnu aux enfants pouvaient être très différents d'une classe à l'autre. Il était donc important de faire le point et de se donner de nouvelles perspectives collectives de recherche en y associant plus activement les enfants.

Mais Freinet, fatigué et préoccupé par des problèmes au sein du mouvement, n'écrira pas le document *De la coopération à l'autogestion*. Aucune réflexion nationale ne sera lancée avant sa mort le 8 octobre 1966.

Jusqu'en mai 1968, l'action et la recherche sur l'autogestion seront mis en œuvre, principalement, au sein de la « commission autogestion » du groupe départemental de la Loire-Atlantique et par une vingtaine de membres de la commission nationale de l'enfance

²⁰ Cette reconnaissance de la capacité de l'enfant et de l'homme à participer à la gestion des affaires qui les concernent, est, aujourd'hui, un principe fondamental de notre action pour une démocratie participative.

²¹ FREINET Célestin, Autogestion pédagogique et autogestion administrative à l'école, *l'Edicateur*, n° 18-19, 15 mai-1juin 1965.

inadaptée. Celle-ci va largement diffuser, en 1968, un document *Vers l'auto-gestion en classe de perfectionnement*²² qui rassemble la synthèse d'un cahier de roulement entre quatorze membres de la commission et des articles parus dans *l'Edicateur breton* et dans *Chantiers 44*.

Puis, en 1969, elle publie un nouveau document, *Expériences d'auto-gestion en classe de perfectionnement*, qui rassemble quatre expériences, celles d'Yvette Boland en Belgique, de Jean Le Gal, de Lucette Magne et de Pierre Yvin.

Ce document deviendra, en 1971, la première publication de l'ICEM : *Vers l'autogestion*²³ dont Jean Vial écrira la préface.

Après mai 68, les « travailleurs de l'autogestion » que nous étions, selon une expression de Marcel Mermoz, sont devenus plus nombreux. Mais nous n'avons jamais réussi à impliquer la grande masse des militants de l'ICEM.

Deux raisons principales pourraient être avancées, sous forme d'hypothèses :

- le fait que nous accordions le droit aux enfants de remettre en cause nos démarches, techniques et outils inquiète un certain nombre de nos camarades ;
- notre constante affirmation que les pratiques pédagogiques et éducatives devaient être cohérente avec une conception sociale et politique que le mouvement devait défendre dans et hors de l'école, soulève des oppositions.

III. Les praticiens-chercheurs du Mouvement et les enfants doivent poursuivre la construction d'une pédagogie Freinet vivante et évolutive

Nous sommes en mars 1970 au Congrès de Charleville-Mézières.

Le Comité d'Animation de l'ICEM et le Conseil d'Administration de la CEL ont passé déjà une nuit et une journée en réunion : nous discutons du devenir de la pédagogie Freinet et de notre Mouvement. Les débats sont animés, passionnés, très vifs parfois.

La lutte est sévère entre des anciens qui veulent maintenir la pédagogie Freinet au point où elle était à la mort de Freinet et Pierre Yvin, quelques autres camarades et moi-même. Nous soutenons que les enfants, pour répondre à leurs besoins individuels et collectifs, pour exercer pleinement leurs droits et libertés, doivent pouvoir engager une reconsidération de nos techniques, outils et institutions.

C'est alors que nous nous faisons interpellés fermement :

« *L'autogestion, ce n'est pas la pédagogie Freinet ! Si vous voulez pratiquer l'autogestion, alors créez un autre Mouvement !* »

Le verdict a du poids. Il émane d'une camarade dont nous respectons l'action militante, la connaissance de la pédagogie Freinet, le long compagnonnage avec Freinet et Elise Freinet. Pour elle, la pédagogie de Freinet s'arrête à sa mort. Toute création nouvelle ne peut pas s'appeler « Technique Freinet ».

Le moment est grave pour nous, évidemment, mais surtout pour le devenir de notre pédagogie.

Le choix du CA va décider de l'avenir des pratiques de l'Ecole moderne.

L'ICEM et ses militants auront-ils pour unique fonction de transmettre un acquis immuable de principes, de techniques et d'outils, d'être les gardiens du temple ?

Ou doivent-ils décider, dans le respect des principes qui nous sont communs, de continuer le processus de création de démarches, de techniques et d'outils, qui a été le nôtre depuis les origines de notre mouvement ?

²² *Vers l'auto-gestion en classe de perfectionnement*, Documents ICEM-perfectionnement, 1968

²³ BOLAND Yvette, LE GAL Jean, MAGNE Lucette, YVIN Pierre, *Vers l'autogestion*, op.cit.

S'il s'agit de mettre en place uniquement un processus de transmission, alors nos recherches autogestionnaires, et celles de nos camarades dans d'autres domaines, n'ont évidemment plus leur place à l'ICEM, alors que Freinet lui-même les acceptaient. Mais Freinet n'est plus là pour soutenir nos initiatives novatrices.

Nous défendons la poursuite d'un processus créateur au sein d'un Mouvement qui est le nôtre. La pédagogie Freinet a toujours été une construction collective coopérative.

Après des heures de débat, le Comité d'animation va décider que désormais la pédagogie de l'ICEM sera celle qui sera créée par ses militants dans le respect des principes qui nous sont communs. Toute recherche, toute idée, d'un membre de l'ICEM sera prise en compte, discutée, confrontée à celles des autres. La création est ouverte.

Dans le champ de l'autogestion, les enfants garderont le pouvoir de faire évoluer nos techniques et outils.

Jacky Chassanne, responsable de la Commission nationale autogestion, jusqu'en 1982, développera notre positionnement de façon pertinente, en 1971, dans un texte²⁴ appelant à lire et à méditer notre ouvrage *Vers l'autogestion* :

« Tellement convaincus de la valeur libératrice de nos techniques que nous introduisons a priori, nous oublions peut-être qu'elles peuvent être remises en question par l'enfant, nous oublions aussi qu'elles ne sont libératrices que si l'on organise vraiment la liberté dans la classe, dans l'école[...] Pour que le tâtonnement soit multiplié, l'expression authentique, la sensibilité plus affinée, la communication plus indispensable et plus valorisante, la motivation plus intense, il faut faire toujours davantage intervenir le facteur liberté.

Lorsqu'au nom de cette liberté (d'action et de pensée) les enfants prennent en charge l'organisation du travail, ils sont très vite amenés à faire éclater les structures, à réfléchir sur les techniques proposées par le maître, à aménager des institutions pour favoriser l'activité libre de chacun, pour envisager les temps de communication, d'information, de prévisions, de bilan. Ils sont sur le chemin de l'autogestion. Et des questions naissent qui pour avoir été posées nécessitent un éclairage nouveau : cadre de vie, part du maître, relation maître-élèves, institutions coopératives, choix et déroulement des activités. »

Jusqu'au début des années 80, nous continuerons à échanger nos expériences, nos interrogations, nos réflexions, au sein du groupe départemental de la Loire-Atlantique, du Club Freinet 44, de la commission Education spécialisée, de la commission « autogestion » de l'ICEM.

Nous allons en discuter dans des congrès, dans des stages, des journées de travail, en France, en Belgique, en Italie... Nous allons animer des formations autogérées : Groupe de formation et de recherches de l'Université de Caen (GFR), Groupe autogéré de formation et de recherche-action de Nantes (GAFRA).²⁵ Nous allons aussi beaucoup écrire et établir de nombreux contacts avec des praticiens de l'autogestion, des syndicalistes, des universitaires, des chercheurs, car ces années d'après 68 ont été une sorte d'âge d'or de l'autogestion.

Nous avons la conviction qu'en multipliant les expériences autogestionnaires de base, dans tous les domaines, nous participions à une transformation radicale de la société.

Mais, vers la fin des années 70, on sent que l'engagement commence à décroître dans notre Mouvement, au moment où la plupart des syndicaux et des partis de gauche s'accaparent le concept, et que de nombreux livres sont publiés.

²⁴ CHASSANNE Jacky, *Autogestion, l'Éducateur*, n° 17-18, 15 mai-1 juin 1972.

²⁵ Pour plus d'informations, lire, LE GAL Jean, *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*, co-édition Editions libertaires et Editions ICEM, 2007

Pour relancer la réflexion, Jacky Chassanne, le responsable de la commission nationale « autogestion », publie, en 1977, un premier dossier dans *l'Éducateur*²⁶ qui annonce une série de documents où seront traités différents thèmes :

- Non directivité et autogestion.
- Quoi gérer, comment gérer ? Les institutions.
- Autogestion et apprentissages.
- Part du maître, part du groupe, les leaders, l'influence du milieu.
- Et les petits ?

Pour lui, le moment est venu d'élaborer une parole collective de l'ICEM sur le problème de l'autogestion pédagogique car « *Autogestion* » est à la fois un mot tabou, un mot magique, un mot refuge, un mot espoir. Prononcer le mot, faire référence au concept d'autogestion, c'est souvent provoquer chez l'interlocuteur un malaise, une réaction chargée d'affectivité, de sentiments diffus où s'affrontent l'enthousiasme, l'incertitude, voire l'inquiétude. Comme tous les thèmes qui visent à contester les idées reçues, les hiérarchies et les pouvoirs institués, celui-ci est l'objet d'oppositions systématiques qui témoignent d'un refus d'un nouveau consensus social et idéologique. L'absence relative de doctrine, l'absence de modèle contribuent à l'entretien du malaise que l'on se situe au niveau d'expérimentations politiques, économiques, sociales ou pédagogiques...

Il publie rapidement un deuxième dossier.²⁷ Mais il ne reçoit que peu de réactions et pas de soutiens explicites au sein de l'ICEM. Il décide donc d'arrêter de publier mais il continue à penser que nous devons élargir nos préoccupations à l'autogestion des établissements et aux luttes des travailleurs. Le groupe départemental de la Loire Atlantique, fortement impliqué, est prêt à s'engager dans ce sens.

Au congrès de Nantes en 1978, avec André Mathieu, dans le dossier de presse remis aux journalistes locaux et nationaux, nous affirmons que l'autogestion demeure un des principes fondamentaux de la pédagogie Freinet et que nous devons rester en prise directe avec les expériences menées dans le champ social et économique.

Nous pensons un moment à organiser au Congrès un groupe de réflexion sur l'autogestion et à y inviter des praticiens et des chercheurs que nous avons rencontrés à la Conférence internationale sur l'autogestion de Paris en septembre 1977.

Mais nous y renonçons, faute de temps.

Au Congrès, des journalistes posent des questions sur l'autogestion mais n'obtiennent que peu de réponses. Le journaliste de *Libération* me dira : « *il semble que votre Mouvement s'intéresse plus à la coopérative qu'à l'autogestion ! C'est étonnant, alors qu'on parle et qu'on écrit de plus en plus sur l'autogestion.* »

La recherche autogestionnaire se meurt donc doucement dans notre Mouvement mais la réflexion et l'action continuent au Club Freinet 44, au GFR, au GAFRA.

Au Club Freinet 44, André Mathieu et Jean Paul Boyer étudie les leaders de conseil. Je commence une recherche universitaire sur les Lois dans la classe coopérative. Nous recevons Marcel Mermoz, auteur de « *L'autogestion, c'est pas de la tarte !* »²⁸

²⁶ CHASSANNE Jacky et le chantier autogestion, *Vers l'autogestion* (dossier pédagogique), 1^{ère} partie, n° 7, *l'Éducateur*, 10 janvier 1977.

²⁷ CHASSANNE Jacky et le chantier autogestion, *Vers l'autogestion* (dossier pédagogique), 2^e partie, n° 8, *l'Éducateur*, 30 janvier 1977.

²⁸ MERMOZ Marcel, *L'autogestion, c'est pas de la tarte !*, Paris, Seuil, 1978

Au niveau national de notre Mouvement, un nouvel axe d'expérimentation et de théorisation prend de plus en plus d'importance : « Genèse de la coopérative » animé avec dynamisme par notre camarade René Laffitte. Ce groupe va favoriser le retour de Fernand Oury au sein de l'ICEM et va s'intituler, ultérieurement, TFPI, Techniques Freinet Pédagogie institutionnelle.

Mais ceci est une autre histoire que nos camarades de la PI nous raconteront un jour.

En relisant, tous les articles et documents que nous avons écrits, j'ai pris encore plus conscience de la richesse des savoirs expérientiels produits, en particulier sur la classe coopérative, ses institutions, l'organisation des débats, l'expression des opinions, la prise de décision, l'éducation à la responsabilité et à une citoyenneté active et responsable.

Aujourd'hui encore, c'est la grille d'analyse d'une démarche participative : proposer, discuter, décider, appliquer, élaborée en 68, que je propose aux groupes et collectivités qui veulent tenter de mettre en place une démocratie participative.

IV. DE L'AUTOGESTION A LA DEMOCRATIE PARTICIPATIVE

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

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

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

En 1983, alors que les Nations Unies commencent à peine à travailler sur le projet de Convention Internationale, l'ICEM, à son Congrès de Nanterre, organise un « Colloque sur les droits et les pouvoirs des enfants et des adolescents ». Plus de trois cents personnes y participent. Nous demandons à Alain Savary, ministre de l'Education nationale, un statut légal pour la classe coopérative et la reconnaissance de droits à l'école pour l'enfant-citoyen.

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

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

Responsable de la recherche et des droits de l'enfant au CA de l'ICEM, je suis mandaté pour participer, avec l'ONG Défense des Enfants International (DEI), aux réflexions sur l'élaboration de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Nous saluons évidemment avec grand intérêt son adoption le 20 novembre 1989.

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 pensée, de religion et au droit au respect de sa vie privée. Il peut prendre la parole, seul et avec les autres, sur les

affaires qui le concernent et participer aux décisions.²⁹

L'école ne pourra plus ignorer longtemps, dans son organisation et ses pratiques, les libertés de l'enfant. Elle devra même les lui apprendre et l'aider à exercer sa nouvelle citoyenneté. Le savoir expérimentiel que nous avons accumulé nous permet d'affirmer, que l'exercice d'un véritable droit de participation dans l'école et toutes les institutions éducatives est possible.³⁰

Nous affirmons aussi que pour que cet exercice démocratique soit possible, il est nécessaire d'y former les enseignants³¹ et les éducateurs en leur proposant des démarches et de structures participatives dans tous les lieux de formation : « *pour pouvoir accompagner les enfants dans leurs tâtonnements sociaux, dans leur processus d'autonomisation, pour savoir poser les limites nécessaires à leur sécurité affective et juridique, pour aider efficacement à la création d'instances collectives de décision et de régulation, il nous semble nécessaire que les stagiaires puissent vivre eux-mêmes l'expérience qui sera celle des enfants, au cours de leur formation.* »³²

Ces affirmations nous placent dans le camp des défenseurs d'une démocratie participative qui soutiennent que « *Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis* » (Art 21 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme) et qu'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 et assumer des responsabilités dans leur mise en œuvre.

Nous savons que cette « citoyenneté participative », telle que nous la concevons, exige que les détenteurs du pouvoir, quels qu'ils soient, acceptent de le partager. Or nos observations montrent que ce partage ne peut exister réellement sans la conviction que tout être humain a les capacités de donner un avis pertinent et de participer aux décisions qui le concernent. Nous retrouvons ici Freinet,³³ qui affirmait déjà en 1939 que « *l'enfant – et l'homme- sont capables d'organiser eux-mêmes leur vie et leur travail pour l'avantage maximum de tous.* »

Cela n'implique évidemment pas que les adultes abandonnent leurs responsabilités éducatives mais qu'ils accompagnent les enfants dans leur accession individuelle et collective à l'exercice des libertés et de la démocratie, au fur et à mesure que se développent leurs capacités.³⁴

Nos expériences autogestionnaires sont des points d'appui solides pour répondre à la question : *Comment permettre aux enfants d'exercer une participation réelle aux affaires qui les concernent tout en se formant à cette participation ?*

Pour mémoire, je rappelle qu'au Congrès de Rennes en 2000, nous nous sommes interrogés sur « **Quelle éducation pour une démocratie participative** »

Nous avons affirmé que notre action d'éducateurs était liée aux mouvements de lutte

²⁹ Art 12 de la Convention : « *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.* »

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

³¹ LE GAL Jean, Participation dans un stage de formation d'enseignants : vivre la participation pour mieux l'enseigner, in *Citoyenneté et participation des enfants et des jeunes*, numéro spécial de *Réussir-action*, 2, 1995, Francas

³² LE GAL Jean, *De l'éducation coopérative et autogestionnaire aux droits de l'enfant*, 1960-1995, 330 p., document inédit qui rassemble mes principaux écrits.

³³ FREINET Célestin, « L'école au service de l'idéal démocratique », *L'Éducateur prolétarien*, 18, 15 juin 1939.

³⁴ LANDSDOWN Gerison, *Les capacités évolutives de l'enfant*, UNICEF, 2005

actuel pour la création d'un autre monde. Nous nous sommes engagés à poursuivre la recherche d'une école qui offre aux enfants et aux adultes la possibilité d'y exercer leurs libertés et leur pouvoir individuel et collectif sur leur vie et leur travail. La réflexion et l'action doivent continuer car nous avons encore des réponses à trouver aux cinq grandes questions que nous nous posons alors :

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

Et pour en revenir à notre Mouvement, je rappelle la question sur laquelle nous avons échangé avec Freinet, voilà près de 50 ans : *Comment faire pour que tous les praticiens de la pédagogie Freinet deviennent des participants actifs et responsables du mouvement, non seulement au niveau pédagogique, mais au niveau de son organisation et des dimensions sociales et politiques de son action ?*

En paraphrasant Michel Onfray,³⁵ à propos de l'architecture pour son université populaire, nous pourrions aussi nous demander : *Comment continuer à inventer ensemble « une pédagogie libertaire, libre, indépendante, souveraine, autonome, rebelle, singulière ? »*

La place de l'enfant dans nos classes et nos écoles a toujours été importante qu'il s'agisse d'organisation sociale ou d'organisation des activités et des apprentissages.

Mais nous sommes un mouvement d'innovation et de recherche qui agit pour la transformation de l'école. Or les premiers intéressés, ce sont les enfants. Ceux-ci, aujourd'hui, ont le droit d'exprimer leur avis et de participer aux décisions qui les concernent. Nous devons donc nous interroger sur leur participation aux recherches et aux réflexions que nous menons. J'affirme, en ce qui me concerne, que pour le praticien-chercheur Freinet, mobilisant ses capacités d'innovation pour tenter de résoudre les difficultés de mise en place d'une éducation de qualité pour tous, il ne peut être question de mener des observations et des expérimentations sans que les enfants en soient des participants à part entière.

³⁵ ONFRAY Michel, *Suite à La Communauté philosophique*
Avec Patrick Bouchain, *Une machine à porter la voix*
Editions Galilée, 2006