

De l'autonomie à l'autogestion : un projet de socialisation de l'enfant (Réflexions sur l'école-recherche Jonathan)

From Autonomy to Self-management: A Project in Child Socialization (Reflections on l'école Jonathan)

Charles E. CAOUCETTE

Volume 10, numéro 1, avril 1978

Le développement des relations sociales chez l'enfant

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001116ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001116ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

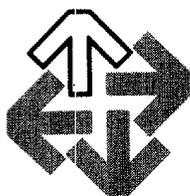
CAOUCETTE, C. E. (1978). De l'autonomie à l'autogestion : un projet de socialisation de l'enfant (Réflexions sur l'école-recherche Jonathan). *Sociologie et sociétés*, 10(1), 167–184. <https://doi.org/10.7202/001116ar>

Résumé de l'article

Face à l'échec de l'école traditionnelle, l'école-recherche Jonathan, école élémentaire publique, se veut un milieu véritablement éducatif et socialisant. Le rejet des contraintes institutionnelles habituelles (programmes, classement, évaluation) a permis une nouvelle organisation du milieu physique et de la vie scolaire. L'enfant peut ainsi s'approprier son temps et son espace éducatifs, de même que son acte d'apprendre; il y développe son autonomie et apprend à se socialiser. Avec ses pairs de 5 à 12 ans et des deux sexes, l'enfant crée de nouveaux liens affectifs fondés sur la communication authentique et sur une coopération croissante (plutôt que sur la production compétitive et sur le jeu de rôle); de même, il s'initie très tôt à l'autogestion, i.e. à la prise de décision collective, à la solution de conflits et à la gestion du budget de son groupe. Avec les adultes, éducateurs et parents, l'enfant établit également de nouveaux rapports fondés sur le respect mutuel et l'amitié et sur la reconnaissance de la "valeur sociale" de chacun. L'auteur espère que des enfants éduqués différemment pourront contribuer à créer une société davantage soucieuse des besoins fondamentaux de chaque être humain.

De l'autonomie à l'autogestion: un projet de socialisation de l'enfant

Réflexions sur l'école-recherche Jonathan



CHARLES E. CAOUCETTE

L'école-recherche Jonathan*, école relevant de la Commission scolaire Ste-Croix, est la concrétisation d'un projet qui frisait et qui frise encore l'utopie. L'utopie de vouloir faire d'une école publique ordinaire une école qui soit d'abord un vrai milieu éducatif et un véritable milieu de vie. Un milieu éducatif, c'est-à-dire un milieu dont le mandat exclusif soit de *répondre aux besoins réels de l'enfant*; on est loin, on le voit, de l'école lieu de préparation et de sélection-élimination. Un milieu de vie aussi, c'est-à-dire un milieu physique et social dont l'objectif unique et essentiel soit de permettre à l'enfant de *vivre sa vie d'enfant*; on est loin de l'école qui standardise et dépersonnalise l'individu pour lui apprendre à «jouer des rôles».

Toute école prétend évidemment que la socialisation de l'enfant constitue l'un de ses objectifs principaux. Nous concédons que l'école *se préoccupe* grandement, en effet, de la socialisation de l'enfant, nous nions cependant que ce soit là un objectif dont elle *s'occupe* prioritairement. Comme pour l'autonomie, le sens critique et la créativité, l'école espère que la socialisation sera atteinte «en plus», comme s'il s'agissait d'un effet secondaire ou dérivé de son activité essentielle d'enseignement. Là-dessus, l'école protège jalousement ses illu-

* Le projet de cette école a été élaboré conjointement par Denise Gaudet, éducatrice, et par l'auteur de ce texte.

sions en évitant depuis toujours d'évaluer directement et sérieusement le « produit humain » qui la quitte au terme de la scolarité primaire ou secondaire.

Pour notre part, après plus de trois ans de recherche-action, connaissant mieux les difficultés d'instaurer et de maintenir un milieu éducatif véritablement socialisant, nous ne pouvons plus prétendre et laisser croire que l'école dite traditionnelle soit un milieu de socialisation. Nous ne comprenons que difficilement la naïveté très ambiguë de ceux qui écrivent que « en tant qu'idéal et en tant que réalité, un système d'école publique universel est la réussite la plus importante de notre civilisation démocratique », tout en affirmant que « l'enfant a droit à une dose généreuse de vie, de liberté et de recherche de bonheur, au cours des années mêmes où il va à l'école de 5 à 10 ans ». (Gesell et Ilg, 1949, 2^e édition, p. 392-393).

On peut évidemment se plaire à croire que l'enfant est heureux à l'école, qu'il y apprend à se socialiser, à être libre et autonome mais que veulent dire ces mots qu'on utilise ? Sans recourir à des subtilités « académiques » de haut-voltage, il importe de préciser dans quel sens nous utilisons nous-même le terme de socialisation, qui a fait l'objet de tellement de définitions, de distinctions et de nuances.

Généralement, la socialisation est considérée comme un processus complexe d'intégration de l'individu à la société, processus qui, par voie de compromis successifs, amène l'individu à se conformer aux normes, règles et valeurs de son milieu. Cette définition se rapproche beaucoup de celle que donne Lafon (1963) dans son *Dictionnaire de psycho-pédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Elle correspond également assez bien aux définitions qu'en donne Parsons, Inkilés and Levinson et Spiro. Pour eux, en effet, ainsi que l'indique Le Vine dans le chapitre *Culture, Personality, and Socialization : an Evolutionary View*, du *Handbook of Socialization, Theory and Research* (1969), la socialisation est vue comme un « entraînement à des rôles » (role training). Pour le Vine, il s'agit précisément d'une intervention délibérée des adultes sur l'enfant : les parents ont recours aux récompenses, aux punitions et à l'enseignement pour modeler le comportement de l'enfant, dans le sens des normes sociales*. On passe ainsi de la personnalité génotypique à une personnalité phéno-typique, caractérisée par les compromis mentionnés plus haut.

Cette conception, fondamentalement durkheimienne, de la socialisation rejoint aussi en partie les vues de plusieurs psychologues et psychanalystes (dont Freud et Hartman, cités par Le Vine), pour qui la socialisation se définit essentiellement comme l'acquisition d'un contrôle croissant sur les impulsions et de capacités d'adaptation qui servent à la fois l'individu et l'organisation sociale. Nous rapprochons ces conceptions parce que celles-ci ont en commun une dimension « restrictive » de la personnalité : c'est par la répression d'impulsions et l'adoption de règles et contraintes que l'individu réussit à s'adapter à son milieu.

* Traduction libre et partielle du texte suivant : « *Parents use reward, punishment, and instruction to shape to child's behavior, already genotypically influenced, in the direction of social norms; the typical result is a phenotypic personality unvolving both preparedness for adaptation to the adult environment and unsatisfied needs stemming from conflicts between personality genotype and normative demands.* » *Handbook of socialization. Theory and Research* (p. 528).

Déjà l'approche de la socialisation comme phénomène d'acculturation, point de vue soutenu surtout par des anthropologues, permet d'y voir une possibilité d'enrichissement et de dépassement de l'individu, même si la dynamique sous-jacente à ce phénomène est le besoin de la société de se perpétuer, par la transmission de patterns ou schèmes culturels.

Pour d'autres, dont Berthe Reymond-Rivier, «la socialisation de l'enfant et de l'adolescent se confond avec le développement de la personnalité tout entière» (1965, p. 5). Il y a là aussi reconnaissance du fait socio-culturel qui influence et détermine la structure, les attitudes familiales et le système éducatif. La socialisation nous y apparaît, cependant, davantage située dans une perspective de croissance de l'individu que dans celle d'une fabrication et d'un ajustement des individus à la société. De même Casabianca, qui préfère le terme développement social au terme socialisation, définit la sociabilité comme «la capacité psychologique qui permet à l'être humain de vivre en société» (1968, p. 5).

C'est d'emblée dans ces derniers courants de pensée que se situe le concept de socialisation que nous utiliserons dans l'analyse que nous entreprenons du projet éducatif Jonathan.

Le projet Jonathan a, dès sa conception et sa mise sur pied, défini le développement intégral de l'enfant, dont il faisait son objectif premier, comme étant l'acquisition de qualités personnelles et sociales dont, tout particulièrement, l'autonomie et la socialisation. L'autonomie et la socialisation y sont vues comme deux dimensions et deux modes d'affirmation de l'identité personnelle (le fameux «apprendre à être»). L'autonomie est l'affirmation de cette identité sous l'angle de la capacité de faire des choix et d'en assumer les conséquences et les contraintes, tandis que la socialisation est l'affirmation de cette même identité sous l'angle de la tolérance aux différences individuelles, d'une part, et de la capacité de prendre des responsabilités individuelles et collectives, d'autre part. La socialisation ainsi définie opérationnellement, de façon «éducable et observable» dirions-nous, rejoint les composantes majeures de la socialisation, à savoir la capacité d'une communication authentique avec les autres et la capacité d'une véritable coopération. La socialisation de l'enfant est ici formulée en termes de capacités, de qualités ou, si l'on veut, d'objectifs à atteindre. Parallèlement, nous définissons l'éducation comme ce processus qui aide l'enfant à se socialiser, c'est-à-dire à acquérir progressivement la capacité d'entrer en interaction positive avec son environnement social.

Or, pour que l'école devienne un agent éducatif et socialisant, il nous paraît essentiel que l'école publique actuelle se transforme radicalement. C'est un peu cette transformation qu'expérimente l'école-recherche Jonathan et les autres écoles qui s'en sont inspirées. La transformation s'est évidemment opérée au niveau de l'organisation du milieu physique de l'école, comme au niveau de l'organisation de la vie scolaire mais la transformation la plus profonde et la plus importante que comporte le projet Jonathan vise la nature *des rapports sociaux*.

Aider l'enfant à être lui-même, à devenir à la fois autonome et socialisé, c'est lui permettre d'affirmer son identité personnelle et d'établir des liens

authentiques avec les autres, (c'est-à-dire avec d'autres « moi »), dans une perspective à la fois de communication et de coopération.

1. ORGANISATION DU MILIEU PHYSIQUE ET DE LA VIE SCOLAIRE

L'ENFANT SE RÉAPPROPRIE SON ESPACE ET SON TEMPS ÉDUCATIFS, ET SON ACTE D'APPRENDRE.

Lorsqu'il fut présenté aux autorités de la Commission scolaire Sainte-Croix et du ministère de l'Éducation en février-mars 1974, le projet Jonathan intitulé « expérimentation d'un nouveau modèle éducatif visant à assurer le développement intégral d'enfants de niveau élémentaire », ne comportait qu'une série d'objectifs. Pour les concepteurs du projet, il était évident que la première phase d'expérimentation serait surtout consacrée à l'organisation du milieu physique et de la vie scolaire, mais il était également évident que ce n'est qu'avec les enfants eux-mêmes que se ferait cette organisation.

Le 4 septembre 1974, c'est dans une école relativement vide qu'arrivaient 80 enfants âgés de 5 à 12 ans et qu'ils rencontraient pour la première fois leurs 4 éducateurs, deux hommes et deux femmes. Déjà, cependant, les enfants avaient été répartis en 4 groupes, que nous appellerons groupes de base, et un éducateur avait été affecté à chacun des groupes d'enfants. Le ratio maître-élèves, qui est généralement de 1 : 24 ou 1 : 26 avait été établi à 1 : 20. Ce ratio semblait déjà largement suffisant, compte tenu de l'écart d'âge des enfants de 5 à 12 ans qui se retrouvaient en nombre à peu près égal dans chacun de ces groupes, et compte-tenu de l'intégration dans chaque groupe de certains enfants présentant des besoins spéciaux, que l'école traditionnelle étiquette habituellement d'« enfants inadaptés » et qu'elle regroupe dans des classes spéciales dont le ratio varie de 1 : 6 à 1 : 12.

Sur le plan architectural, en réaction contre les sommes excessives investies par le Québec dans le renouvellement architectural des écoles (renouvellement devant supporter une réforme pédagogique annoncée en 1965 par le Règlement no. 1 et encore à venir), aucun changement majeur n'avait été apporté à l'ancienne école anglaise St. Raphael, comportant 8 classes. C'est à partir de ce qui se vivrait à l'école, à partir des besoins et des projets des enfants et avec leur concours, que s'organiserait davantage l'environnement éducatif.

Les enfants ayant déjà fait part de certains de leurs projets lors de leur inscription, un certain aménagement des lieux avait été entrepris. Outre les quatre locaux affectés aux groupes de base, locaux qui devaient permettre un grand nombre d'activités diversifiées, comme la lecture, l'écriture, les sciences, le bricolage, les jeux de table, les jeux de construction, la peinture, l'audition de musique, etc., quatre locaux accessibles à tous avaient été prévus, l'un pour les activités tranquilles et la détente, un autre pour les arts plastiques (à plus grand « déploiement »), un autre pour la menuiserie, le dernier pour la cuisine et le tricot. Les enfants, dont 7 seulement n'avaient pas connu l'école « traditionnelle », se retrouvaient donc tout à coup dans une école qui leur appartenait. Ils n'avaient plus de pupitre, ni de livres de classes, ni de cahiers d'exercice, ni de professeur. Ils retrouvaient dans leur groupe aussi bien un garçon

de 5 ans ou de 9 ans qu'une fille de 7, 11 ou 12 ans. Ils pouvaient faire n'importe quoi dans leur local de base ou dans n'importe quel local de l'école ; il leur suffisait d'inscrire à leur horaire personnel ce qu'ils décidaient de faire.

L'adaptation à un tel cadre physique est loin d'être aussi facile qu'on peut être tenté de le croire à première vue. Ainsi, des enfants « dépouillés » de propriété privée *dans* leur école devenaient tout à coup collectivement propriétaires *de* toute l'école.

Nous ne considérons pas que les enfants avaient déjà, de par leur seule inscription au projet Jonathan, le sens de la propriété collective. Mais, sur ce plan particulier comme sur tous les autres plans, l'approche pédagogique demeure la même : c'est par la mise-en-situation, traduisant une *confiance inconditionnelle à l'enfant*, que celui-ci peut faire des apprentissages significatifs et intégrés.

Progressivement, donc, des enfants, ont appris à s'approprier leur environnement éducatif. Les petits essayaient de se faire une place, d'avoir un coin du local à eux, car ils sortaient assez peu de leur local de base au début ; les plus vieux, se sont très vite sentis chez eux dans l'école à travers des phases de surexcitation, de circulation un peu effrénée, et d'inévitables chicanes. Cette première phase, qu'ont également dû traverser les autres écoles optionnelles ou alternatives, se caractérise également par des gaspillages excessifs. Ainsi, en une seule journée, les enfants dépensaient tout un gallon de peinture aux doigts en « se » peignant mains, bras et visage.

Autant les enfants avaient la possibilité de s'approprier l'*espace* de leur milieu éducatif, autant avaient-ils la possibilité et la responsabilité de s'approprier leur *temps* éducatif. À part les réunions qui se faisaient en début et en fin de journée dans chacun des groupes de base, et qui duraient une vingtaine de minutes en moyenne, chaque enfant disposait de son temps comme il l'entendait ; il construisait son horaire personnel en y inscrivant les diverses activités individuelles ou collectives auxquelles il voulait se consacrer et la durée de chacune.

Ces quelques indications suffisent, nous semble-t-il, à montrer de quelles façons le milieu physique et la vie scolaire ont été organisés exclusivement en fonction des objectifs de l'école : constituer pour l'enfant un milieu de vie, favorisant l'autonomie personnelle et la socialisation. Puisque l'école Jonathan ne se voulait ni un lieu de préparation, ni un lieu d'instruction, puisque les maîtres n'étaient pas là pour enseigner mais pour éduquer au sens strict du terme, puisque les enfants, enfin, n'étaient pas là pour assimiler des programmes pré-fabriqués, il était possible de se départir de ce qui rend l'école actuelle si artificielle et opprimante pour l'enfant.

Parmi les 20 enfants qui constituent le groupe de base, on trouve donc des enfants de 5-6 ans jusqu'à 11-12 ans ; on trouve également dans le local de base du matériel éducatif que choisissent, construisent ou achètent ensemble éducateurs et enfants, matériel qui permet une grande variété d'activités. Il est possible aux enfants de circuler d'un groupe à l'autre pour y retrouver des compagnons de leur âge s'ils le désirent, ou de se retrouver dans les locaux communs dont on a parlé plus haut.

Au terme des premières semaines, les « résultats » étaient assez peu encourageants : les enfants les plus jeunes avaient de la difficulté à s'adapter au cadre de vie ; les plus vieux, avaient de la difficulté à organiser leur temps, à prendre au sérieux leur « nouvelle » école et à s'y valoriser. Quant aux éducateurs, tout leur temps et toutes leurs énergies étaient mobilisés par l'observation des enfants, la recherche de matériel et le déménagement du mobilier...

Les illusions tombaient mais l'enthousiasme demeurait : on commençait à découvrir ce qu'était vraiment l'enfant, l'enfant sur qui on voulait se centrer exclusivement, l'enfant que l'on avait décidé d'adopter comme guide pédagogique ; on commençait à apprendre et on commençait à établir de nouveaux rapports sociaux.

Au cours des mois et des années qui ont suivi, l'organisation des lieux et de la vie quotidienne s'est modifiée pour mieux tenir compte des besoins que les enfants exprimaient (verbalement ou par leur comportement) et de la dynamique mouvante des groupes. Ainsi, par exemple, pour permettre aux groupes multi-âge d'acquérir une identité propre, il fut décidé que durant certaines période, dites intra-groupe, les enfants d'un même groupe devaient s'organiser entre eux pour se consacrer aux activités ou aux projets qu'ils avaient choisis. Durant les périodes « inter-groupe », par contre, il serait possible à des enfants appartenant à divers groupes de base de se retrouver entre eux. L'observation avait, en effet, permis de découvrir que sans ces périodes intra-groupe le groupe comme tel avait beaucoup plus de difficulté à se constituer et donc à devenir pour chacun des enfants un *réel agent éducatif*. Et sans l'existence d'un tel groupe, servant de support à l'*ego* des enfants, ceux-ci avaient beaucoup plus tendance à se regrouper autour de l'éducateur (ce qu'on observe en classe traditionnelle) qu'à créer entre eux les relations d'inter-dépendance nécessaires à leur propre autogestion collective.

II. ÉTABLISSEMENT DE NOUVEAUX RAPPORTS SOCIAUX

Beaucoup de personnes critiquent l'école traditionnelle : on se plaint tantôt des changements trop rapides, tantôt du *statu quo* trop coriace. Mais au-delà de la déception généralisée à l'égard des apprentissages du français, de l'histoire, des sciences, etc., au-delà des inquiétudes que soulèvent le vandalisme, l'absentéisme, l'abandon scolaire, la démobilitation des jeunes face aux études, à la politique, voire à la vie elle-même, comment expliquer que si peu de parents, d'éducateurs et d'administrateurs scolaires n'acceptent de s'interroger honnêtement sur ce que *vit* l'enfant à l'école et ce qu'il apprend véritablement ?

Quant à nous, il nous est difficile de nuancer une analyse qui nous a conduit à une *évidence* : les enfants vivent à l'école une expérience systématique et continue d'aliénation et de dépossession d'eux-mêmes. L'expérience quotidienne de domination, de conditionnement, de sélection-élimination est terriblement prégnante et déterminante ; les ressources humaines qui y sont négligées et détruites coûtent fort cher à la société, à côté des quelques connaissances réellement utiles que les enfants acquièrent au cours de leurs 10 ou 11 années de fréquentation scolaire.

Autant dans les problèmes de « rendement scolaire » que dans les problèmes de « comportement » rapportés plus haut, il faut voir, nous semble-t-il, les réactions relativement saines de personnes humaines-en-développement que l'école (avec la complicité souvent avouée des parents) dépouille de leur pensée propre, de leur créativité, de leurs émotions, de leur individualité et de leur avenir, celui-ci étant déterminé de façon quasi irréversible dès les premières mesures d'évaluation normative et de classement scolaire.

Sur la nature des rapports sociaux qui s'établissent dans les écoles et sur l'expérience de dépersonnalisation qu'y vivent les enfants, très souvent au nom même de la « socialisation », il nous paraît important et urgent que chaque adulte fasse une démarche personnelle d'analyse critique, et surtout d'auto-critique pour ceux qui œuvrent maintenant dans le système d'enseignement, de la maternelle à l'université. Une telle analyse pourra d'ailleurs être stimulée et éclairée par les récents volumes de Charlot et de Ferran, comme par ceux de Reich, d'Illich, de Mendel et d'autres que nous mentionnons à la fin de ce texte.

Le plus difficile dans la démarche d'analyse critique que nous proposons n'est pas l'analyse elle-même, quoique troublante ou violente qu'elle puisse être, mais le sentiment d'impuissance et d'écrasement qu'elle suscite face au système scolaire devenu hyper-complexe, hyper-bureaucratisé et hyper-déconsentié. Chacun voit évidemment des problèmes à l'école mais chacun se satisfait d'entrevoir les nombreuses améliorations nécessaires ; « et puis, on ne peut tout de même pas changer toute la société ! » C'est ainsi que chacun demeure soit prisonnier, soit complice du système scolaire.

Pour notre part, entreprendre de mettre sur pied un projet éducatif différent n'était plus seulement une question d'éthique mais aussi une question de cohérence personnelle et de santé mentale. De plus, il faut bien l'avouer, l'analyse que nous faisons du système nous montrait qu'en tentant de faire autrement, le risque de faire pire n'était quand même pas si grand !

L'instauration de nouveaux rapports sociaux constituait, il va de soi, l'une des dimensions essentielles du projet Jonathan. Comment, dans un milieu qui ne peut perdre totalement son caractère d'artificialité, rendre les rapports interpersonnels aussi authentiques que possible ? Deux conditions nous ont paru indispensables : tout d'abord, que chacun, autant enfant, éducateur que parent, s'engage d'emblée dans une démarche d'éducation permanente, démarche à long terme rejoignant l'ensemble des dimensions existentielles de la personne ; en second lieu, que chacun, autant enfant, éducateur que parent, cesse de « jouer un rôle » pour apprendre à *être* et à *être soi*.

C'est par une volonté de cohérence que s'explique la naissance du projet Jonathan, et c'est par les exigences de traduire et de maintenir collectivement une telle cohérence que s'expliquent les difficultés et la fragilité de ce même projet.

Bien sûr, pour permettre à l'enfant de devenir lui-même, libre et autonome, capable de communiquer et de coopérer avec les autres, il faut le libérer des diverses contraintes institutionnelles, à savoir les programmes d'enseignement, les horaires scolaires, les normes habituelles d'évaluation, de classement des élèves, etc. À ce moment, l'enfant devient capable de s'approprier

son acte d'apprendre et d'assumer son projet éducatif; en même temps et parallèlement libéré des mêmes programmes, normes et contraintes, l'éducateur devient un adulte en situation réelle d'apprentissage et se consacrant à temps plein à la relation éducative à créer et à maintenir avec chaque enfant-en-développement et avec le groupe des enfants. Si nous insistons beaucoup sur ces programmes, normes et contraintes dont l'école-recherche Jonathan a dû se libérer pour devenir un milieu éducatif totalement et exclusivement consacré au développement et à la socialisation de l'enfant, c'est pour affirmer, une fois de plus, que l'école traditionnelle ne pourra jamais rejoindre simultanément les objectifs contradictoires qu'elle poursuit.

L'examen rapide de quelques aspects de la vie quotidienne à Jonathan fera mieux comprendre les moyens concrets qui sont pris pour permettre aux enfants d'exercer des pouvoirs collectifs de décision, d'instaurer de nouveaux rapports affectifs entre eux et de créer un nouveau type de relations avec les adultes.

A) POUVOIRS COLLECTIFS DE DÉCISION

Les réunions de tous les membres du groupe de base, à savoir les vingt enfants et l'éducateur, auxquels se joignent assez régulièrement quelques parents d'élèves ou participants bénévoles, constituent les moments privilégiés de la vie du groupe. Ces réunions expriment la dynamique propre de chaque groupe en même temps qu'elles contribuent à intensifier et à développer cette dynamique; en d'autres termes, elles se révèlent un outil tout à fait unique de *promotion collective* pour chacun des groupes de base de l'école.

Ces réunions ont lieu régulièrement chaque jour, au tout début de la journée et à la fin de la journée; il y a parfois aussi de brèves réunions à la fin de la matinée et/ou au début de l'après-midi. Globalement, ainsi que l'expriment les membres de ces groupes, les réunions servent à deux buts principaux : être bien ensemble, i.e. faire ensemble des choses qu'on aime, et prendre des décisions. Il arrive très souvent que les enfants et l'éducateur vont écouter avec plaisir l'un d'eux raconter un événement heureux qui lui est arrivé, faire le récit d'une histoire, d'un film qu'il a vu, d'un endroit qu'il a visité. Généralement, cependant, c'est à des fins d'organisation que servent les réunions. C'est l'un des enfants, élu par ses pairs, qui préside et anime les réunions. L'ordre du jour qui apparaît au tableau vert est constitué à partir des points que chacun a pris l'initiative d'inscrire ou qui est resté en suspens lors de la réunion précédente. Il y a toujours des points d'information. Ainsi le matin, pour aider chacun à faire son horaire personnel, on rappellera que c'est ce jour-là qu'a lieu telle activité ou que vient telle personne-ressource pour le projet chorale, théâtre, photographie, biologie, etc. C'est lors de ces réunions que se prennent collectivement les décisions concernant l'organisation de la vie quotidienne et les règles de gestion, de même que les décisions concernant l'adoption des projets et l'administration du budget de la classe.

On décide, d'abord, des procédures à suivre pendant les réunions elles-mêmes. Ainsi, il est entendu que chaque enfant lève la main pour obtenir d'abord le droit de parole. Si une intervention ne porte pas sur le sujet, l'ani-

mateur rappelle à l'enfant qu'il est hors d'ordre et qu'il devra faire son intervention à un autre moment. Toutefois, les enfants se sont vite entendus pour permettre à l'enfant de 5 ou 6 ans de terminer son intervention même si celle-ci ne porte pas sur le sujet de discussion; dans ces cas, c'est avec une attention et une sympathie évidentes qu'on laisse un « petit » raconter qu'il a reçu un petit chat en cadeau ou montrer un jouet qu'il a apporté pour le mettre avec les autres jouets de la classe. Avant de passer au point suivant, l'animateur s'assure que plus personne n'a rien à dire sur le sujet ou que la décision qui a été prise est bien comprise de tous. Dans certains groupes et pour une période donnée, il a même été établi par le groupe que si quelqu'un dérangeait pendant la réunion, il recevrait un avertissement de l'animateur et qu'il devrait se retirer du groupe après un second avertissement. C'est là aussi que se règlent plusieurs conflits. C'est, en effet, lors des réunions que sont discutés les problèmes que causent, par exemple, ceux qui ne nettoient pas leurs pinceaux après usage, ceux qui ne prennent pas soin du matériel de l'école qui ne s'acquittent pas d'une responsabilité collective ou qui dérangent ou agacent les autres. Deux exemples de ces discussions sont particulièrement intéressants.

Un jour, on rapporte dans le groupe qu'un enfant a arraché les « effaces » (gommes à effacer) de plusieurs crayons. Certains s'empressent d'expliquer à l'enfant qu'il se trouve ainsi à gaspiller du matériel que la « classe » a payé et qui coûte cher et, de plus, que ces crayons ne lui appartenaient pas. L'un des enfants intervient alors pour dire qu'on peut lui demander pourquoi il a fait ça. L'enfant répond alors, presque fier de lui, qu'en enlevant les « effaces » et qu'« en aiguisant le crayon à ce bout-là cela fait *deux* crayons au lieu d'un seul, ce qui fait plus de crayons pour la classe ».

Dans un autre groupe, un enfant a apporté dans la classe un coussin en forme de siège fait de caoutchouc mousse; il prévient, cependant, les autres enfants qu'ils doivent prendre soin de ce coussin. Un jour, pendant la réunion, d'autres enfants s'aperçoivent que l'enfant en question est lui-même en train d'arracher des petits morceaux du coussin. On pose alors la question : cet élève qui a apporté le coussin et qui a défendu aux autres de le briser a-t-il le droit de briser « son » coussin ? Pour certains, il a le droit d'agir ainsi puisqu'il s'agit de son propre coussin; pour d'autres la règle de prendre soin du coussin s'applique à tout le monde puisque tout le monde a adopté cette règle. Il est, enfin, entendu que de toutes façons il ne faut pas briser des choses pour le simple plaisir de briser, et qu'il faut prendre soin de tout le matériel pour qu'il dure le plus longtemps possible. À un autre moment, des enfants chercheront à déterminer à qui appartient un produit fabriqué par quelques enfants, tel un dessin collectif : qui peut l'apporter chez lui, l'offrir à quelqu'un d'autre ou décider de l'afficher sur un mur de l'école ?

D'une façon générale, lorsque les enfants établissent eux-mêmes certaines règles, on observe que celles-ci sont beaucoup plus respectées si l'éducateur intervient pour les « sanctionner »; c'est un peu comme si on dépassait le *simple accord* pour en arriver à faire *une loi*.

C'est également lors des réunions que se prennent des décisions concernant certains ateliers ou projets spécifiques et que s'établissent des partages de tâches face à ces projets. Ainsi, l'on discutera du moment où doit se tenir

telle activité, des conflits d'horaire toujours possibles et l'on formera les divers comités nécessaires à la réalisation des projets. Pour organiser, par exemple, la visite du Musée de Sciences et Technologie et la visite du Parlement à Ottawa, certains enfants se chargeront des problèmes de transport, d'autres de faire venir à l'avance la documentation sur les endroits à visiter, d'autres de communiquer avec les parents, etc. Pour organiser une semaine de classe-neige, certains seront responsables de prévoir les menus pour chaque repas, d'organiser le transport, de dresser la liste de tous les vêtements et objets personnels nécessaires, de communiquer avec les parents pour obtenir l'autorisation écrite de chacun et les façons de les rejoindre en cas d'urgence, de préparer le programme des activités collectives, excursions, soirées de chants et danses, etc. Régulièrement pendant la phase d'organisation du projet, chaque comité fait rapport des progrès de ses travaux et le groupe fait ses commentaires sur la façon dont chacun s'acquitte de ses responsabilités.

Les parents ou autres adultes qui assistent à ces réunions expriment souvent leur admiration sur la façon dont les enfants savent se dire directement les choses et régler les problèmes. Plusieurs parents aimeraient pouvoir fonctionner de la même façon dans leurs propres comités ou en assemblée générale; c'est pour eux l'occasion de réaliser que l'apprentissage de la démocratie n'est pas si facile et que les enfants font, à travers ces réunions, des apprentissages beaucoup plus vrais et importants que la plupart de ceux qui sont prévus dans les programmes scolaires traditionnels.

Ces réunions quotidiennes du groupe de base, précisément à cause de la constitution très hétérogène du groupe et à cause des rapports sociaux très particuliers qui sont établis entre les enfants et les adultes, méritent également une attention particulière comme facteur de développement intégral de l'enfant. Chacun y apprend à s'exprimer, à écouter, à prendre position sur une question, à donner son vote sur une décision à prendre ou un candidat à élire, à assumer une responsabilité devant le groupe, à recevoir encouragements, critiques, blâmes ou approbations. Au plan de la recherche, il est intéressant d'observer comment ces réunions jouent les divers rôles que leur attribue Glasser dans *Des écoles sans déchets* : solution de problèmes sociaux, discussion libre, diagnostic éducatif (1973, chap. 10, 11, 12), et comment elles aident à la fois les individus et le groupe à se « socialiser » à travers les stades de développement que décrivent particulièrement bien Nielsen (1951) et Susan Isaacs (1955), et Casabianca (1968). Toutefois, ces réunions qui révèlent de façon vivante et stimulante l'interdépendance fonctionnelle entre l'autonomie et la socialisation de l'enfant favorisent de plus, selon nous, le passage de la socialisation à l'autogestion. En plus d'y apprendre à respecter les droits démocratiques de chacun, l'enfant découvre concrètement les conditions et les exigences du pouvoir collectif décisionnel.

Dans l'analyse que nous poursuivons sur la façon dont les enfants s'initient à l'autogestion, le volume de Pierre Rosanvallon, *l'Âge de l'autogestion* (1976) s'avère d'un secours précieux. Il va de soi que ce volume, de même que celui de Mertens et Morval *Du groupe à l'organisation* (1977), nous éclairent également sur les problèmes que rencontrent les adultes dans l'instauration d'une gestion communautaire du projet Jonathan.

L'une des situations qui favorisent tout particulièrement cet apprentissage de l'autogestion est précisément cette administration du budget dont chaque groupe de base est responsable. En effet, à partir d'un budget global de l'école préparé par le trésorier et soumis par le Comité de gestion à l'Assemblée générale pour adoption, un certain montant est affecté à chacune des classes. Ce montant, qui a été établi à neuf cents dollars (\$900) est complètement géré par la classe; dans telle classe, un comité d'enfants assume les fonctions techniques de comptabilité, tandis que dans un autre, le comité du budget exerce certains pouvoirs décisionnels délégués par le groupe. Ce budget de la classe doit couvrir toutes les dépenses de l'année, autant celles qui ont trait à l'achat de matériel didactique (du papier et des crayons aux volumes, manuels, fiches, etc.), à l'achat de jeux éducatifs, de peinture, de matériaux nécessaires aux divers projets (sciences, macramé, cuisine, plantes, etc.) qu'à l'organisation de fêtes, d'excursions ou de grandes sorties (transports, location d'habitations, alimentation, etc.). C'est dire que lorsque divers projets sont présentés au groupe par des enfants, des parents ou des bénévoles, le groupe formé des enfants et de l'éducateur analyse des coûts que représentent les diverses activités proposées, le nombre de personnes qui sont impliquées dans ces projets ou qui en profiteront, puis les décisions sont prises à l'unanimité ou à la majorité des voix.

Les problèmes ainsi apportés au groupe sont de *vrais* problèmes et c'est pour cela, croyons-nous, qu'ils suscitent de *vrais* apprentissages. Même si les décisions qui portent sur les dépenses à effectuer provoquent souvent, chez certains enfants en particulier, un stress qui s'avère parfois excessif (et sur lequel nous nous interrogeons), l'apprentissage de l'autogestion qu'elles favorisent nous paraît hautement utile et pertinent, et les retombées en sont fort nombreuses. Le soin toujours plus grand qui est apporté au matériel scolaire comme au mobilier et à l'ensemble de l'école nous paraît dû au fait non seulement que les enfants aiment l'école, qu'ils y font un peu de ménage chaque jour, qu'ils voient leurs parents venir laver un réfrigérateur, construire une armoire, peindre un mur ou fabriquer des draperies mais aussi au fait qu'ils réalisent régulièrement combien coûtent un pot de colle, un dictionnaire, un jouet éducatif, un kilo de cassonade ou une sortie. On comprend sans doute mieux le sérieux de la discussion sur les crayons et les gommes à effacer dont nous avons parlé plus haut.

Récemment, dans un local de base, un hamster fut blessé par un autre hamster parce qu'un jeune enfant les laissa s'approcher et s'attaquer. Cet accident provoqua beaucoup d'émoi, on s'en doute bien, et une certaine hostilité aussi à l'égard de l'enfant. La discussion permit de «disséquer» les faits, de mieux cerner les erreurs et les responsabilités, et le groupe décida d'affecter un montant de dix dollars (\$10) pour faire soigner le hamster par un vétérinaire.

Mais au-delà de cet apprentissage important de la valeur de l'argent et des choses, les enfants apprennent à obtenir et à se donner mutuellement l'information dont chacun a besoin pour prendre une décision éclairée. Ils apprennent aussi à mettre sur pied rapidement une activité ou une organisation, ce qui contribue également à édifier et peut-être éduquer les adultes qui les entourent.

Un exemple illustre ce point, en même temps qu'il traduit le climat humain qui existe à l'école et l'amour et le respect de la *vie* qu'y développent les enfants.

Quelqu'un avait offert à un éducateur de lui donner quelques œufs de poule fécondés et de lui prêter un petit incubateur. L'éducateur accepta cet offre et installa l'incubateur dans son local. Les enfants suivirent avec un grand intérêt la période d'incubation, tournant régulièrement les œufs sur eux-mêmes pour les exposer également à la chaleur, observant l'évolution de l'embryon à travers la coquille, consultant au besoin brochures et « spécialistes ». Le vendredi précédant le lundi, jour prévu pour l'éclosion des œufs, des enfants exprimèrent à la réunion de l'après-midi qu'ils risquaient de manquer l'événement qu'ils attendaient depuis si longtemps si la naissance avait lieu en pleine nuit. Il n'en fallait pas plus pour que tout fut mis en branle pour passer la nuit à l'école. L'éducateur fut mandaté pour obtenir l'autorisation de la Commission scolaire. Certains enfants préparèrent aussitôt une lettre aux parents sollicitant leur autorisation écrite, d'autres s'occupèrent des sacs de couchage, des endroits « confortables » dans l'école, d'autres eurent à prévoir le souper et le déjeuner, des enfants plus vieux décidèrent de s'occuper d'enfants plus jeunes. Il fut décidé que certains enfants se réveilleraient à toutes les heures pour surveiller l'éclosion des œufs et pour réveiller les autres enfants s'il y avait lieu. Bref, en une demi-heure tout fut organisé.

Le lundi soir, après avoir vu naître un premier poussin dans la journée, une quinzaine d'enfants et l'éducateur couchèrent à l'école. Ce n'est, cependant, que le lendemain que naquit le second poussin, sous les yeux d'enfants émerveillés et émus mais un peu endormis...

B) RAPPORTS AFFECTIFS ENTRE LES ENFANTS

Du fait que des enfants de 5 à 12 ans et des deux sexes se retrouvent ensemble dans un même groupe, ce que ne permet aucune école dont toute l'organisation est centrée sur l'enseignement, il va de soi que les rapports affectifs qui s'établissent entre les enfants sont d'une nature très particulière.

Pour nous, qui travaillons dans cette école depuis plus de trois ans, comme pour les visiteurs qui y viennent une première fois, ce qui frappe le plus dans l'école Jonathan c'est le climat humain et les rapports chaleureux que les enfants établissent entre eux. Nous attribuons particulièrement ce climat au fait que les groupes de base reproduisent d'une certaine façon la composition de la cellule familiale. En effet, les enfants ne sont pas classés par degré scolaire, il n'y a pas de forts, de moyens ou de faibles; on n'observe donc pas entre eux la rivalité et la compétition qui caractérisent les classes préoccupées avant tout de performance. De plus, il y a dans ces groupes des enfants qui présentent des difficultés particulières, au plan du langage, au plan des apprentissages, au plan physique-organique, au plan du comportement, etc. Chaque enfant est différent des autres, ces différences sont respectées et elles ne provoquent pas de mesures de ségrégation. Enfin, chacun des enfants essaie tout simplement d'être lui-même et d'être aussi authentique que possible dans ses relations avec les autres.

Et c'est précisément parce que chacun essaie d'être lui-même, d'actualiser sa propre identité et ses ressources personnelles qu'à travers ce climat humain très particulier de Jonathan deviennent également possibles les problèmes, conflits et réconciliations qui caractérisent les rapports spontanés entre enfants. Les éducateurs, comme les adultes qui œuvrent à l'école, ne cherchent ni à éviter, ni à désamorcer ces problèmes et conflits. Comme la plupart de ces problèmes ne sont pas créés artificiellement par la structure ou l'organisation scolaires, ces problèmes semblent normaux pour les enfants ; ceux-ci trouvent d'ailleurs leur propre solution à ces problèmes et font ainsi de vrais apprentissages d'ordre personnel et social. Il est certain, par ailleurs, que les enfants plus jeunes ont davantage tendance à se retrouver entre eux, ainsi que le font les plus vieux, que les garçons et les filles se retrouveront parfois dans des sous-groupes parallèles pour certaines activités mais rien dans ces observations ne nous paraît indiquer que des groupes homogènes seraient préférables eu égard aux objectifs que nous poursuivons. Très fréquemment, cependant, des enfants plus vieux aideront des enfants plus jeunes à écrire leur horaire, à lire un texte, faire un calcul ou apprendre un jeu nouveau ; de même des plus jeunes rendent parfois service à des plus vieux et ils se plaisent à les regarder jouer ou travailler, ou à s'asseoir près d'eux ou sur eux lors des réunions. Ces réunions permettent d'observer parfois certains phénomènes intéressants. Dans les divers groupes, garçons et filles ont tendance à se regrouper les uns d'un côté, les autres, de l'autre ; dans l'un des groupes (d'une école de même type) les filles élaborent diverses stratégies pour empêcher les garçons de s'asseoir tous les uns près des autres. Lorsque plusieurs candidats se présentent à un poste, il arrive aussi que des enfants plus vieux tentent d'obtenir le vote d'enfants plus jeunes ; il arrive que certains enfants fassent pression sur d'autres pour qu'ils acceptent leurs projets ou s'y inscrivent. Ces situations, qui nous paraissent également « faire partie de la vie », apprennent à chacun à développer sa propre autonomie, à faire des choix personnels, à résister à diverses formes de pression, de chantage ou de séduction. L'éducateur interviendra parfois pour donner un certain support à des enfants plus démunis et fragiles ou quelque peu rejetés socialement et il les aidera à mieux analyser la situation. Une fois de plus, cette intervention de l'éducateur sera déterminée par la lecture que celui-ci fait des besoins de l'enfant et de la signification de certains comportements.

C'est, en effet, par l'observation participante et la cueillette systématique de données d'observation recueillies par les éducateurs et les parents que se font surtout l'évaluation de la socialisation de l'enfant et l'étude de la dynamique de chacun des groupes de base. Par ailleurs, nous recourons aussi à des techniques particulières ou à des instruments comme le sociogramme. Une analyse se poursuit présentement sur les données sociométriques recueillies au cours des trois dernières années. Cette analyse dépassant les cadres du présent article, mentionnons seulement quelques caractéristiques qui nous paraissent assez différentes des données que rapporte la littérature scientifique et qui ont été recueillies dans des cadres scolaires traditionnels.

Mentionnons, tout d'abord, que nous n'observons pas chez les plus jeunes les nombreux cas d'enfants isolés, observés par Berthe Reymond-Rivier (1965,

p. 108, s.) ni d'enfants-vedettes, choisis par beaucoup de leurs collègues et correspondants souvent à ce qu'on appelle de « bons élèves ». Si l'on calcule le poids social d'un enfant comme étant l'addition du nombre de choix et de nombre de rejets, le poids social moyen des enfants de 5 ou 6 ans diffère très peu du poids moyen des enfants de 8, 10 ou 11 ans, le poids moyen des enfants de chaque groupe d'âge s'établissant, pour l'un et l'autre sexe, à 1.98. Tandis que seuls 8 enfants sur 80 ont un poids social nul, n'étant ni choisis ni rejetés par les pairs de leur groupe, trois enfants plutôt jeunes ont des cotes particulièrement élevées à cause des rejets que provoquent leurs comportements agressifs à l'égard d'autres enfants ou d'animaux. Quant aux choix réciproques, ils sont particulièrement nombreux dans les divers groupes, soit entre 5 et 7 et impliquant donc de 10 à 14 enfants sur 20, et ils semblent révélateurs de la qualité et de la cohésion des relations affectives qui animent les groupes. Ces choix réciproques, cependant, se font toujours entre enfants de même sexe, conformément à ce qu'on trouve dans la littérature. L'observation directe révèle, par ailleurs, les relations « privilégiées » qu'établissent parfois entre eux certains garçons et certaines fillettes mais ces enfants ne divulguent pas « leurs secrets » lors des sociogrammes... Nous n'élaborons pas davantage sur ces données à cause des réserves importantes qu'impose la composition particulière des groupes de base, dans lesquels chaque enfant a quand même un nombre assez limité de pairs de même sexe et à peu près de même âge, situation qui ne se retrouve pas dans les classes beaucoup plus homogènes de l'école traditionnelle. Si les caractéristiques bien spéciales de l'école Jonathan imposent une circonspection et un sens critique très aiguisés dans les démarches de recherche, ces caractéristiques n'en demeurent pas moins des facteurs hautement efficaces de développement personnel et social de l'enfant. Et c'est surtout ce qui importe, l'école Jonathan étant d'abord un milieu éducatif et non un laboratoire.

C) RAPPORTS SOCIAUX AVEC LES ADULTES

Parmi les facteurs favorisant la socialisation de l'enfant, il importe de mentionner un facteur d'autant plus important qu'il conditionne la nature même et l'impact des facteurs précédents, soit les nouveaux rapports sociaux qu'établissent entre eux les enfants et les adultes.

De même qu'on ne conçoit pas que l'école puisse être un *milieu de vie* pour l'enfant si elle ne l'est pas pour l'éducateur, de même on ne conçoit pas qu'un milieu éducatif puisse favoriser chez l'enfant l'accession à l'autonomie et l'apprentissage de la liberté sans permettre du même coup à l'éducateur d'être lui-même autonome et libre. En d'autres termes, l'enfant n'est pas un tyran et il n'apprend pas à être un « consommateur d'adultes », il apprend à interagir avec un adulte qui essaie aussi d'être lui-même, c'est-à-dire ne pas « jouer de rôle », et qui a la responsabilité de créer avec l'enfant une relation éducative. Sans être un simple « camarade » pour l'enfant, l'éducateur demeure un adulte avec lequel l'enfant établit des rapports de respect mutuel et d'amitié très réelle. Les éducateurs considérant les enfants comme des personnes à part entière et reconnaissant explicitement la « valeur sociale » des enfants, ceux-ci discutent très ouvertement avec les éducateurs et ils n'hésitent pas à faire part de leurs

réactions et critiques. Durant les réunions, avons-nous vu plus haut, des votes se prennent régulièrement lors de prises de décision. Un enfant souleva, un jour, la question du vote de l'éducateur. Cet enfant ne s'opposait pas à ce que l'éducateur vote, puisque la décision l'impliquait lui aussi, mais il observait que certains enfants avaient tendance à toujours voter «*comme*» l'éducateur. Il fut alors proposé que l'éducateur ne se prononce pas en premier pour ne pas influencer les enfants indécis. À une autre occasion, c'est la nature du vote même qui fut contestée : à quoi servait de voter si le lendemain on pouvait changer d'idée? En quoi était-ce *démocratique* d'obliger tout le monde à se ranger du côté de la majorité? Est-ce que ceux qui ne sont pas d'accord avec la décision majoritaire qui est prise face à une activité donnée peuvent ne pas faire cette activité si cela n'empêche pas la majorité des enfants de faire ce qu'ils ont décidé? Au fond, les enfants soulèvent, à leur niveau et avec une lucidité surprenante, l'épineux problème de la démocratie «totalitaire» *versus* la démocratie «pluraliste»; problème que les adultes eux-mêmes ne sont pas encore parvenus à formuler clairement.

Face aux activités quotidiennes, d'autres enfants poseront à l'éducateur le problème suivant : «si nous sommes libres de faire ce que nous voulons, nous sommes donc libres de ne rien faire. Et si nous sommes libres de ne rien faire, pourquoi es-tu contre?» Il est certain, en effet, que le projet Jonathan s'appuie sur de nouvelles valeurs que les adultes, éducateurs et parents, cherchent eux-mêmes à adopter et à traduire dans leur comportement quotidien. De ce point de vue, les enfants contribuent très positivement à l'«éducation permanente» des éducateurs et des parents : les valeurs mises de l'avant dans notre société industrielle de production, de compétition et de dépassement («out standing»), nous préparent mal à nous «sentir bien» devant des enfants qui perdent du temps, qui passent des heures à «parler pour parler» ou qui ont l'air d'être bien à ne rien faire... Ne rien faire pourrait-il correspondre à un besoin et à un droit de l'enfant? Le fait de voir un enfant ne rien faire, à un moment donné, ne provoque-t-il pas chez l'adulte un peu de cette angoisse qui l'envahit lorsque s'il retrouve tout à coup tout à fait seul, en plein silence, ou même devant un téléviseur en panne? L'enfant qui ne fait rien rappelle-t-il tout simplement à l'adulte qu'à lui on n'a jamais permis de ne rien faire? Ou l'adulte réalise-t-il davantage à ce moment que l'autonomie qu'il veut développer chez l'enfant signifie une perte de son pouvoir sur l'enfant?

Les quelques exemples concrets qui ont été rapportés dans ce texte illustrent relativement bien la nature profonde de la relation enfants-éducateur et la signification réelle de l'approche éducative centrée sur l'enfant. À travers de telles relations, l'enfant découvre non seulement le caractère propre et unique de son éducateur mais il découvre que les éducateurs aussi diffèrent les uns des autres, comme les enfants. Et il paraît naturel à l'enfant d'exprimer avec quel éducateur et quels enfants il aimerait se retrouver l'année suivante. Il n'éprouve pas de honte ou de culpabilité à se reconnaître une plus grande affinité pour certains que pour d'autres, parce qu'il se sait capable de vivre harmonieusement et de communiquer honnêtement avec ces autres.

Par ailleurs, les relations que les enfants établissent avec les parents d'élèves sont également un facteur fort intéressant et efficace de socialisation.

L'enfant voit tantôt sa mère ou son père venir à l'école se mêler aux activités des enfants, participer à tel ou tel projet ou assumer directement la responsabilité d'un atelier. Tantôt, ce sont les parents de son ami ou ceux du copain avec lequel « il est en chicane » qui viendront à l'école et avec lesquels il entendra en relation.

Cette participation directe des parents à la vie ordinaire de l'école contribue grandement à créer le climat humain particulier dont il a été question précédemment, de même qu'à enrichir l'éventail des activités et des projets auxquels les enfants peuvent se consacrer. Toutefois, cette participation des parents amène inévitablement les enfants à apprécier certains parents, à être très neutres et distants vis-à-vis d'autres et à éviter presque systématiquement certains autres. Lors des évaluations qui sont faites, certains enfants entendront des critiques adressées par des enfants à l'égard de leurs parents, ce qui peut parfois s'avérer décevant ou pénible. Mais si l'adulte visé se trouve sur place, l'éducateur aidera les enfants à exprimer leur point de vue ou leurs critiques directement à l'adulte, cette situation qui n'est jamais facile pour l'enfant ne semble pas l'être beaucoup plus pour l'adulte. Selon nous, il s'agit là de facteurs très positifs de socialisation : enfants et adultes, tout en se reconnaissant comme différents, apprennent à se traiter comme des personnes ayant des droits égaux au respect de l'autre.

CONCLUSION

Tentons, en conclusion, de synthétiser cette définition que nous avons voulue « éducable et observable » de la socialisation.

Au début de ce travail, nous avons défini la socialisation en termes d'objectifs ou de résultats à atteindre en disant qu'elle était l'affirmation de l'identité personnelle sous l'angle de la tolérance aux différences individuelles, d'une part, et de la capacité de prendre des responsabilités individuelles et collectives, d'autre part.

L'analyse qui a fait l'objet des pages qui précèdent poursuivait deux objectifs : comprendre la socialisation de l'enfant comme processus et comme phénomène d'interaction et, en second lieu, découvrir comment réorganiser le milieu scolaire pour qu'il devienne un milieu réellement socialisant.

La socialisation s'est révélée un processus qui amène progressivement l'enfant :

1. à élargir son « univers », à prendre conscience d'un monde de plus en plus considérable et distant dans le temps et l'espace ;
2. à établir des relations inter-personnelles à la fois authentiques et de plus en plus diversifiées, avec des pairs comme avec des adultes ayant des statuts ou des rôles différents ;
3. à se sensibiliser toujours plus à l'existence et au vécu des autres, même de ceux qui échappent à son expérience immédiate ;
4. à devenir conscient de son Moi social et conscient de la perception que les autres ont de lui-même ;

5. à être capable d'assurer à d'autres une réelle collaboration, à titre de participant ou de leader, et à pouvoir s'engager personnellement au service d'un projet collectif.

De même, la recherche qui se poursuit, indique diverses façons dont l'école peut mieux aider l'enfant de 5 à 12 ans à évoluer selon ce processus de socialisation, au cours même de sa scolarité primaire. Même si le processus de socialisation demeure à refaire et à parfaire tout au cours de la vie, l'école traditionnelle ne parviendra jamais à stimuler une socialisation optimale de l'enfant sans se transformer radicalement. L'école peut certes préparer très bien l'enfant à vivre dans une société de compétition, de consommation, de méritocratie et d'intolérance, elle le fait d'ailleurs déjà très bien en faisant vivre à l'enfant à l'école ce qu'il aura à vivre plus tard sur le marché du travail. Mais une telle école ne peut développer ni l'autonomie, ni la socialisation de l'enfant.

Il nous faut chercher à construire des écoles différentes si nous voulons permettre à des enfants de vivre pleinement leur vie d'enfants et de devenir des adultes capables de contribuer eux-mêmes à changer la société et à rendre celle-ci davantage capable de répondre aux besoins fondamentaux de l'être humain.

Le projet de Jonathan a voulu faire de cette *utopie* un *défi* à relever dès maintenant.

BIBLIOGRAPHIE

- CASABIANCA, Rose-Marie de (1968), *Sociabilité et loisirs chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- CHARLOT, B. (1977), *la Mystification pédagogique*, Paris, Payot.
- FERRAN, P. (1977), *l'École de la rue*, Paris, E.S.F.
- GESELL, A. et F.L. ILG (1949), *l'Enfant de 5 à 10 ans*, 2e éd., Paris, P.U.F.
- GLASSER, N. (1973), *Des écoles sans déchets*, Paris, Fleurus.
- ILLICH, I. (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- ISAACS, Susan (1955), *les Premières Années de l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- JONCOUR, P. (1975), *l'École, une machine dévorante*, Galilée.
- LAFON, R. (1963), *Vocabulaire de psycho-pédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, P.U.F.
- LE VINE, R.A. (1969), « Culture, Personality and Socialization : An Evolutionary View », dans *Handbook of Socialization. Theory and Research*, éd., David A. Goslin, Rand McNally Co.
- MENDEL, G. (1971), *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, « Petite bibliothèque Payot ».
- MENDEL, G. et C. VOGT (1973), *le Manifeste éducatif*, Paris, Payot, « Petite bibliothèque Payot ».
- MERTENS, C. et J. MORVAL (1977), *Du groupe à l'organisation*, Bruxelles, A. De Boeck.
- NIELSEN, Ruth F. (1951), *le Développement de la sociabilité chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- REYMOND-RIVIER, Berthe (1965), *le Développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, Charles Dessart.
- ROSANVALLON, P. (1976), *l'Âge de l'autogestion*, Paris, Seuil, « Politique ».

RÉSUMÉ

Face à l'échec de l'école traditionnelle, l'école-recherche Jonathan, école élémentaire publique, se veut un milieu véritablement éducatif et socialisant. Le rejet des contraintes institutionnelles habituelles (programmes, classement, évaluation) a permis une nouvelle organisation du milieu physique et de la vie scolaire. L'enfant peut ainsi s'approprier son temps et son espace éducatifs, de même que son acte d'apprendre; il y développe son autonomie et apprend à se sociali-

ser. Avec ses pairs de 5 à 12 ans et des deux sexes, l'enfant crée de nouveaux liens affectifs fondés sur la communication authentique et sur une coopération croissante (plutôt que sur la production compétitive et sur le jeu de rôle); de même, il s'initie très tôt à l'autogestion, *i.e.* à la prise de décision collective, à la solution de conflits et à la gestion du budget de son groupe. Avec les adultes, éducateurs et parents, l'enfant établit également de nouveaux rapports fondés sur le respect mutuel et l'amitié et sur la reconnaissance de la « valeur sociale » de chacun. L'auteur espère que des enfants éduqués différemment pourront contribuer à créer une société davantage soucieuse des besoins fondamentaux de chaque être humain.

SUMMARY

Confronting the failure of the traditional school, "l'Ecole-recherche Jonathan" a public elementary school, endeavors to be a truly educational and socializing milieu. The rejection of usual institutional constraints (programs, classification, evaluation), has made possible a new organization of the physical environment and of school life. The child can arrange time and space in the educational context, as well as the act of learning itself, to suit himself. Within this framework he develops autonomy and learns to socialize himself. Among his peers from 5 to 12 years of age of both sexes, the child creates new emotional attachments based on authentic communication and increasing cooperation (rather than on competitive production and role playing). At the same time he is very quickly initiated into self-management, *i.e.* collective decision-making, conflict resolution and budget management of his group. The child also establishes new relationships with adults, educators and parents, based on mutual respect and friendship and on the recognition of the "social value" of each individual. It is to be hoped that children educated in this fashion will contribute in creating a society more concerned with the basic needs of each human being.

RESUMEN

Frente al fracaso de la escuela tradicional la escuela de investigación Jonathan, escuela pública elemental, pretende ser un medio verdaderamente educativo y de socialización. El rechazo de las coacciones institucionales habituales (programas, clasificaciones, evaluaciones) ha permitido una nueva organización del medio físico y de la vida escolar. El niño puede de este modo apropiarse de su tiempo y su espacio educativos, lo mismo que de su acto de aprendizaje; desarrolla su autonomía y aprende a socializarse. Con sus semejantes de 5 a 12 años y de ambos sexos, el niño crea nuevos lazos afectivos fundados sobre la comunicación auténtica y sobre una cooperación creciente (en lugar de la producción competitiva y del juego de roles); de la misma manera, se inicia rápidamente a la autogestión, o sea a la toma de decisión colectiva, a la solución de conflictos y a la gestión del presupuesto de su grupo. Con los adultos, educadores y padres, el niño establece igualmente relaciones nuevas fundadas sobre el respeto mutuo, la amistad y sobre el reconocimiento del «valor social» de cada uno. El autor espera que los niños educados de manera diferente podrán contribuir a crear una sociedad que se preocupa más de las necesidades fundamentales de cada ser humano.