

# Pour une problématique morale

## Étude d'une institution didactique : la réunion coopérative

**Henri Louis Go**

*I.U.F.M. de l'académie de Nice  
Avenue Gilet  
83300 DRAGUIGNAN  
henri-louis.go@wanadoo.fr*

---

*RÉSUMÉ* : Dans ma recherche sur l'éducation morale, j'ai d'abord conduit une objectivation participante (Bourdieu, 2000) à l'école de Vence, puis j'ai considéré la question des pratiques didactiques de construction des valeurs. Ma méthodologie a consisté plus particulièrement à filmer des « réunions de coopérative », et en analyser les transcriptions (Sensevy, Mercier, 2007). J'ai travaillé à partir de l'idée que suivre ou appliquer une règle suppose de se rendre maître d'une technique, d'un usage, d'une habitude (Wittgenstein, 1953). La question se pose d'un travail d'institution qui permette à l'élève d'accéder à une activité réflexive, en ouvrant de nouvelles significations dans le rapport social et dans les jeux de langage de la classe.

*MOTS-CLÉS* : Réunion coopérative, Institution didactique, Éducation morale, Valeurs

---

## 1. Introduction

J'étudie depuis plusieurs années la pratique des « réunions coopératives » de l'école Freinet de Vence (06). Cette enquête est mentionnée dans un ouvrage que je viens de publier<sup>1</sup>, j'ai également écrit un article concernant la réunion coopérative<sup>2</sup>, et j'ai prononcé des communications<sup>3</sup>. Dans ma recherche sur l'éducation morale, j'ai d'abord conduit une objectivation participante<sup>4</sup> à l'école de Vence, puis j'ai considéré la question des pratiques didactiques de construction des valeurs. J'ai travaillé à partir de l'idée que suivre ou appliquer une règle suppose de se rendre maître d'une technique, d'un usage, d'une habitude (Wittgenstein, 1953). La question se pose d'un travail d'institution qui permette à l'élève d'accéder à une activité réflexive, en ouvrant de nouvelles significations dans le rapport social et dans les jeux de langage de la classe. Ces significations ouvertes ne le seraient pas seulement entre le maître (supposé détenir la règle) et les élèves (supposés incorporer la règle), l'ouverture se ferait en direction d'un *en-commun* intersubjectif de la collectivité scolaire, cherchant à tisser des significations partagées. Je m'efforce d'extraire des pratiques de réunion coopérative observées à Vence une ingénierie didactique au service de l'éducation morale. L'élaboration de cette ingénierie s'appuie sur un cadre théorique utilisant un réseau de concepts philosophiques. Mon option est de constituer une *problématique morale*, au sens où il s'agirait d'apprendre à constituer une pratique d'interrogations portant sur le rapport social.

## 2. Résultats de l'objectivation participante

### 2.1. Méthodologie de l'enquête

Freinet, au tout début de sa carrière, déclarait déjà le 7 mai 1921 dans la revue *L'école émancipée* : « il faut faire vivre les enfants en république dès l'école ». J'ai travaillé cette déclaration certes à la lumière de documents d'archive, mais surtout

---

<sup>1</sup> Go, H-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : PUR.

<sup>2</sup> Go, H-L. (2007). Construction du rapport social dans la classe. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.

<sup>3</sup> Notamment : Go, H-L. (2006). *Éthos, gestes, milieu*, dans la « réunion de coopérative ». Colloque CERFEE et LIRDEF *Autorité éducative, savoir, socialisation* démocratique Symposium de Dominique Bucheton, « Autorité : une question de gestes professionnels ? »

<sup>4</sup> Objectivation du rapport subjectif à l'objet, dit Bourdieu.

en analysant les pratiques de cette école. Mon intention fut de dégager la *matrice théorique* d'une activité didactique singulière, et ce faisant, de contribuer à une analyse de la raison didactique qui viserait à « doter l'enseignant d'outils de compréhension et de régulation d'un processus de formation où la quête de savoir serait en même temps quête d'existence » (Fabre, 1999, p.7). J'ai effectué des recueils de données pendant quatre années, au cours desquelles j'ai enregistré des entretiens avec les enfants, avec les maîtresses, avec le personnel, avec d'anciens élèves devenus adultes, et j'en ai analysé les transcriptions. J'ai filmé et j'ai photographié dans l'école, j'ai fait une enquête socio-didactique sur les parents et sur les élèves, j'ai séjourné à l'école, j'ai consulté les archives départementales de Nice, et les archives de l'école Freinet, j'ai retravaillé l'œuvre écrite de Freinet, j'ai eu de multiples conversations avec Madeleine Bens-Freinet. Ce travail constitue le fonds empirique sur lequel s'appuie mon enquête.

Tout l'enjeu d'une monographie, et son pari, est de venir au plus près du spécifique des pratiques, pour les traduire dans le langage des modèles et en dégager, si possible, les formes génériques.

## 2.2. L'institution de la « réunion de coopérative »

Il s'agit d'un dispositif spécifique de régulation du rapport social par l'éducation morale : le vendredi soir, de 16h10 à 17h, c'est le soir de la *réunion de coopérative*. Une semaine, chaque classe fait cette *réunion* dans sa propre salle (c'est alors la "petite" *réunion*), et la semaine suivante les trois classes se rassemblent au théâtre en plein air (c'est alors la "grande" *réunion*), ou dans la classe de la directrice Carmen Montès. Lors de ces réunions, on observe un type d'usage langagier de la directrice, rappelant de façon implicite aux élèves la spécificité de l'école. Les énoncés que les maîtresses prononcent régulièrement lors de ces *réunions* ont pour fonction est de restaurer en commun l'*esprit* de l'école, de travailler le *commun* de cette école, et donc une forme de vie (Wittgenstein, 1953).

Je prends le « commun » au sens de Jean-Luc Nancy, « ce que le communisme avait aussi puissamment occulté qu'il l'avait fait surgir : l'instance du "commun" – mais aussi son énigme ou sa difficulté, son caractère non donné, non disponible et, en ce sens, le moins "commun" du monde... » (2001, p. 38). Et dans un autre texte, Nancy écrit : « c'est *nous* qui sommes exposés, et ainsi c'est à *nous* que nous sommes exposés. À nous : au surgissement de nos existences, comme surgissement de sens » (1997, p.116). Je parle d'*esprit* dans le sens pragmatique, comme un usage,

une coutume propre, une forme de vie, un éthos, et au sens de la valorisation de l'expérience en cours.

### 2.3. Le dispositif de « réunion de la coopérative »<sup>5</sup>

À l'école Freinet de Vence, ce dispositif fonctionne en deux temps :

- la *présidente* dit : « C'est le *rappel* ! » Il s'agit de lire les décisions qui ont été consignées dans le cahier de secrétariat à la *réunion* de la semaine précédente. C'est un indice sur le passé, à partir duquel une nouvelle discussion peut être ouverte, ou au contraire jugée inutile. Certaines de ces discussions sont rouvertes à chaque *réunion*. Cette *réunion de coopérative* est conduite selon un ordre du jour que constitue ce que Freinet appela le « journal mural », une grande affiche quadrillée collée au mur, comportant ces quatre rubriques :

Je critique :	Je félicite :
Je voudrais :	Je propose :

- la *réunion* : pendant la semaine, les élèves qui le souhaitent viennent écrire une phrase dans l'une ou l'autre de ces rubriques, et signent leur phrase. Cela est tout à fait public. Chaque élève peut, au cours de la semaine, voir évoluer ce « journal mural ». Et chaque élève sait donc à l'avance s'il sera critiqué ou félicité, chaque élève peut réfléchir aux demandes et propositions. Cette institution publique du « journal mural » a une fonction de régulation immédiate. Certains élèves faisant l'objet de critiques (par exemple « untel m'a dit une grossièreté ») vont directement présenter des excuses au signataire de la critique, qui décide généralement de barrer sa phrase sur le « journal mural », ce qui fait gagner du temps lors de la *réunion*, en éliminant de l'ordre du jour les questions les plus faciles à traiter.

### 2.4. Généricité de cette pratique effective

La conduite de la discussion ne se fait pas au nom d'un système de normes abstraites séparées, de maximes à vocation absolutiste, ou de règles formelles qu'il faudrait appliquer : elle se fait, pour le dire avec le vocabulaire de Dewey, dans les limites du processus d'une expérience pratique. Ce processus comporte une structure fonctionnelle invariante qui est l'institution de la « réunion de la coopérative » dans les termes du dispositif spécifique à cette école, comprenant des rites routiniers et des techniques linguistiques. Mais l'expérience pratique faite de ce processus passe par les variations d'action que savent opérer les maîtresses, en situation. C'est ainsi que les significations sont progressivement *instituées*, et deviennent présentes *dans les pratiques elles-mêmes*. La « réunion de la coopérative » instruit les élèves dans

---

<sup>5</sup> Je présenterai lors de ma communication un court extrait vidéo de « réunion coopérative » à l'école Freinet, sa transcription et son analyse.

l'identification, la formulation, l'objectivation, et la résolution de problèmes (s'agissant ici de problèmes liés à la vie sociale). C'est un dispositif de formation pratique : « il y a une façon *purement pratique* de saisir pour la première fois le sens des notions normatives » (Descombes, 2004, p. 458). Cette formation vise à toujours subordonner un énoncé normatif (par exemple, "c'est mieux de faire ainsi") à l'identification d'une difficulté *physique* : le passage par l'*expérience* est la condition d'intelligibilité d'un énoncé qui ensuite prétendrait l'arraisonner. Car rien n'empêche d'abord un élève de faire ce que la règle affirme être, par convention, impossible (la règle n'étant qu'un obstacle impersonnel et abstrait). Lors des réunions, les élèves apprennent peu à peu qu'une difficulté existe *lorsqu'il est dit* qu'elle existe, en raison de conventions sur lesquelles repose toute pratique humaine : il s'agit donc bien d'un exercice visant à présenter les *raisons d'être* d'un usage.

Il s'agit de développer en chacun une sagacité à percevoir ce qui est un *bien* pour le *commun*, entrant dans le mode propre de la vie coopérative, qui se définit comme une éthique de la complémentarité triadique : une personne, d'autres personnes, et la situation dans laquelle ces personnes habitent et jouent leur transaction. Cette institution peut être comprise comme un instrument didactique de progrès spirituel, allant dans le sens d'une « laïcisation du travail spirituel sur soi » (Descombes, 1996, p. 303), pouvant aller jusqu'à constituer ce que Foucault (1976, pp. 126-127) appelle un « point de résistance » dans la microphysique du pouvoir. Grâce à une telle institution sociale *mais aussi* spirituelle, chaque élève est instruit à se poser en tant que personne. Mais je prends cette idée discutable de travail sur soi au sens de ce qui nous engage à des rapports équitables avec autrui (Ogien, 2006).

### 3. Pour une problématique morale

Les institutions de socialisation peuvent avoir pour effet de biffer l'identité des personnes, en les coupant du monde extérieur, et en déshumanisant les rapports dans l'institution (Goffman, 1979). D'ailleurs, les technologies du pouvoir formalisent la fonction d'éduquer comme fonction disciplinaire et normalisatrice (Foucault, 1976). M'appuyant sur les résultats d'analyse des pratiques effectives de l'école Freinet de Vence, et sur la forme générique d'institution de « réunion coopérative », je poursuis l'enquête sur la question de la morale en m'efforçant de théoriser cette ingénierie dans une approche problématique.

#### 3.1. Le problème de la règle morale

Dans ses *Recherches philosophiques*, Wittgenstein (1953) présente la question

de l'application des règles comme un problème. S'agissant de la régulation du rapport aux autres, la question est de savoir comment faire pratiquer aux élèves des règles morales. Cela implique d'une part leur sélection (quelles sont les règles instituées dans l'école), et leur application (comment faire en sorte que les élèves pratiquent ces règles), cela implique d'autre part une interrogation sur la façon dont ces règles sont comprises (comme comportement mécanique, ou comme jugement rationnel dans les circonstances particulières de l'action). Le problème général des règles, selon Wittgenstein, est que l'on ne peut jamais savoir comment elles sont comprises. Ce que cet auteur remarque, c'est que les règles acquises sont inscrites dans les individus en tant que maîtrise technique et comme une capacité pratique, mais comme des formes de la vie sociale en tant que telle. Il faut ajouter que cette maîtrise ne peut être pensée qu'en termes de progression continue de l'action non morale vers l'action morale. Wittgenstein met l'accent sur l'analyse de la *pratique* des règles, et cela me permet de penser que l'enjeu éducatif n'est pas dans la présentation des règles (nommées en pédagogie règles de vie, règles de la classe, loi, contrat, etc...) aux élèves, mais dans une interrogation collective menée en permanence sur les pratiques effectives du rapport social. Cela fait de la notion de « règle(s) » un véritable problème pour une didactique de l'éducation morale.

Cette réflexion s'appuie sur un principe de neutralité, qui permet, selon Ogien (2006), de considérer la question du tort fait à autrui comme l'unique problème moral pertinent.

### **3.2. Le problème de la « construction » des valeurs**

Comme l'explique Putnam (2004), le problème est de savoir si les valeurs sont découvertes ou créées. Dans le constructivisme dominant, le problème reste entier de savoir si pour « construire » les valeurs avec les élèves, il faut les leur faire découvrir (ce qui suppose qu'elles préexistent à l'action), ou les leur faire créer (ce qui suppose qu'elles se présentent comme une nécessité à penser dans les circonstances). Cette question s'articule à celle de la « règle » comme problème. S'agissant de l'éducation morale, cela signifie que lors de circonstances, c'est-à-dire de situations problématiques dans le rapport social, une technique soit recherchée pour produire des effets jugés valables par la collectivité scolaire. Ce qui est important à noter, c'est que ces effets ne sont pas attendus de l'application mécanique d'une règle normative, mais de l'imagination créatrice des élèves engagés dans une discussion à propos du problème (description, identification, interrogation de l'expérience, questionnement sur les *possibilités* de faire évoluer la situation, création d'une *valeur*). Ce qu'il s'agit de créer dans la circonstance, et

selon ses contraintes, c'est une possibilité concrète de vivre dans ce que Nancy (2001) appelle le *nous* qui reste toujours à faire. C'est pourquoi la méthode de l'éducation morale doit être essentiellement *critique* : la collectivité scolaire participe à une discussion sur les conduites qui sont valorisables, et celles qui ne le sont pas. Il s'agit d'une critique des évaluations qui sont immanentes aux actions et aux descriptions de ces actions. En ce sens, je peux affirmer que l'institution de la « réunion coopérative » est une institution philosophique, puisque la philosophie est l'intelligence critique de tout ce qui est considéré par les hommes. Dans ce cadre, l'éducation morale ne saurait consister en une réflexion sur la juste application des règles, mais au contraire elle implique un dispositif favorisant la désignation de faits (relationnels) *en tant que problèmes*, et la discussion rationnelle (c'est-à-dire favorisant l'énonciation d'un jugement) en vue de créer, situation par situation, les valeurs garanties par la collectivité, grâce à la résolution démocratique, selon Dewey, de ne jamais entraver le cheminement de l'enquête (ici : la « réunion coopérative », qui ne doit jamais être menée sur le mode répressif ou suppressif), en vue de trouver une régulation supérieure aux autres possibles. Ce positionnement implique de ne pas considérer *a priori* qu'existe une vérité morale absolue et ultime, dont les « règles » seraient la manifestation objective. Mais cela n'interdit pas la recherche de jugements éthiques, de valeurs, qui soient reconnus par la collectivité comme suffisamment valables.

#### 4. Conclusion

Après avoir formalisé la généricité de l'institution de « réunion coopérative », je m'efforce d'en produire la théorie éthique et politique. Le premier bénéfice de cette recherche me paraît être la résolution du paradoxe de l'éducation morale actuelle : l'école présente des règles aux élèves (le domaine du vivre ensemble dans les Programmes), mais cela n'entraîne pas d'évolution de leur comportement social. La manifestation la plus inquiétante de ce paradoxe est la dérive répressive de certaines pratiques professorales qui, au nom des règles construites de la classe, punissent les transgressions des élèves.

Le deuxième bénéfice de cette recherche d'abord empirique, est de m'avoir permis de distinguer radicalement l'institution de la « réunion coopérative » des dispositifs de « conseil » (« conseil coopératif », « conseil d'enfant », « conseil de la classe »...). La pratique de réunion inventée par Freinet est une pratique qui ne consiste pas à construire des règles, qu'il faudrait ensuite appliquer, suivre, respecter. Au contraire, il s'agit d'une pratique de la critique des comportements observés et éprouvés, et d'une pratique discursive de création de valeurs, et

d'invention continue du bien commun, sans position de règles. C'est ce que montre très nettement l'analyse des transcriptions des nombreux films de « réunions coopératives » que j'ai réalisés à Vence.

Enfin, cette recherche me conduit à réfléchir philosophiquement sur l'éducation morale, en regardant le rapport social avec la catégorie de *situation*, et en cherchant comment on peut garantir l'assertabilité de valeurs créées dans le *continuum* de l'expérience existentielle *en-commun*. Je découvre la puissance de l'étude didactique, comme moyen de donner aux questions de philosophie éthique un terrain empirique. Mon projet est maintenant de développer conjointement l'ingénierie didactique et la réflexion philosophique.

- Bourdieu, P. (2000). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-58.
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Minuit.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet*. Paris : Gallimard.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes, et savoirs scolaires*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Go, H-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire ?* Rennes : PUR.
- Goffman, E. (1968-1979). *Asiles* (L. et C. Lainé, R. Castel Trad.). Paris : Minuit.
- Meyer, M. (1986). *De la problématologie. Philosophie, science et langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.
- Nancy, J-L. (1997). *Hegel, l'inquiétude du négatif*. Paris : Hachette.
- Nancy, J-L. (2001). *La communauté affrontée*. Paris : Galilée.
- Ogien, R. (2006). *La morale a-t-elle un avenir ?* Nantes : Éditions Pleins Feux.
- Ogien, R. (2006). *L'éthique minimale*. Paris : Bayard Culture.
- Putnam, H., (2004). *Fait/Valeur : la fin d'un dogme*. (Cavéribère-Cometti Trad.) Paris-Tel-Aviv : L'Éclat.
- Sensevy, G., Mercier, A. (Eds). (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Wittgenstein, L. (1953). *Recherches philosophiques* (F. Dastur et al., E. Rigal Trad.). Paris : Gallimard (2004).