

Éduquer l'élève à une éthique de l'altérité

Frédérique Marie Prot

Number 14, Summer 2023

L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1106123ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1106123ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Prot, F. M. (2023). Éduquer l'élève à une éthique de l'altérité. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 10–25. <https://doi.org/10.7202/1106123ar>

Article abstract

This article explores the possibility of educating to student's otherness in the school setting. While schools are responsible for passing on knowledge, they are also responsible for passing on values. In this respect, teaching is a matter of morality, as a means of shaping the pupil's relational dispositions. This is what we intend to emphasize in the three parts of this paper. The first section looks at the importance of humanistic education in schools, and what we mean by education to otherness. The second part takes a didactic perspective and presents, in its generic form, the cooperative meeting as a didactic institution at the Freinet School (in Vence, Alpes-Maritimes department). The final section analyzes a specific episode of a cooperative meeting, in an attempt to show how this device is similar to what Freinet called a "moral cure", that is, taking care of the fundamental moral question of the conditions of encounter between subjects.

© Frédérique Marie Prot, 2023



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Éduquer l'élève à une éthique de l'altérité

Frédérique Marie Prot, maîtresse de conférences

Université de Lorraine

Résumé: Cet article propose une réflexion sur une possible éducation à l'altérité de l'élève dans le cadre scolaire. S'il appartient à l'école de transmettre des savoirs, il lui appartient également de transmettre des valeurs. Ainsi, cet enseignement relève de la morale en tant que formation de dispositions relationnelles chez l'élève. C'est ce que nous tenterons de faire valoir lors des trois moments qui composent cet écrit. Un premier temps propose de revenir sur l'importance d'une éducation humaniste à l'école et de ce que l'on pourrait entendre par éducation à l'altérité. Le deuxième temps se place dans une perspective didactique et présente, dans sa forme générique, la réunion de coopérative en tant qu'institution didactique à l'École Freinet (à Vence, département des Alpes-Maritimes). Enfin, un dernier moment analyse un épisode particulier d'une réunion de coopérative pour tenter de montrer en quoi ce dispositif s'apparente à ce que Freinet appelait une « cure morale », soit le fait de prendre soin de la question morale fondamentale des conditions de la rencontre entre des sujets.

Mots-clés: altérité, cure morale, éthique, réunion de coopérative, valeurs

Abstract: This article explores the possibility of educating to student's otherness in the school setting. While schools are responsible for passing on knowledge, they are also responsible for passing on values. In this respect, teaching is a matter of morality, as a means of shaping the pupil's relational dispositions. This is what we intend to emphasize in the three parts of this paper. The first section looks at the importance of humanistic education in schools, and what we mean by education to otherness. The second part takes a didactic perspective and presents, in its generic form, the cooperative meeting as a didactic institution at the Freinet School (in Vence, Alpes-Maritimes department). The final section analyzes a specific episode of a cooperative meeting, in an attempt to show how this device is similar to what Freinet called a "moral cure", that is, taking care of the fundamental moral question of the conditions of encounter between subjects.

Keywords: cooperative meeting, ethics, moral cure, otherness, values

Introduction

Si la question d'un programme d'éducation à l'éthique ayant pour finalités la reconnaissance de l'autre que soi et la poursuite du bien commun (Bouchard, 2020, p. 79)¹ existe dans les écoles publiques et privées du Québec, depuis 2015, les programmes français de l'école primaire mentionnent, quant à eux, la question d'un « enseignement moral et civique »². Or, nous observons en France, dans le contexte scolaire actuel, de nombreux obstacles à la transmission, à l'intériorisation et à la mise en œuvre de certaines valeurs éthiques chez les élèves, nécessaires à la prise en compte de l'autre en tant qu'autre. Sur fond de détérioration de ce que l'on appelle le « climat scolaire », l'école peine à construire une éthique partagée par tous les élèves au sein d'un collectif classe. Sans entrer dans l'analyse de ces difficultés³, et loin de m'inscrire dans des modalités prescriptives de ce que l'on appelle « les bonnes pratiques », je propose, dans cette contribution, de réfléchir d'un point de vue philosophico-didactique à l'élaboration chez l'« élève-sujet », à l'école primaire, d'une capacité à agir de soi-même selon des repères éthiques. Autrement dit, je propose ici d'esquisser quelques éléments de réponse aux questions suivantes : pourquoi traiter de la question d'une éducation à l'altérité dans une perspective d'éducation humaniste ? Quels obstacles peuvent être observés dans la perspective d'une telle éducation ? Quel dispositif permet de penser la rencontre de l'autre à travers ses paroles, mais aussi en tant qu'il donne à voir « son » visage ? Comment comprendre ce visage qui engage une responsabilité de l'autre ?

Pour traiter cette problématique, je tenterai, dans la première section de ce texte, de montrer comment situer une telle éthique de l'élève dans une approche humaniste de l'éducation. Nous verrons ce que peut apporter la question de l'« altérité » pensée par Lévinas (1971). Dans la deuxième section, j'évoquerai certains éléments sociétaux actuels susceptibles de faire obstacle à une approche d'éducation humaniste à l'école et à la construction chez l'enfant d'une conscience éthique. Dans un tel contexte, je proposerai d'examiner ce que peut apporter à notre questionnement la « réunion de coopérative » instituée à l'École Freinet de Vence⁴. Pour cela, je présenterai succinctement quelques éléments de ma méthodologie de recherche. Enfin, dans la troisième et dernière section, je

¹ Je fais référence ici à l'article de Nancy Bouchard et à sa proposition d'un programme *Éthique et vivre ensemble* pour les enfants du Québec en vue de la suppression par le ministère du programme intitulé *Éthique et culture religieuse*.

² Voir ici le site du ministère de l'Éducation Nationale : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special6/MENE1511645A.htm> Je ne reviens pas ici sur l'histoire des péripéties de l'instruction morale (depuis 1882) en France dans les programmes d'enseignement public.

³ On peut se reporter pour cela aux nombreux travaux existant en sciences de l'éducation, par exemple à la question des violences à l'école, étudiée en particulier par Debarbieux ou d'autres chercheurs.

⁴ Il s'agit de l'école historique créée par Élise et Célestin Freinet en 1934 dans les Alpes-Maritimes en France. C'est une école publique depuis 1991, qui bénéficie par décret ministériel d'un statut particulier et, depuis 2009, d'une Convention entre la DSDEN des Alpes-Maritimes et le Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (UR 2310).

présenterai un épisode particulier d'une réunion de coopérative et, à partir de cet exemple, nous verrons en quoi cette pratique donne à voir un travail coopératif au service d'une formation, dans le temps long de l'élève, à la reconnaissance de l'altérité et au respect d'autrui.

1. Approche d'une éducation humaniste à l'école

1.1. Que peut-on entendre par éducation humaniste?

Cette première partie ne prétend évidemment pas revenir dans le détail sur l'ensemble de ce que recouvre l'humanisme et les nombreux progrès qui s'y attachent. Cependant, il nous semble important de rappeler, même sommairement, certains aspects permettant de rendre compte d'une filiation de la pensée humaniste relative aux questions d'éducation, au service d'une meilleure compréhension de ce qu'il s'agit d'entendre lorsque nous parlons d'éducation humaniste et, donc, de l'identification de certains enjeux pédagogiques.

La période de la Renaissance, caractéristique de ce mouvement intellectuel, débuta vers le XIV^e siècle, cherchant à rompre avec la pensée dominante religieuse de la période médiévale, le théocentrisme cédant la place à l'anthropocentrisme. La pensée humaniste représente un mouvement d'esprit qui se caractérise par une volonté de relever la dignité de l'esprit humain, de le mettre en valeur, en inspirant à la culture moderne le souffle de la culture antique grecque et latine. Mais il serait erroné de réduire ce courant à un simple retour vers l'Antiquité. L'humanisme s'inscrit dans un type de culture résultant d'une formation qui embrasse à la fois culture littéraire et culture scientifique, visant l'épanouissement de l'homme rendu ainsi plus libre et plus humain grâce à l'accès aux savoirs. Les penseurs humanistes rêvent dans ce contexte d'un certain idéal de société.

De nombreux intellectuels de cette époque ont en ce sens développé leur réflexion autour de questions liées à l'éducation. Dans ce domaine, il s'agissait pour eux de penser les manières d'enseigner à nouveaux frais, notamment parce qu'ils voyaient en l'homme une capacité reposant sur lui seul de changer le monde. Cette mise en valeur de l'être humain en ses capacités de se perfectionner suscita de nombreuses réflexions quant aux possibilités de redéfinir un enseignement, en réaction contre la scolastique⁵, ayant comme finalité de rendre l'humanité meilleure. Montaigne, dans *Les Essais*, illustre ce renouveau de l'enseignement en tant qu'il expliqua que la pédagogie devait s'attacher à rendre l'enfant actif⁶. Il signifia clairement que la visée de tout enseignement devait permettre à l'enfant de s'approprier des

⁵ Notons que l'enseignement élaboré par Élise et Célestin Freinet dans leur école à Vence a été pensé et mis en œuvre dans le but de lutter contre ce que Freinet appelait couramment dans ses ouvrages « la scolastique » en tant que modalité d'enseignement héritée des écoles chrétiennes.

⁶ Voir par exemple dans le Livre I, chapitre 25 : « De l'institution des enfants » (1580/2002).

savoirs jusqu'à les faire siens et que ces savoirs s'entendaient comme objets de culture ou comme savoirs d'humanité.

L'humanisme n'eut finalement qu'une portée limitée afférente au milieu élitiste de l'époque. Nonobstant, les réflexions faites par certains penseurs sur l'importance de l'éducation, de la culture et de l'esprit critique ont permis la mise au jour et la défense de valeurs éthiques permettant de structurer l'agir humain, dans l'intention de se conduire en toute conscience, sans nuire à celles et ceux qui nous entourent, et dans le but de tendre vers une société plus harmonieuse et soucieuse de préserver la paix entre tous et la liberté de chacun.

1.2. La difficile question de la transmission des valeurs : une éthique de l'altérité

La difficile question de la transmission des valeurs se pose lorsque l'on ne fonde pas la valeur sur une utilité (reconnaître qu'une chose a de la valeur lorsqu'elle répond à un besoin ou à une satisfaction) mais sur un comportement manifestant de l'humanité, c'est-à-dire une certaine empathie envers autrui.

Mais comment déterminer des valeurs qui seraient objectivement partageables par tous et, de ce fait, candidates à être travaillées dans le contexte scolaire? S'agirait-il avant tout des valeurs reconnues unanimement par une collectivité, par la société? Citons Alquié : « la valeur ne nous apparaît pas comme ce qui fait l'objet de notre désir, mais comme ce qui devrait être l'objet du désir de tous les hommes » (1957, p. 51). Il s'agit de se demander si l'on peut imaginer non pas un modèle de vie bonne, mais certains critères intelligents de détermination de certaines valeurs partageables par le plus grand nombre⁷ et, dans ce cas, susceptibles de faire l'objet d'une transmission. Dans une perspective humaniste, ces valeurs impliqueraient nécessairement une prise en compte de l'autre, distinct de soi-même, en tant qu'elles auraient à construire, dans les manières d'agir des enfants, la reconnaissance de l'autre dans ses différences, dans son désir, dans sa fragilité... Essayons d'esquisser ce que l'on pourrait entendre par éthique de l'altérité dans une optique d'éducation scolaire.

Une éthique humaniste ne saurait promouvoir les comportements de rivalité mais plutôt ceux de solidarité et de reconnaissance de l'humanité de l'autre. Comment, alors, percevoir l'« altérité » dans la rencontre avec autrui? Selon Prairat, il sera ici question d'une responsabilité qui serait « souci pour l'autre, bienveillance et accueil prévenant » (2012, p. 25), car être responsable ne consiste pas seulement à répondre de soi, mais plus fondamentalement à répondre d'autrui (Prairat, 2019, p. 83). Une telle approche est-elle mobilisable dans un projet d'éthique de l'élève? Parce que la philosophie lévinassienne peut

⁷ Sur cette question, voir en particulier Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. (Trad. A. Bidet, L. Quéré, G. Truc). La Découverte. [éd. originale (1918-1944)].

être vue comme une philosophie de la rencontre, je propose de chercher ce qu'elle est susceptible d'apporter à notre question.

Empiriquement, pour Lévinas⁸, la rencontre avec autrui tient à la primauté de la rencontre d'un visage, renvoyant à la pure contingence d'autrui, visage en tant qu'expression même de son insuffisance et de son indigence, m'échappant sans cesse, insaisissable en raison de son altérité même, il demeure mystère. On ne peut pas, au sens rigoureux de ce verbe, connaître autrui, car connaître revient toujours à objectiver. La conscience d'autrui, en tant que l'autre est un sujet, reste à jamais inaccessible à la mienne. Cependant, la rencontre d'un autre en tant qu'il existe humainement, me met en demeure de l'accueillir et de le reconnaître dans sa singularité. Mais cette expérience est atypique en ce sens, comme l'indique Lévinas, « qu'elle est d'emblée éthique » (1982, p. 79-80). C'est le premier point qui peut nous intéresser et qui nous entraîne au-delà des seules considérations morales dans le rapport aux autres.

En effet, selon Lévinas, dans la rencontre du visage de l'autre, autrui m'appelle à le protéger. Il en appelle à l'expression de bienveillance à son encontre, car, dans une perspective éthique, c'est la faiblesse d'autrui qui oblige. La relation avec la personne de l'autre se place d'emblée dans la perspective de le préserver, obligation première à son égard : en fait, le visage, déclare Levinas, interdit de tuer. Nous comprenons avec ce philosophe que la rencontre avec autrui est un événement particulier qui fait que nous nous tournons vers l'autre d'une certaine façon, qu'« une nouvelle dimension s'ouvre dans l'apparence sensible du visage » (Levinas, 1971, p. 216). Certes, nous pouvons toujours faire une description précise de son visage, mais lors d'une rencontre véritable, le regard porté sur autrui n'est pas réifiant. Car regarder un visage ne revient pas à regarder un objet : autrui exige de moi sa reconnaissance en tant que sujet. Et, en faisant cette rencontre avec l'autre, nous faisons l'expérience de sa vulnérabilité. Pour quelle raison? Parce que le visage est découvert – ou à découvert – et il est possible de constater la faiblesse d'autrui dans cette rencontre qui paraît sous nos yeux : son visage apparaît sans défense, sans protection. Le visage est en cela signification, une signification qui se donne à voir sans contexte, dit Lévinas.

« La relation se maintient sans violence – dans la paix avec cette altérité absolue. La résistance de l'Autre ne me fait pas violence, n'agit pas négativement; elle a une structure positive : éthique » (Lévinas, 1971, p. 215).

Prairat reprend cette idée en considérant que, dans cette expérience d'altérité, la position d'autrui est d'en appeler à ma sollicitude (2019, p. 194). En-deçà, donc, ou au-delà du langage, une telle conception de la rencontre mériterait d'être pensée dans ses possibles implications éducatives – j'y viendrai un peu plus loin. Mais une pluralité d'obstacles

⁸ Voir en particulier : *Totalité et infini* (1971).

entravent la transmission de valeurs liées à une telle éthique de l'autre, à sa reconnaissance en tant qu'altérité et, *in fine*, à une expression d'humanité dans la vie sociale.

2. Une institution didactique à visée éthique

2.1. Des obstacles à la transmission des valeurs

En effet, certaines pratiques sociales procèdent de ce que Stiegler (2008) nomme « capitalisme pulsionnel » ou « régressif » : le capitalisme de la fin du XX^e siècle jusqu'à l'époque actuelle rend impossible la vie politique de la société, car la vie humaine et les comportements humains y sont devenus objets de calcul, d'enrichissement et de surveillance, pris dans le marché, avec le paradoxe de prétendre les rendre ainsi « heureux »⁹. Qu'est-ce à dire?

Freud, dans son article *Pulsions et destin des pulsions* datant de 1915 avait défini le concept de pulsion – *pulsio* (action de pousser, *pellere*, *pulsum*) –, par *Trieb*, traduit parfois en français par « instinct » en tant que représentation au niveau psychique d'excitations provenant de l'intérieur du corps et parvenant au psychisme. La pulsion agit comme une poussée régulière dans le but d'assouvir une satisfaction. Elle s'oppose à d'autres pulsions dans un conflit dynamique, mais le but est toujours de produire une satisfaction en réduisant un certain degré de tension. Dans *Au-delà du principe de plaisir*, à partir de 1920, Freud représente ce qu'il appelle le Ça comme un réservoir de pulsions. Notre vie sociale nous donne de nombreuses occasions de voir se confronter ces tendances pulsionnelles, et cela, dès le plus jeune âge. Précisons que les pulsions sont amORALES en ce sens qu'elles ne visent que leur propre assouvissement. Mais leur satisfaction peut entrer en contradiction avec certaines règles qui s'imposent dans toute vie sociale, provoquant notamment de la frustration. En outre, explique Freud, la pulsion sous-entend l'idée de dépendance et de soumission du sujet par opposition au désir en tant que recherche consciente d'une source de satisfaction et de plaisir à travers un objet socialement valorisable.

Personne ne contredira le fait que la société actuelle reste dominée par la loi du marché. Cette hégémonie économique conduit, d'après Stiegler (2008), à l'organisation « d'une régression intellectuelle de masse ». Ainsi, le ressort de cette régression tient en la substitution des constructions symboliques de l'ordre du désir par un fonctionnement essentiellement basé sur la pulsion. Nous pouvons dire, sur la base de ce qu'énonce Stiegler, que l'école est touchée en son cœur par cette forme d'institution régressive des savoirs, car « l'attention n'est pas seulement une faculté psychologique, mais est aussi une capacité à

⁹ Voir à ce sujet, par exemple, Cabanas, E., Illouz, E. (2018). *Happycratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle sur nos vies*. Premier Parallèle.

vivre socialement qui n'est pas une capacité naturelle, mais culturellement construite » (Go, 2016, p. 234).

L'utilisation massive des médias numériques¹⁰ agit pour contrôler le comportement des individus, capter leur attention et orienter leur désir. Face à ces éléments relevant de ce que Melman (2009) désigne comme l'émergence d'une « nouvelle économie psychique », la question de la construction d'un rapport à l'autre, en tant qu'il peut représenter un obstacle à l'assouvissement des pulsions, devient cruciale. Il faut noter une double difficulté : d'une part, le consumérisme généralisé encourage la fermeture narcissique des individus; d'autre part, l'exposition précoce aux écrans brouille la construction de la conscience de l'altérité dans la présence de l'autre (Stiegler, 2008). Face à ce problème général d'éducation, il s'agit d'interroger les possibilités de « bifurcation éducative » que peuvent imaginer, dans leur pratique, les professeurs.

2.2. Présentation d'une institution didactique particulière : la réunion coopérative

2.2.1. Point méthodologique

Avant de présenter un exemple empirique de situation d'éducation à l'éthique, je propose dans cette partie de dérouler une sorte d'« ascension de l'abstrait au concret des pratiques »¹¹ (CDpE, 2019, p. 592), nécessitant un bref éclaircissement de la méthodologie de recherche employée. Outre une lecture et une revue de la littérature approfondie¹² des questions relatives à la construction d'un rapport humaniste à autrui dans l'éducation, la méthodologie qui fut celle du recueil de données sur lequel je vais m'appuyer dans cette contribution est de type ethno-didactique¹³. En un premier sens très général, ma posture épistémologique peut être qualifiée de « qualitative »¹⁴, et je m'inscris dans une démarche d'allure « compréhensive »¹⁵, visant à prendre en compte le plus possible l'expérience vécue

¹⁰ Ce que Stiegler nomme des « psychotechnologies » (2008).

¹¹ « L'idée d'ascension de l'abstrait au concret, chez Karl Marx et certains de ses continuateurs, renvoie à une épistémologie, une théorie de la connaissance dans laquelle tout énoncé abstrait gagne à être ramené au concret de la pratique. La TACD s'inscrit dans une telle épistémologie » (CDpE, 2019, p. 592).

¹² Il s'agit, dans cette revue de la littérature, d'explorer des écrits philosophico-didactiques mais aussi diverses lectures plus spécifiques à la pédagogie et à l'esprit des techniques développées par Élise et Célestin Freinet.

¹³ Je me réfère ici à l'enquête de longue durée menée sur le terrain de l'École Freinet par Henri Louis Go (2007a). Cette méthodologie est celle qui continue d'être employée par les chercheurs du collectif dans lequel nous menons des recherches relatives à un sous-groupe de l'équipe *Normes & Valeurs* du LISEC (UR 2310).

¹⁴ J'emploie d'abord ce terme dans un sens très général, puisqu'il existe plusieurs formes d'analyse qualitative – ethnographique, phénoménologique, ethnométhodologique, herméneutique, heuristique, ou encore de « théorisation ancrée » (*grounded theory*), etc.

¹⁵ Dans le sens où l'on peut opposer à un paradigme plutôt positiviste, en sciences sociales, c'est-à-dire lorsque l'on cherche à objectiver l'action des agents dans des institutions –, un paradigme interprétatif ou compréhensif – comme l'ont établi les travaux de Max Weber visant une compréhension explicative de l'action sociale qui ne néglige pas les phénomènes de subjectivité.

des acteurs rencontrés et à rendre compte de leur activité pratique. L'objectivation participante dont est issu l'épisode didactique que je vais présenter, au cœur des méthodes classiques d'investigation en anthropologie, répond à la volonté d'être au plus près de l'objet en construction. Par conséquent, il est crucial pour le chercheur d'avoir une « entrée sur le terrain », synonyme de rencontre avec des agents, mais vus ici comme des sujets. L'enjeu pour l'ethnographe est de s'impliquer dans une démarche de sincérité, en premier lieu par rapport à lui-même et aux sensations de la rencontre. En cela, nous pouvons déjà considérer que l'enquête de terrain comporte une importante dimension éthique. Il s'agit, à propos d'un fait singulier pour une personne singulière, de donner à voir des caractéristiques qui positionnent l'expérience en essayant de donner du sens « que nous élaborons en présence de ce que nous percevons » (Laplantine, 1996, p. 102).

En outre, parmi les divers outils habituels du chercheur de terrain, notons l'utilisation de la technologie du filmage. Le film d'étude peut restituer une masse d'informations très importantes, d'autant que l'image contient la parole précise des enquêtés. Dans le domaine didactique, Sensevy précise que la description de ce que font les acteurs du film est une question complexe¹⁶. Il précise en quoi, selon lui, le film d'étude peut être un support privilégié pour l'épistémologie de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2011) en tant que médium donnant à voir les « transactions »¹⁷ entre élèves et professeurs.

Les données empiriques que je vais présenter sont extraites de films d'étude permettant de rendre compte, d'une part, du dispositif de la réunion de coopérative tel qu'il est institué à l'École Freinet (Vence) et, d'autre part, des paroles des enfants et des professeurs lors de la présentation d'un épisode particulier. Ces éléments sont :

- Un photogramme issu de films d'étude;
- Une transcription (ou *transcript*) des paroles échangées.

Il s'agira pour moi de proposer une analyse de ces épisodes didactiques d'abord en tant que cas emblématiques de situations de classe dans lesquelles peuvent apparaître des conflits entre élèves, ensuite en tant que pratiques didactiques visant à faire travailler les élèves sur une question éthique fondamentale. Pour cette analyse, j'emprunte donc à la philosophie

¹⁶ Voir l'un des articles de Sensevy sur cette question : Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. Dans *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation* [en ligne]. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2013 (généré le 29 juin 2016). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editionsmsmh/1954>>. ISBN : 9782735116218.

¹⁷ En s'appuyant sur Dewey, Sensevy (2011) définit la relation didactique comme une relation ternaire où interviennent conjointement « l'instance Professeur » et « l'instance Élève » autour d'un enjeu de Savoir (p. 81-84.)

lévinassienne sa conceptualisation de l'altérité et j'utilise l'optique pédagogique d'Élise et de Célestin Freinet dans la pratique de la réunion de coopérative.

2.2.2. La réunion de coopérative : forme générique

La réunion de coopérative est une institution de régulation de la vie collective qui est pratiquée à l'École Freinet, à Vence¹⁸. Toutes les semaines, les enfants de chaque classe¹⁹ de cette école se réunissent. C'est le moment de la « petite » réunion de coopérative. Une semaine sur deux, la réunion de coopérative regroupe les élèves de toutes les classes. Il s'agit de la « grande » réunion coopérative qui se déroule, quand la météo le permet, en extérieur, au théâtre. La réunion de coopérative (grande ou petite) se déroule à la fin de la semaine, le vendredi, entre 15 h 50 et 16 h 20. Elle est menée principalement par deux élèves : un élève est secrétaire, un autre est président. Un dernier élève – observateur – est un des plus petits, présent pour vivre l'expérience de la conduite de la réunion (rôle qu'il sera amené à endosser plus tard). Les autres enfants sont regroupés autour de ces trois protagonistes. L'enseignant prend place au sein du groupe. La réunion de coopérative comprend plusieurs moments, synthétisés ici de façon chronologique :

Tableau 1 : Les quatre temps de la réunion de coopérative (Prot)

Temps 1 Faire le rappel	Temps 2 Entrer en discussion	Temps 3 Poursuivre le débat	Temps 4 Construire une mémoire de classe
Le secrétaire lit les décisions qui ont été inscrites dans le cahier de rappel lors de la réunion précédente.	Le président lance la réunion en disant : « Qui critique? ». Le journal mural, affiché dans chaque classe, comporte quatre colonnes : « je critique », « je propose », « je voudrais », « je félicite ». Tout au long de la semaine, les enfants peuvent écrire librement dans l'une ou l'autre des rubriques et signer leur remarque.	À partir du journal mural, le premier point est abordé. Les autres rubriques sont amenées successivement par le président.	Le secrétaire note les nouvelles décisions sur une feuille, qui sera recopiée ensuite dans le cahier de rappel.

¹⁸ Notons ici que notre proposition d'analyse fait suite aux travaux conduits à Vence par Henri Louis Go, et notamment repris dans son ouvrage *Freinet à Vence – vers une reconstruction de la forme scolaire* (2007a). Concernant l'histoire et le sens de cette pédagogie, nous nous appuyons également sur la grande enquête actuellement existante : Go, H. L., Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet*, I, II. PUN-Édulor.

¹⁹ L'École Freinet comporte trois classes, celles des petits (regroupant les élèves de la maternelle), celle des moyens (cours préparatoire et cours élémentaire première année) et celle des grands (cours élémentaire deuxième année et cours moyen première et deuxième année).

Tableau 2 : Photogramme de la mise en œuvre de la réunion de coopérative (École Freinet, Vence)

		
Un élève de la classe des moyens écrit sur le journal mural.	De gauche à droite : le secrétaire, la présidente, une élève de la classe des petits	Une grande réunion de coopérative organisée au théâtre de l'école

Comme le précise Henri Louis Go, la réunion de coopérative se distingue d'un tribunal « où l'on règle des comptes et où l'on juge, où l'on sanctionne » (Go, 2007a, p. 215). Ce point est essentiel à comprendre, ainsi que les moyens de le garantir, car, comme tout dispositif didactique, la manière effective de la mise en pratique par des enseignants peut donner lieu à des déviations, voire à des dérives²⁰. Il s'agit ici de rendre public un certain nombre de faits ou d'événements liés à la vie de la classe et de l'école, où chacun en tant qu'« être responsable » doit se sentir concerné et impliqué par ce qui est discuté lors de la réunion. Cette réunion est conçue fondamentalement comme une assemblée « coopérative ». Le « journal mural », qui est un affichage public dans la classe, tient, à ce titre, une place importante pour la régulation des conflits, car chaque enfant peut le voir évoluer au cours de la semaine. Ainsi, « certains élèves faisant l'objet de critiques vont directement présenter des excuses au signataire de la critique, qui décide généralement de barrer sa phrase du "journal mural" » (Go, 2007a, p. 214).

Nous comprenons, dans ce cadre, que la réunion de coopérative soit un moment à la fois très attendu et très intense de la vie de la communauté de cette école, où le parler-vrai et la franchise dominant, sans animosité, car la camaraderie et la coopération constituent une norme dans la vie relationnelle pour cette école. Ajoutons que la pratique régulière de cette activité se fait sur le temps long puisqu'elle commence en première année de maternelle jusqu'en CM2 (peu d'élèves changent d'école durant leur scolarité à Vence).

²⁰ En effet, il existe un risque qu'au prétexte de donner la parole aux élèves, on les abandonne à la vindicte de certains. La manière de conduire une réunion de coopérative impose aux enseignants la plus grande vigilance pour éviter un tel écueil. C'est pour cela, notamment, que la formation des enseignantes à l'École Freinet s'élabore dans le temps de la compréhension fine de ce qu'Élise Freinet appelait « la part du maître » (1966). En outre, à l'issue de la réunion de coopérative, les élèves ne reçoivent aucune punition ou sanction.

3. Former à la reconnaissance de l'altérité et au respect d'autrui : un exemple emblématique d'une réunion de coopérative

3.1. Présentation de la situation

Voyons à présent la transcription des tours de paroles (TdP) d'un épisode d'une réunion de coopérative²¹. Les prénoms des deux enfants y sont anonymisés (Ch. et T.). Apparaissent les prénoms des deux enseignantes, Carmen et Brigitte²². Les signes +, ++ ou +++ renvoient aux silences plus ou moins longs du discours de chacun.

Tableau 3 : Transcription d'une réunion de coopérative (École Freinet, Vence)

TdP	Qui?	
1	Le secrétaire lit cette déclaration	Je critique T. qui m'a élaboussée, Ch.
2	présidente	Alors Ch. lève-toi + viens devant pour expliquer ++ <i>(Ch. est au CP, elle vient à côté de la table de la présidente, face aux gradins où se trouve tout le monde)</i>
3	Brigitte	allez Ch. + raconte-nous + T. + va devant toi aussi + allez + on va vous écouter
4	présidente	qu'est-ce qu'il t'a fait?
5	Ch. s'adressant à T.	tu voulais déboucher le barrage + et puis après tu m'as élaboussée
6	T.	en fait + je mélangeais la terre qu'É. me donnait + car on était très embêté + alors je mélangeais je mélangeais et +++ je t'ai dit pardon
7	présidente	c'est vrai Ch. qu'il t'a dit pardon? <i>(Ch. fait la moue et fait signe que non)</i> mais T. est-ce que tu l'as essuyée au moins? <i>(léger brouhaha dans les gradins, T. ne répond pas tout de suite)</i>
8	secrétaire	mais est-ce que quelqu'un a vu + est-ce que quelqu'un y était au barrage? <i>(des élèves lèvent le doigt)</i>
9	T.	non + mais tu t'es élaboussée + mais par contre je t'ai pas essuyée
10	Brigitte	tu dis qu'elle s'est élaboussée? mais quand même + tu es gonflé T.
11	T.	non + mais j'ai pas dit qu'elle s'était élaboussée + mais d'après moi c'est pas moi qui t'ai élaboussée <i>(il prend un air embarrassé)</i>
12	présidente	mais T. tu dis quoi là?
13	Brigitte	mais qu'est-ce qu'elle voulait simplement + Ch. + qu'est-ce que

²¹ Je m'appuie ici sur la transcription d'une réunion de coopérative travaillée par Henri Louis Go et publiée dans son article intitulé *Construction du rapport social dans la classe : la réunion de coopérative, une institution de régulation?* (2007b) et de son ouvrage *Freinet à Vence* (2007a, PUR). Il s'agit pour moi de revenir sur cette première analyse faite par Go et d'en proposer une relecture composée de nouveaux fragments d'analyse partant de ce qui a déjà été dit de cet épisode. Je place ici mon travail de réinterprétation dans la même perspective que Lacan lorsque celui-ci a proposé une réinterprétation des cas travaillés initialement par Freud. Dans le cadre des travaux menés au sein de notre équipe, nous procédons en recherche à un travail régulier de réinterprétation de certains cas.

²² Il s'agit de Carmen Montès, directrice de l'École Freinet et recrutée par Élise Freinet en 1975, ainsi que de sa collègue Brigitte Konecny recrutée à Vence en 1978. Ces deux professeures ont exercé dans cette école jusqu'à leur retraite prise en 2009.

		tu voulais de T.?
14	Ch.	je le regardais + et il m'a éclaboussée
15	Brigitte	et qu'est-ce que tu voulais qu'il fasse + après t'avoir éclaboussée?
16	Ch.	qu'il m'essuie
17	Brigitte	qu'il t'essuie + voilà + c'est pas compliqué
18	présidente	tu lui as même pas dit pardon + T.
19	T.	non mais j'ai pas fait exprès
20	Brigitte	ah mais c'est ça le problème T. + je t'entends quand tu passes tu dis tout le temps "j'suis un pro j'suis un pro" + c'est pas ça être un pro
21	présidente	c'est pas d'éclabousser les autres
22	Brigitte	c'est pas d'être une terreur + être un pro ++ et c'est ce que tu fais au barrage
23	présidente	bon alors T. excuse-toi quand même + parce que c'est la moindre des choses hein
24	T.	je m'excuse ++ par contre j'ai pas fait exprès
25	Brigitte	ben justement + raison de plus pour t'excuser T. ++ alors + tu vas arrêter d'éclabousser?
26	T.	oui
27	présidente	bon + avec ceux qui doivent arrêter d'éclabousser + on va écrire T.
28	T.	de toute façon j'ai dit que j'arrêtais d'éclabousser (<i>il retourne à sa place sur les gradins</i>)
29	secrétaire	oui + mais ça s'aurait bien que tu recommences
30	Carmen	et si la prochaine fois tu éclabousses quelqu'un + qu'est-ce que tu fais T. ?
31	T.	(<i>avant de s'asseoir, en regardant Carmen</i>) je m'excuse
32	Carmen	voilà

3.2. Quelques éléments d'analyse

La problématique de la situation (Go, 2007b) décrite ci-dessus procède du fait suivant : une enfant a été délibérément éclaboussée par un autre enfant. Ce dernier n'a pas présenté d'excuses (TdP 7), il n'a pas non plus essayé de racheter sa « bêtise » en essuyant la plaignante, ce qu'elle aurait souhaité, comme le montre le tour de parole 16. Cette situation est donc discutée en réunion²³, car la classe (ou l'école) est le lieu d'un apprentissage et de la construction du rapport social où l'ajustement avec autrui paraît sans cesse nécessaire, notamment lorsqu'un conflit éclate.

La réunion de coopérative n'a pas vocation d'émettre des jugements sur les personnes, et aucune règle ou réglementation ne préexiste dans l'école avant sa mise en œuvre. Selon Freinet, ce qui compte lors de ce moment qui se veut solennel – du fait surtout du dispositif lui-même (disposition spatiale, rôle tenu par chacun, présence et intervention des adultes, discussion publique) – c'est qu'il y ait une parole mais pas n'importe quel discours. En effet, y est recherchée une parole sincère et directe, qui soulage, qui libère, qui explique, qui atteste,

²³ Je renvoie à l'analyse de cette situation proposée dans l'article de 2007 cité. Pour mieux saisir le contexte, je précise que l'élève critiqué l'est très régulièrement par ses camarades car il a un comportement agressif envers eux qui entraîne de nombreuses plaintes à son encontre, d'autant que l'élève est peu disposé à reconnaître les faits qui lui sont reprochés. La question n'est donc pas de savoir si l'élève est plus ou moins apprécié par ses camarades, mais s'il parvient à apprendre à reconnaître sa tendance à nuire aux autres, et à faire évoluer son comportement.

qui engage, qui rassure... C'est surtout le moment d'une parole « adressée »²⁴. Ainsi, comme nous l'observons, la réunion est l'occasion donnée à un enfant de prendre la parole pour exposer la réalité et la légitimité de son vécu. Ce point est essentiel : l'éducation éthique repose avant tout sur la possibilité d'exprimer un déplaisir ou un désarroi. Elle repose sur le langage. L'effet de la réunion s'observe donc dans un double mouvement : d'abord, celui d'objectiver – au sens de rendre à l'état d'objet d'étude – une situation spécifique rendue publique et, ensuite, celui d'amener à la conscience, c'est-à-dire, pour l'enfant, se faire une représentation psychique d'un état de fait, conscientiser en tant que la parole de l'autre prend un chemin en lui, le conduit à le voir, à lui donner, pourrait-on dire, un visage. Et c'est enfin un moment au cours duquel se travaille collectivement, dans l'école, l'esprit coopératif et ses exigences.

Ce visage, il s'agit pour lui d'y devenir sensible en tant qu'il est chargé d'affects. L'enfant qui va parler, énoncer son désarroi, montre dans le même temps son visage à celui qui est appelé à l'entendre. Reprenons Lévinas. La position du philosophe consiste à voir l'être humain comme essentiellement exposé à autrui. Comme nous l'avons évoqué, son éthique repose sur un paradoxe, car il s'agit de penser qu'avant même d'avoir fait quoi que ce soit, c'est-à-dire avant de faire le moindre usage de ma liberté d'être et d'agir, mon être est remis en cause par autrui. Ce qui interroge mon être et ma liberté, c'est, dit Lévinas, la vulnérabilité d'autrui, et cette vulnérabilité s'adresse directement à ma responsabilité : vulnérabilité et responsabilité forment le couple conceptuel de l'éthique lévinassienne. Comme nous pouvons l'observer dans les échanges ci-dessus, T. n'a visiblement pas pris conscience d'avoir éclaboussé une camarade. Il n'a donc pas pris en charge sa vulnérabilité, constitutive pour tout un chacun. Il s'avère en outre que la plaignante est plus petite que T., et donc une responsabilité s'impose d'autant plus à lui dans ce contexte. Par conséquent, il ne semble pas faire preuve d'une conscience de la présence de l'autre en tant qu'autre, et encore moins du préjudice (même s'il s'avère bien sûr minime dans le cas que nous examinons) que son acte a occasionné auprès de la fillette.

Lévinas pense la responsabilité comme une forme passive, une sorte de bienveillance qui est la valeur-source, car cette valeur est la seule à pouvoir dépasser ce qu'il appelle la violence des choix, et cette valeur est « en-deçà de la liberté et de la non-liberté » (1978, p. 95). Du point de vue éthique, la valeur suprême de la rencontre avec autrui s'élabore dans une sorte de passivité primordiale : à la fois dans l'expérience charnelle que je fais de la présence de cet autre et dans l'appel que je reçois de lui, à partir de son visage dit Lévinas, « le visage du prochain me signifie une responsabilité irrécusable, précédant tout consentement libre, tout pacte, tout contrat » (*Ibid.*, p. 141). Essayons d'observer en ce sens la mise au jour de manière publique de la responsabilité de T. devant la fillette : il n'est pas correct d'éclabousser les autres, et il relève de la responsabilité de chacun de tenter de se

²⁴ Cf : Freinet, C., *L'éducation morale et civique*, 1960.

racheter lorsque l'on commet une erreur. En atteste, la demande de la présidente au TdP 23 : « bon alors T. excuse-toi quand même + parce que c'est la moindre des choses hein ». Le mérite de la réunion de coopérative est de permettre de provoquer cette rencontre de manière institutionnelle, de découvrir les visages, de les montrer au jour. Il n'y est pas dit « je t'accuse de... » mais davantage un « je suis là, regarde-moi ». En effet, la relation dialogique est le milieu dans lequel on s'efforce de faire apparaître le visage pour autrui. C'est là un aspect très important pour comprendre la pratique de la réunion de coopérative²⁵.

Freinet, dans une conférence célèbre de 1928, défendait la pratique de la réunion de coopérative qu'il nommait « cure morale »²⁶, par référence à la *talking cure* de la psychanalyse chez Freud. Ainsi, la réunion de coopérative donne une possibilité de prendre le temps d'aborder les problèmes de la collectivité et de progressivement permettre à l'enfant de se doter d'une capacité à se donner lui-même des règles, d'intérioriser ce qu'il est ou non possible de faire, de faire siens les principes et les valeurs construits et partagés par l'ensemble du collectif engagé dans cette mise en œuvre. La cure morale s'entend en tant que prendre-soin de la question morale fondamentale, celle de la rencontre entre les sujets. Il s'agit de permettre à l'enfant de dépasser le stade des pulsions infantiles et celui d'un narcissisme primaire qui peuvent être prégnants dans le vis-à-vis que peut offrir la réunion coopérative. Cette rencontre est notamment rendue possible par les interventions des professeures. Le transcript donne à voir l'habileté des enseignantes dans la conduite des échanges, dans leur prise de parole, aptitude qu'Élise Freinet (1966) appelait « la part du maître ». Aussi, l'intervention des professeures est cruciale dans ce processus permettant de pousser l'enfant à une réflexion véritable sur ses manières d'agir.

Brigitte intervient de nombreuses fois pour ouvrir la discussion (TdP 3), pour permettre à Ch. d'exprimer son souhait *a posteriori* (TdP 15), d'inciter à la reformulation ou pour s'assurer de la bonne compréhension du message par T. (TdP 17 et 25). Elle prend également la parole de façon franche en établissant un dialogue exigeant et sans détour (voir TdP 10 « mais quand même + tu es gonflé T » et TdP 20 « + je t'entends quand tu passes tu dis tout le temps "j'suis un pro j'suis un pro" + c'est pas ça être un pro »). Notons aussi les interventions essentielles de la présidente et du secrétaire qui, avec patience, interrogent T. sur ses manières d'agir problématiques. Nous pouvons dès lors conjecturer que, dans cet épisode, l'intériorisation des usages de la relation à autrui, rendus concrets par la pratique, sera plus efficiente qu'une réglementation extérieure à tout engagement physique et psychique de l'enfant. Loin de le maintenir dans un comportement de type régressif, la parole de l'autre en tant que sujet, va conduire T. à prendre part aux responsabilités qui lui incombent et, on peut l'espérer, à de nouvelles dispositions. Seules, les productions langagières et

²⁵ J'ai pu observer, lors de mes séjours à l'École Freinet, comment les enseignants conduisent cette confrontation dans le sens d'une rencontre entre les élèves qui exposent leur différend.

²⁶ Pédagogie prolétarienne (Journées pédagogiques de Leipzig organisées par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement) : « La discipline parmi les écoliers ».

interlocutives des élèves minimisent la réalité de l'autre comme sujet. La prise en compte de la parole de l'autre se fait d'autant mieux que, dans le face à face institutionnellement provoqué, T. découvre le visage d'autrui et sa présence d'être humain venant à sa rencontre. C'est pourquoi il me semblait nécessaire de retravailler l'analyse qu'avait faite Henri Louis Go de cet épisode.

In fine, l'un des enjeux que montre cet épisode est que l'accusé doit prendre conscience du « retard » qu'il a sur autrui. Pour Lévinas (1978), ma responsabilité se joue dans le retard que j'ai sur autrui, car je suis, dit-il, « accusé d'avoir tardé » (p. 141-142). La vie éthique telle que la réunion de coopérative la découvre consiste à se rendre présent pour autrui. En cela, il existe toujours un retard à combler.

En guise de conclusion

Éduquer l'élève en milieu scolaire à la reconnaissance et au respect d'autrui est-il possible? Si oui, comment? Bien-sûr, cet article ne prétend pas répondre à ces questions tout à la fois essentielles pour et dans l'école, et complexes. Il tente modestement de donner à voir et à comprendre des fragments d'un contexte problématique d'une situation qui se veut être une question politique, là où le lien à l'autre s'effrite au profit d'un individualisme croissant et renvoie à un autre absent, où cet autre en tant qu'« objet du monde qui se laisse définir par le monde » (Sartre, 1943, p. 302) est tenu « hors de ma vue ». En outre cet écrit ambitionne, tout aussi modestement, de présenter une institution didactique, parmi d'autres possibles, que l'on pourrait considérer comme candidate à donner des pistes, mêmes partielles, à la question du « comment? ».

Comment faire avec l'autre? C'est que l'autre, nous dit Levinas, cet étranger que je n'ai pas choisi, je l'ai déjà sur les bras (1971, p. 145). Cette formule joue de son triple sens : je l'ai sur les bras en ce qu'il me pèse et m'encombre, je l'ai sur les bras en ce que j'en suis totalement responsable et je l'ai sur les bras, car la rencontre est essentiellement corporelle. Cette rencontre qui suscite un apprentissage, il s'agirait donc de la provoquer. C'est ce qu'Élise et Célestin Freinet ont tenté de mettre en œuvre avec la réunion de coopérative. Par une mise en scène rodée et par une parole adressée, ce dispositif permet d'interroger plus nettement cette apparition banale d'autrui dans le champ de la perception, cette présence à moi de l'autre qui, dans un premier mouvement, relève de ce que Sartre (1943) nommait l'« objectité ».

La question se pose donc dans l'espace de la classe ou de l'école soumis à l'organisation « d'une régression intellectuelle de masse » (Stiegler, 2008) de savoir comment faire quitter aux élèves le terrain où autrui est objet. En ce sens, nous pouvons dire que la réunion de coopérative, et également l'ensemble des institutions didactiques organisant cette école de manière systémique (Go, 2007a), favorise une éthique de la responsabilité et de l'altérité chez l'élève. Il s'agit pour les élèves de faire cette rencontre

ultime avec autrui, de ce qui le précède, en-deçà de son être même, son humanité, c'est-à-dire sa dette infinie envers l'autre homme, vu comme l'énigme qui le tient en éveil.

Références

- Alquié, F. (1957). *L'expérience*. PUF.
- Bouchard, N. (2020). Proposition d'un programme d'Éthique et vivre-ensemble pour les élèves du Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 79–99. <https://doi.org/10.7202/1070034ar>
- Collectif Didactique pour Enseigner (CDpE). (2019). *Didactique pour Enseigner*. Presses Universitaires de Rennes.
- Freinet, C. (1960). *L'éducation morale et civique*. BEM 5. CEL.
- Freinet, É. (1966). *La part du maître : huit jours de classe*. BEM 40-41. CEL.
- Freud, S. (2010). *Au-delà du principe de plaisir*. Payot.
- Freud, S. (2018). *Pulsions et destin des pulsions*. Payot.
- Go, H. L. (2007a). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. PUR.
- Go, H. L. (2007b). Construction du rapport social dans la classe : la réunion de coopérative, une institution de régulation? *Pour l'Ère nouvelle*, 40, 97-113. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-3-page-97.htm>
- Go, H. L. (2016). Le problème de la « transmission de valeurs » en éducation scolaire (p. 225-238). Dans B. Frelat-Kahn, M. Fabre et A. Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation*. Hermann.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan.
- Lévinas, E. (1971). *Totalité et Infini*. Martinus Nijhoff.
- Lévinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Livre de Poche. [éd. originale (1974). Martinus Nijhoff].
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et Infini*. Fayard.
- Melman, C. (2009). *La nouvelle économie psychique. La façon de penser et de jouir aujourd'hui*. Érès.
- Montaigne, M. (2008). *Les essais* (3^e éd.). Flammarion.
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, 42, 19-36. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-2-page-19.htm>
- Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement*. PUF.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant*. Gallimard.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Stiegler, B. (2008). *La télécratie contre la démocratie*. Flammarion.