

**2006 – 2007 Licence Sciences de l'Éducation
E54SEM – L'Éducation Nouvelle : idées et courants**

Le document qui suit, bien que reprenant quelques éléments du cours, ne se veut pas exhaustif, loin de là, mais plutôt un support pour mieux comprendre et reprendre ce cours.

Cours 1

**ROUSSEAU, ITARD ET NEILL :
TROIS PEDAGOGUES DANS UN MEME COURANT.**

Par Romain JALABERT

- ROUSSEAU Jean-Jacques (1712 – 1778)

Repères biographiques

1712 (28 juin) : Naissance à Genève. Sa mère, Suzanne Bernard, décède des suites de l'accouchement le 7 juillet. Jean-Jacques Rousseau grandit aux côtés de son père Isaac, horloger à Genève, et de son frère aîné François.

1722 : A la suite d'une querelle avec un citoyen genevois, Isaac Rousseau quitte Genève pour s'installer à Nyon. Il confie Jean-Jacques à son oncle, Gabriel Bernard, qui l'envoie en pension à Bossey (chez le Pasteur Lamercier).

1724 : Retour chez son oncle, à Genève, où il débute un apprentissage chez le greffier Masseron.

1726 : Apprentissage du métier de maître graveur chez Ducommun.

1728 : Le curé de Confignon le confie aux soins de Mme de Warens. Rousseau entretiendra avec elle une longue et tumultueuse relation amoureuse.

1732 : Maître de musique à Chambéry.

1740 : Préceptorat à Lyon, chez les Mably (rédaction du « Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie »).

1741 : De retour à Chambéry, Rousseau travaille à un nouveau système de notation musicale qui sera récompensé par l'Académie des Sciences de Paris en 1742, mais ne sera pas jugé suffisamment novateur pour remplacer le précédent.

1743 : *Dissertation sur la musique moderne*.

De septembre 1743 au mois d'août 1744, Rousseau occupe les fonctions de Secrétaire de l'Ambassadeur de France à Venise.

1745 : Début de sa liaison avec Thérèse Levasseur, ainsi que de ses échanges avec Diderot, Condillac et Voltaire.

1747 : Décès de son père.

1749 : Rousseau collabore à l'*Encyclopédie* en rédigeant les articles sur la musique.

1750 : Son *Discours sur les sciences et les arts* est récompensé par l'Académie de Dijon du premier prix et le rend désormais célèbre.

1755 : Publication du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Commencement de la querelle (épistolaire) avec Voltaire.

1756 : S'installe à Montmorency.

1758 : Publication de la *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*.

1761 : Publication de *La nouvelle Héloïse* qui connaît un grand succès à Paris.

1762 : Publications successives : *Du Contrat social* et *l'Emile ou de l'éducation*. Les deux ouvrages sont interdits en France. *L'Emile* est condamné par le parlement à être lacéré et brûlé sur la place publique. Décrété de prise de corps le 9 juin, Rousseau s'enfuit en Suisse,



pour finalement s'installer à Môtiers le 10 juillet, ses deux ouvrages ayant été interdits à Genève.

1764 : Rédaction d'un *Projet de Constitution pour la Corse*.

1765 : Expulsé de Môtiers après la publication des *Lettres écrites de la Montagne*.

1766 : Séjour en Angleterre, chez le philosophe David Hume, avec qui il se fâchera assez rapidement. Il commence alors à rédiger ses *Confessions*.

1767 : Retour en France. Publication d'un *Dictionnaire de Musique*.

1768 : Rousseau épouse Thérèse LEVASSEUR à Bourgoin.

1776 : Rédaction des deux premières promenades des *Rêveries du promeneur solitaire*.

1777 : Rédaction de cinq nouvelles promenades.

1778 : Rédaction des trois dernières promenades.

Jean-Jacques Rousseau décède le matin du 2 juillet 1778, à Ermenonville.

1782 : Publication posthume des *Confessions* ainsi que des *Rêveries du promeneur solitaire*.

1794 : Rousseau est transféré au Panthéon.

1801 : Mort de Thérèse Rousseau – Levasseur.

Le pédagogue Rousseau ?

L'évocation du « pédagogue Rousseau » suscite parfois de vives réactions. Et pour cause, Rousseau est ce pédagogue qui a confié à l'assistance publique, entre 1746 et 1752, les cinq enfants nés de sa relation avec Thérèse LEVASSEUR. Si nombre de personnes ne voient là que pure anecdote, d'autres s'indignent du fait qu'un tel homme ose se poser comme éducateur et trouvent là matière à discréditer ses « beaux discours ». Quelques-uns ont malgré tout essayé, après sa mort, de lui trouver des excuses ; notamment les romanciers. Pour certains, ces enfants n'étaient pas les siens ou n'ont jamais existé, et il ne s'agirait que d'une invention des LEVASSEUR afin de retenir Rousseau auprès de Thérèse. Pour d'autres, la fable aurait été montée de toutes pièces par Rousseau lui-même afin d'ajouter à la sincérité de ses *Confessions* par un tel aveu (l'auteur parle dans ses *Confessions* de « faute grave, impardonnable »). Rousseau, pour sa défense, avance un « usage du pays » auquel il n'a vraisemblablement pas échappé. Certes son comportement n'a rien d'exceptionnel pour l'époque¹ et l'Histoire regorge de cas d'enfants abandonnés (Moïse, Œdipe, Romulus et Rémus, Victor de l'Aveyron ...); ce qui fait dire au biographe de Rousseau, Raymond TROUSSON, que « Jean-Jacques est un cas célèbre, non un cas exceptionnel ». Le plus grand tort de Rousseau serait donc d'être devenu célèbre par la suite, et lui reprocher de n'avoir pas mis ses théories en pratique n'aurait aucune cohérence chronologique, selon Michel Launay :

« Pour prétendre que le livre n'a rien à nous apprendre parce que son auteur ne l'a pas mis en pratique, il faudrait donc renverser la chronologie, interdire à Rousseau – et à soi-même – toute chance de repentir sincère, et rester sourd à l'appel qui, du fond de la nuit, témoigne de la possibilité de se racheter, et de tirer du mal un bien : "Je n'écris pas pour excuser mes fautes, mais pour empêcher mes lecteurs de les imiter.". En vérité l'*Émile* est, encore aujourd'hui, un excellent moyen de progresser dans l'amour des enfants, "et comme il faut aimer, très intelligemment". »

Michel Launay (Préface de l'Édition GARNIER – FLAMMARION).

« Rousseau pédagogue, éducateur », cela peut encore paraître surprenant au regard du peu d'expérience en la matière. Mis à part son année en tant que Maître de musique à Chambéry, quelques leçons de musique ça et là, et deux courtes « missions » préceptoriales où il ne se sent pas véritablement à son aise, Jean-Jacques Rousseau n'a pas réellement exercé ni marqué en tant que pédagogue. Pourtant il a laissé *Émile ou de l'éducation*, que nombre de personnes

¹ En témoignent les chiffres enregistrés par l'Institution des enfants trouvés : 3234 en 1745, 3785 en 1750, 5032 en 1760, et 7676 en 1776.

considèrent comme étant à la fois le traité d'éducation et l'expression la plus achevée de la philosophie de Rousseau.

Émile ou de l'éducation

En 1762, Rousseau publie successivement *Du contrat social* et *Émile ou de l'éducation*. Rapidement les deux ouvrages sont interdits en France et l'*Émile* est condamné par le Parlement à être lacéré et brûlé en public. Décrété de prise de corps le 9 juin de la même année, Rousseau s'enfuit *in extremis* à Genève, où les ouvrages seront également bannis. Commence pour Rousseau une longue période d'errance.

Il est notamment reproché à l'*Émile* une remise en cause de l'esprit académique et des préjugés sociaux, mais sa condamnation tient essentiellement à l'introduction, dans le Livre IV, de la désormais célèbre « *Profession de foi d'un vicaire savoyard* ». Rousseau fait alors l'apologie d'une religion naturelle, fondée sur les lumières de l'esprit et l'écoute des sentiments. S'opposant clairement à la religion révélée, il conteste l'autorité de l'Église et réfute le dogme. Il faut dire que c'est dans un contexte très particulier qu'a été publié l'*Émile* et



que s'appêtant à expulser les Jésuites, le Parlement a très probablement voulu paraître impartial. De plus, Rousseau avait « franchi le Rubicon » en signant son ouvrage, chose qui ne se faisait pas et qui lui a valu d'être pris pour « exemple » par le Parlement. Malgré l'interdiction l'ouvrage circule clandestinement et touche de nombreux lecteurs. Le quart de siècle qui suit voit par ailleurs la publication de livres sur l'éducation doubler.

Pourtant l'idée que l'*Émile* est un traité d'éducation, bien que très répandue, ne fait pas l'unanimité ; et la simultanéité de sa parution (et de son interdiction) avec celle du *Contrat social* amène à s'interroger : l'*Émile*, traité d'éducation ou de politique ? Dans un article intitulé « *Émile : pour en finir avec l'éducation* »², Yves Vargas affirme que « contrairement à une réputation tenace, *Émile* n'est pas un traité d'éducation. Rousseau y étudie par quels mécanismes la nature humaine se développe dans le sens de la sociabilité ». Doit-on voir un prémonition, un clin d'œil, une provocation de Rousseau dans ces quelques lignes extraites du Livre I de l'*Émile* ? :

« Lisez la *République* de Platon. Ce n'est point un ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leurs titres. C'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait ».

Que rajouter à cela ?, sinon que dans les *Dialogues* Rousseau désigne l'*Émile* comme « un traité de la bonté originelle de l'homme, destiné à montrer comment le vice et l'erreur, étrangers à sa constitution, s'y introduisent du dehors et l'altèrent insensiblement ». Dans les *Dialogues* encore, il évoque « ce livre tant lu, si peu entendu et si mal apprécié » ; car l'*Émile* a surtout souffert de lectures trop « à la lettre », trop résignées. Pour être apprécié à sa juste valeur, cet ouvrage exige au contraire du lecteur une certaine prudence, une attitude qui tendrait à toujours s'interroger quant à ce qu'a bien pu vouloir dire l'auteur selon qu'il répète, exagère ou se contredit.

L'*Émile* se décline en cinq Livres, dont voici quelques grandes lignes³...

Le premier Livre traite des deux premières années de la vie. Rousseau insiste sur l'importance de l'allaitement maternel et du choix des vêtements (qui doivent permettre à

² *Le Magazine littéraire*, n°357, septembre 1997.

³ En aucun cas ces « quelques grandes lignes » ne voudraient ni pourraient se substituer à une lecture *in extenso*...

l'enfant des mouvements libres, sans contrainte). C'est en se conformant à la nature et aux besoins de l'enfant qu'on va l'élever. Toute méthode (pré)établie à partir de connaissances générales sur l'enfance serait inutile et dépourvue de sens.

Le deuxième Livre porte sur l'enfant de deux à douze ans. Pendant cette période Émile « n'apprend rien, pas même les fables ! » car il n'a pas atteint l'âge de raison (que Rousseau situe à douze ans). Est privilégiée par le gouverneur l'éducation des sens et de l'esprit, tout en laissant une place majeure au jeu. Tout cela, autant que faire se peut, se passe au bon air de la campagne (qui assure une bonne santé), à l'écart de la ville et de ses vicissitudes.

Livre trois : à partir de l'âge de douze ans l'éducation intellectuelle devient possible, mais doit revêtir une dimension utilitaire, pratique. Parce que l'intelligence, selon Rousseau, n'assimile que ce qu'elle découvre par elle-même, les apprentissages se font à partir de la curiosité de l'enfant ; et de leçons l'enfant ne reçoit que des choses. L'intérêt présent devient le seul mobile et Émile n'apprend que parce qu'il entrevoit une utilité : « A quoi cela est-il bon ? ». Nous retrouvons ici la base des pédagogies qui seront par la suite centrées sur l'intérêt de l'enfant (chez Ovide Decroly par exemple).

Le premier livre que le gouverneur met entre les mains d'Émile est *Robinson Crusoe* (de Daniel Defoë), prenant le soin de retirer certaines pages. Revenu à la vie sauvage, Robinson est rendu à sa vocation première de fascination, d'émerveillement, et doit se débrouiller à partir de lui-même, de son ingéniosité.

A quinze ans il est temps pour Émile d'apprendre un métier manuel (celui d'ébéniste) pour se préparer à gagner sa vie.

Le Livre quatre aborde la question de l'éducation morale et religieuse d'Émile, inenvisageable avant l'âge de seize ans. Il s'agit pour Rousseau d'éduquer avant tout le cœur d'Émile à qui l'on peut désormais enseigner la pitié et la charité. Il s'agit également de lui faire découvrir Dieu, mais en évitant toute forme d'idolâtrie. C'est alors que Rousseau introduit la célèbre « *Profession de foi d'un vicaire savoyard* »...

Il est temps également pour Émile de découvrir les textes de quelques grands philosophes.

Enfin le cinquième Livre met en scène Sophie, fiancée à Émile, qui a connu une éducation différente, plus « traditionnelle ». Au contraire d'Émile qui est confié à un gouverneur, elle est élevée au sein de sa famille. Elle connaît Dieu plus tôt et se trouve plus vite et plus souvent confrontée « au monde civilisé ».

Quelques thèmes essentiels ...

Cinq des points fondamentaux de la pédagogie selon le gouverneur rousseauiste seront abordés et développés pendant ce cours :

- **La nature**, car Rousseau est convaincu de la bonté naturelle (, originelle) de l'homme. Alors nous tenterons de comprendre cet « état de nature » dont parle l'auteur et selon lequel il faut éduquer Émile. De la distinction faite entre « l'état de nature » et celui « de société » (que Rousseau, dans le *Contrat social*, joint à l'autre distinction faite entre l'être et le paraître), nous en viendrons à l'Émile comme fiction de l'homme naturel et « mythe du bon sauvage ».
- **La liberté**, en tant que paradoxe d'une éducation dont elle doit être à la fois, selon Rousseau, le but ultime (former un homme libre) et le contenu (être traité en être libre serait la condition pour pouvoir espérer le devenir) ; la difficulté étant bien entendu d'arriver à concilier cette liberté avec les contraintes et dépendances qu'engendre inévitablement l'état d'enfance.
- **L'éducation négative** que prône Rousseau tant que l'enfant n'a pas atteint l'âge de raison (qu'il « fixe » à douze ans). Aux injonctions d'un maître sera préférée l'expérience des choses. Aux mots, leçons et autres préceptes sera substitué un monde physique dont la dépendance, contrairement à celle des hommes, n'altèrera pas la liberté de l'enfant. « Éducation négative », « selon la nature », dans une certaine « liberté », mais sans pour autant laisser faire...

- La notion de **perfectibilité** de l'être humain renvoie quant à elle à la faculté quasi-infinie et universelle de faire des progrès, « en bien comme en mal ». Contrairement à l'animal, pour lequel nous parlerons d'instinct, l'humanité est capable, selon les conditions auxquelles elle est soumise, de faire éclore « ses lumières et ses erreurs, ses vices et ses vertus ».
- Enfin nous qualifierons de **ruses pédagogiques** les multiples leurres et stratagèmes déployés par le gouverneur rousseauiste pour favoriser les apprentissages d'Émile. De cette attitude très ambivalente nous tâcherons de dégager les intérêts et les limites.

- ITARD Jean-Marc Gaspard (1774 – 1838)

Repères biographiques

1774 (25 avril) : Naissance à Oraison (Alpes de Haute Provence)

1782 : Pour effectuer sa scolarité, Itard est confié à un oncle demeurant à Riez. Puis il poursuit ses études à Marseille.

À une expérience dans une banque (métier que lui prédestinait son père) succèdent les événements de la Révolution et Jean Itard se retrouve par hasard à l'hôpital militaire de Soliers (Calvados). Ignorant alors tout de la médecine il voit naître une véritable passion et commence à suivre les leçons d'un dénommé Larrey, professeur d'anatomie.

1796 : Une place de chirurgien s'ouvre à l'hôpital du Val de Grâce, à Paris, et le Professeur Larrey invite Jean Itard à s'y présenter. Itard réussit le concours et l'y rejoint.

1800 : L'Abbé Sicard, successeur de l'Abbé de l'Épée, propose à Itard, qui vient de soutenir une thèse sur le pneumothorax, de devenir médecin-chef de l'Institution impériale des sourds-muets.

1801 : Itard commence à s'occuper de Victor, enfant sauvage trouvé dans les forêts de l'Aveyron.

1828 : Décès de Victor.

1838 : Décès de Jean Itard.



Victor de l'Aveyron ou « l'enfant sauvage »

À l'aube du XIX^{ème} siècle, un enfant sauvage est recueilli à Saint Sernin sur Rance, dans l'Aveyron. Transféré à l'hospice de Saint-Affrique, puis à Rodez, l'enfant est finalement conduit à Paris au mois d'août 1800 pour satisfaire les curiosités mondaines. Rapidement l'intérêt que lui témoignent les citadins s'essouffle et la société oublie le petit sauvage qui les animait tant. En bon lecteur du philosophe Helvétius (pour qui « l'éducation peut tout, même faire danser les ours » ; idée déjà énoncée par Leibniz), et s'opposant au Docteur Pinel (de l'hôpital Bicêtre) qui estime que l'on ne peut plus rien pour lui, Itard accepte d'entreprendre l'éducation de l'enfant (qu'il prénommera Victor), assisté de Madame Guérin, sa servante.

Nous retrouvons la méthode rigoureuse mise en place par Jean Itard dans ses rapports adressés au ministère en 1801 et 1806 (Cf. bibliographie) ; mais encore dans la fidèle adaptation cinématographique de François Truffaut (*L'enfant sauvage*, 1969).



Considérant les déficiences sensorielles de Victor comme le résultat d'une trop longue période d'isolement, Itard s'efforce de stimuler les sens de Victor à partir de méthodes employées par l'Abbé Sicard mais aussi d'outils qu'il adapte ou invente lui-même. La patience sera son outil majeur...

Retenons le travail important et fondateur de Jean Itard qui a fortement inspiré la démarche sensorielle dans l'apprentissage et des personnes comme Édouard Seguin, Maria Montessori, Henri Wallon ou encore Jean Piaget, ... Nous sommes alors aux prémices de l'éducation spécialisée.

- NEILL Alexander Sutherland (1883 – 1973)

Psychanalyste et pédagogue britannique, né en Écosse en 1883, Alexander Sutherland Neill fonde au début des années 1920 l'école de Summerhill (d'abord à Lyme Regis, puis dans le Suffolk en 1927), où il reçoit des enfants en mal avec les pratiques éducatives traditionnelles (auxquelles il est lui-même farouchement opposé). Fortement inspiré par ses tendances anarchistes et convaincu de la bonté naturelle de l'enfant, Neill fait de la liberté le principe fondamental de l'école.



Libres enfants de Summerhill



Publié en 1960, *Libres enfants de Summerhill* est l'ouvrage de Neill le plus connu, mais aussi celui qui nous apporte le plus de détails quant au fonctionnement de l'école. On y trouve par ailleurs les idées de l'auteur quant à la pédagogie, la sexualité, la religion et les mœurs, les problèmes infantiles ou encore parentaux...

Si l'on ne peut qu'acquiescer, *a priori*, au credo adopté par Neill qui ne cesse de répéter qu'il préfère, et de loin, voir partir de son école « d'heureux balayeurs de rues plutôt que des savants névrosés », il semble intéressant de voir, au-delà du séduisant tableau dressé par l'auteur, quelles peuvent être les limites d'une telle entreprise éducative.

COURS 2

LA RUSE EDUCATIVE : PRESUPPOSES, INTERETS ET LIMITES.

DESTINÉ AU SECOND GROUPE DE T.D., CE COURS TROUVERA SON POINT DE DÉPART
DANS CE TEXTE DE CÉLESTIN FREINET :

« Les aigles ne montent pas par l'escalier

Le pédagogue avait minutieusement préparé ses méthodes ; il avait établi scientifiquement, disait-il, l'escalier qui doit permettre d'accéder aux divers étages de la connaissance ; il avait mesuré expérimentalement la hauteur des marches pour l'adapter aux possibilités normales des jambes enfantines ; il avait ménagé ça et là un palier commode pour reprendre le souffle, et la rampe bienveillante soutenait les débutants.

Et il pestait, le pédagogue, non pas contre l'escalier qui était évidemment conçu et construit avec science, mais contre les enfants qui semblaient insensibles à sa sollicitude. Il pestait parce que tout se passait normalement quand il était là à surveiller la montée méthodique de l'escalier marche à marche, en soufflant aux paliers et en tenant la rampe. Mais s'il s'absentait un instant, quel désastre et quel désordre ! Seuls continuaient à monter méthodiquement, marche à marche, en tenant la rampe et en soufflant aux paliers, les individus que l'école avait suffisamment marqués de son autorité, comme ces chiens de berger que la vie a dressés à suivre passivement le maître et qui se sont résignés à ne plus obéir à leur rythme de chiens franchissant sentiers et fourrés.

La bande des enfants reprenait ses instincts et retrouvait ses besoins : l'un montait l'escalier à quatre pattes ingénieuses ; un autre prenait de l'élan et grimpaux les marches deux à deux, en brûlant les paliers ; il en est même qui s'essayaient à monter à reculons et qui, ma foi, y acquéraient une certaine maîtrise. Mais surtout, incroyable paradoxe, il y avait ceux - et ils étaient la majorité - pour qui l'escalier était trop dépourvu d'aventures et d'attraits et qui, contournant la maison, s'agrippant aux gouttières, enjambant les balustrades, parvenaient au sommet en un temps record, bien mieux et plus vite que par l'escalier soi-disant méthodique, et, une fois là haut, ils descendaient sur la rampe en toboggan... pour recommencer cette ascension passionnante.

Le pédagogue fait la chasse aux individus qui s'obstinent à ne pas monter par les voies qu'il estime normales. S'est-il demandé si, par hasard, sa science de l'escalier ne serait pas une fausse science, et s'il n'y aurait pas d'autres voies plus rapides et plus salutaires, procédant par sauts et par enjambées ; s'il n'y aurait pas, selon l'image de Victor Hugo, une pédagogie des aigles qui ne montent pas par l'escalier ? »

Célestin Freinet,
Les Dits de Mathieu, in Oeuvres Pédagogiques,
Tome 2, p. 109, Éditions du Seuil, 1994.

A partir de ce texte et des quelques points essentiels que nous ferons émerger, nous approfondirons la notion de ruse déjà esquissée dans la partie consacrée à Jean-Jacques Rousseau. Nous nous efforcerons, toujours à partir du texte, de faire apparaître et comprendre quelques-uns des présupposés propres à cette attitude éducative. Nous tâcherons de pointer également ses intérêts ainsi que ses limites.

POUR APPROFONDIR...

Ouvrages et liens « généraux »

- MÉDIONI Maria - Alice (Dir.), *Éducation nouvelle, Enseigner et (se) former*, Lyon, Chronique sociale, 2001
- HOUSSAYE Jean (Dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1994
- HOUSSAYE Jean (Dir.), *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Paris, Bordas Pédagogie, 2002
- MÉDICI Angéla, *L'Éducation Nouvelle*, Paris, P.U.F. (« Que sais-je ? »), 1966
- MEIRIEU Philippe, « *L'éducation en questions* », deux séries de treize « flashes » (13') sur les grands pédagogues et les questions qu'ils suscitent, diffusées sur la chaîne de télévision « La Cinquième » à partir de l'automne 2000. Pour plus d'informations ou éventuellement vous les procurer :
<http://ecolesdifferentes.free.fr/MEIRIEU.html>
- Site de Philippe Meirieu, consacré à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie :
<http://www.meirieu.com>
- Sur le site de l'UNESCO, les plus grands « penseurs de l'éducation » :
<http://www.ibe.unesco.org/publications/thinkers.htm>
- Le site des « Écoles différentes » (dont Summerhill) :
<http://ecolesdifferentes.free.fr>

ROUSSEAU Jean-Jacques (1712 – 1778)

- ROUSSEAU J.-J., *Émile ou de l'Éducation*, Paris, Gallimard Folio – Essais, 1969
- PATURET Jean-Bernard, *De Magistro : Le discours du maître en question*, Toulouse, Érès, 1997
- La vie et l'œuvre de ROUSSEAU :
<http://www.asso-etud.unige.ch/cite-uni/rousseau/couverture.html>

ITARD Jean-Marc Gaspard (1774 – 1838)

- MALSON Lucien, *Les enfants sauvages. Mythe et réalité (suivi de Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron, par Jean ITARD)*, Paris, Éditions 10/18, 1964
- BRAUNER Alfred (Dir.), *Itard inédit*, Lieux de l'enfance n°14 – 15, avril – septembre 1988
- TRUFFAUT François, *L'enfant sauvage*, film de 1969, durée : 1H25, d'après *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron* de Jean-Marc Gaspard ITARD (1806).

NEILL Alexander Sutherland (1883 – 1973)

- NEILL A.S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Librairie Maspéro, 1970
- NEILL A.S., *La liberté, pas l'anarchie*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1966
- NEILL A.S., *Journal d'un instituteur de campagne*, Paris, Payot, 1975

LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES : HISTORIQUE ET FINALITÉS

Par Sylvain CONNAC

« L'école coopérative c'est, au lieu de l'école assise, vivant dans le bourdonnement des vaines paroles, l'école active ... C'est une école transformée politiquement où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté. L'école coopérative c'est enfin l'école où l'instruction n'est plus le but exclusif, mais celle où l'on vise à former l'être pensant, qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral et conscient et responsable, l'être social attaché tout autant à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits.⁴ »

Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe. Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative.

A ce jour, plusieurs groupements se reconnaissent de ce courant pédagogique : la pédagogie Freinet, aujourd'hui représentée par l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne⁵, l'Office Central de la Coopération à l'Ecole et les pédagogies institutionnelles. Elles sont le fruit de l'engagement de vie de pédagogues français dont Célestin FREINET puis Fernand OURY.



Célestin FREINET

ICEM Pédagogie Freinet

Célestin FREINET naquit en 1896 dans la petite commune de Gars dans les Alpes Maritimes. Il était allé à l'école du peuple et reconnu même plus tard ne pas en avoir trop souffert. Il fut appelé à s'engager dans la guerre des tranchées et à y côtoyer la rudesse des combats et la mort de camarades. En octobre 1917, à la suite d'une très grave blessure par balle dans les combats du Chemin des Dames, il fut atteint d'une pleurésie. A 21 ans, après une convalescence de plus de deux ans, il est considéré comme invalide de guerre à 70%. *« Quand je suis revenu de la guerre 14-18, j'avais été assez sérieusement blessé et, notamment, je ne pouvais pas parler longtemps, surtout pas dans une salle de classe... Lorsque j'avais parlé pendant dix minutes, un quart d'heure, comme cela, je n'en pouvais plus. Et alors, j'ai cherché des solutions : ou bien je quittais l'enseignement à ce moment-là, ou bien je trouvais d'autres techniques de travail qui m'auraient permis de faire ma classe de façon intelligente, efficiente aussi, de m'intéresser à ma classe mais que je puisse tenir le coup. Alors j'ai cherché. »⁶* Il retira de cette période les idées de solidarité et d'entraide⁷. Pour que les horreurs de la guerre cessent et convaincu qu'il est plus opportun de s'intéresser à l'éducation du peuple, FREINET se lance dans l'éducation des enfants du peuple.

FREINET réutilise selon ses besoins les grandes innovations internationales qui se développent dans le domaine de la coopération et le sens donné aux apprentissages. Pour cela, il multiplie les rencontres et les lectures, se rend dans différents pays et y travaille avec les principaux précurseurs de l'Education Nouvelle.

« Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire le cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail.⁸ » Pour point de départ aux désirs d'apprendre, il utilisa la vie des élèves, leur quotidien et leur environnement. L'imprimerie fut le principal matériel qu'il utilisa. Elle permettait aux élèves un accès finalisé à un écrit relatant les diverses sorties que pouvait faire la classe. De là

⁴ PROFIT Barthélemy, 1935, in MEIRIEU P., "Célestin FREINET", PEMF – L'éducation en questions, 2001, p 25

⁵ ICEM – 18, rue Sarrazin – 44 000 Nantes – <http://www.freinet.org> - <http://www.icem-freinet.info/>

⁶ Interview de FREINET (C.) en 1961, partiellement transcrite. -Célestin Freinet et l'Ecole moderne, B.T.2, janvier 1987, n°193, p.4.

⁷ LAFON D., « Célestin Freinet ou la révolution par l'école », Mémoire de maîtrise d'Histoire, <http://www.chez.com/freinet/>

⁸ FREINET C., « Les dits de Mathieu », 1954, in « Œuvres pédagogiques » Tome 2, Seuil, p 115.

débouchèrent les techniques de correspondances interscolaires (Avec l'instituteur breton René DANIEL) et de journal de classe (« La Gerbe » à partir de 1927). De manière un peu plus générale, il est possible de considérer la pédagogie FREINET comme étant celle s'appuyant sur trois piliers : **l'expression libre, la coopération et le tâtonnement expérimental**. Le Tâtonnement expérimental s'appuie à son tour sur trois principes pédagogiques :

- La considération des représentations des enfants ;
- L'engagement des apprenants dans des activités vraies et vivantes ;
- La répétition.

Deux raisons guident les processus d'apprentissages :

- La sensibilité à l'expérience : le fait que tout vécu laisse une trace ;
- La perméabilité à l'expérience : la multiplicité des vécus favorise leur ancrage.

Parallèlement à cette mise en place pédagogique, FREINET crée la Coopérative de l'Enseignement Laïc (la CEL). Elle deviendra l'organe à travers lequel les textes et les outils de FREINET vont être diffusés en France entière et même à l'étranger.

Confronté à toute une série de situations visant à empêcher son action pédagogique militante, FREINET décide de créer sa propre école à Vence. Il la bâtit avec des amis fin 1935. Il y accueille des gamins de la banlieue parisienne, des enfants de parents militants et à partir de 1937, de nombreux petits réfugiés espagnols ne parlant pas un mot de français. FREINET put alors mettre en place un dispositif de travail individualisé à l'aide d'un document faisant office de contrat entre lui et chacun de ses élèves : le plan de travail. Les enfants naviguaient dans la classe entre des activités individuelles (guidées par des fichiers autocorrectifs) et des activités de groupe autour d'un objectif précis, l'imprimerie du journal par exemple. Il s'initia également à ce qu'il nomma le conseil de coopérative, directement inspiré de ce qu'il avait pu voir en URSS.



Pendant la seconde guerre mondiale, l'école fut fermée. En mars 1940, de par son appartenance au parti communiste français, FREINET est arrêté dans son école et, malgré l'absence de tout motif d'accusation, transféré dans différents camps de concentration français, mettant en péril son état de santé. Finalement libéré 18 mois plus tard, il rejoint sa famille dans les Hautes-Alpes et y rédige ses principaux livres.

A la libération, tout a été pillé, les fichiers d'adresses détruits. Il faut tout redémarrer de zéro. L'Institut Coopératif de l'École Moderne fut créé. FREINET s'associa à la réflexion concernant la réforme de l'enseignement, aux côtés de WALLON et LANGEVIN mais ses idées ne furent pas retenues.

Parallèlement à ce qui se passe en France, FREINET se fait connaître à l'étranger, un peu partout dans le monde se créent des mouvements équivalents à l'ICEM. Lors des rassemblements, FREINET insistait pour que ses techniques ne soient pas copiées mais adaptées à la culture et aux traditions des pays.

La place de l'OCCE dans le mouvement coopératif français

Il semble très complexe d'identifier les réelles raisons qui ont conduit à l'émergence de ces deux mouvements pédagogiques et coopératifs que sont l'ICEM et l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole).

Pour comprendre la co-existence actuelle de ces mouvements, commençons par examiner les raisons qui ont progressivement conduit à la création et la consolidation de l'OCCE. La première fois où le terme de coopération semble être apparu en France est sans doute dans un « appel aux enseignants » lancé par Léopold MABILLEAU. « *N'y aurait-il pas dans la création de coopératives scolaires juxtaposées aux mutuelles scolaires, et au besoin fédérées avec elles, une préparation modeste mais directe et sérieuse aux fonctions, aux devoirs de l'avenir ?*⁹ » C'est dans les dernières années du XIX^{ème} siècle que les coopératives sont apparues en France.

⁹ MABILLEAU L., « Appel aux enseignants », in VINCENT J.F., 2001.

Aux origines, ces mutuelles étaient pensées pour les adultes. Petit à petit, elles se sont étendues à l'école dans le but de former les futurs citoyens à la prévoyance et à l'épargne. Le problème était au départ de trouver des sociétaires en âge d'apporter des fonds et pas encore coûteux au système ! Les enfants qui cotisaient à ces mutuelles tiraient l'argent d'actions qui visaient à en récolter comme par exemple l'élevage de lapins et d'abeilles.

C'est également à cette période que quelques fondateurs insistèrent sur les vertus éducatives des mutualités. Il apparaît cette volonté forte de responsabiliser les élèves afin d'en faire des hommes responsables et solidaires, ce qui, naturellement semble étranger à la nature humaine. En plus de ces vertus éducatives et de tout l'intérêt économique qu'un nombre important d'adhérents apportait, les coopérateurs scolaires purent rapidement employer leurs coopératives pour donner vie à des projets de classe, comme des voyages de fin d'année ou du matériel pédagogique utile aux activités des élèves.

En 1929 l'OCCE fut créée. Ses missions étaient d'encourager la création de groupements d'élèves et l'enseignement de la coopération, d'accorder aux élèves des récompenses et d'encourager le groupement amical des anciens boursiers de voyages d'études.

Trois grands pédagogues ont contribué au développement de l'OCCE. Emile BUGNON permit à cet office de se développer en tant que mouvement économique permettant à des enfants fédérés par une coopérative d'engager des projets coûteux comme des voyages éducatifs. Pour lui, la coopération avait pour visée l'illustration par le terrain d'un enseignement dispensé à l'intérieur d'une classe.

Le deuxième pédagogue qui a contribué à l'essor de l'OCCE est Barthélemy PROFIT. Sa militance a surtout concerné les intentions éducatives de la coopération, intentions qui se démarquaient de l'approche plus économiste de BUGNON. Inspecteur de l'Education Nationale en Corrèze, B. PROFIT a contribué à l'évolution du mouvement par l'intermédiaire d'ouvrages pédagogiques où il précisait ses conceptions de la coopération. Pour lui, la coopération, en opposition avec d'autres pratiques scolaires, correspondait à une valeur forte de l'école : « *Ainsi par la discipline autoritaire d'une part, par le système de compétition d'autre part, sont emprisonnés les rapports naturels qui devraient exister entre les élèves comme entre eux et le maître... Il ne peut y avoir aucune solidarité acceptée dans une école où le maître n'est qu'un caporal ; il ne peut y avoir aucune coopération possible dans une école où les élèves pratiquent quotidiennement le chacun pour soi.*¹⁰ » Avec la coopération, les enseignants disposaient d'un levier d'éducation nouvelle permettant aux apprentissages de ne plus être construits simplement à partir de manuels scolaires mais sur de réelles observations, de réelles expériences. Enfin, pour B. PROFIT, la coopération avait pour intention l'éducation citoyenne. Nous comprenons bien alors la nature du conflit qui a opposé B. PROFIT à E. BUGNON : alors que le premier militait pour une coopération éducatrice, le second défendait plutôt l'orientation économique qu'elle permettait.

Le troisième pédagogue dont la rencontre avec l'OCCE fut importante est FREINET. A la différence de B. PROFIT, celui-ci était en tant que citoyen ancré dans la coopération adulte puisqu'à Bar sur Loup il militait dans diverses coopératives adultes. Au sujet du conflit entre PROFIT et BUGNON, FREINET adopta une position relativement mesurée dans le sens où, même s'il dénonçait la dérive économiste des coopératives, il en reconnaissait l'état de fait tout en défendant une approche beaucoup plus pédagogique. Une autre raison qui semble faire diverger la pensée des deux hommes est qu'alors que PROFIT pensait que la société ne peut changer que par une modification du système éducatif global, FREINET était plutôt persuadé qu'il est aussi indispensable de changer la société pour changer l'école. Une autre contribution de FREINET à l'OCCE fut de souligner la dérive qui consisterait pour les collectivités territoriales à réduire les financements alloués aux écoles en raison de l'existence des coopératives.

Après la seconde guerre mondiale, les coopératives scolaires étaient entendues par l'OCCE comme des sociétés d'élèves gérées par eux, avec le concours des maîtres, en vue d'activités communes. C'est à partir de cette période que le nombre de coopératives scolaires

¹⁰ PROFIT B., « L'éducation mutuelle à l'école », Sudel, Paris, 1936, in VINCENT J.F., 2001, p 15.

grimpa de façon exponentielle, ce qui d'ailleurs n'impliquait pas nécessairement l'acceptation des valeurs coopératives par les enseignants. Avec le fait que le grand nombre de coopératives entraînait une lourdeur de gestion, le mouvement dans sa globalité se trouva confronté à la dérive pointée par PROFIT et FREINET, à savoir que ces coopératives étaient très souvent plus entendues comme des « caisses d'écoles » que comme de véritables outils pédagogiques pour les élèves.

Actuellement, l'OCCE se trouve toujours dans la résolution de ce dilemme : faut-il toujours permettre à autant de coopératives scolaires d'exister au risque que certaines ne laissent que peu de place aux enfants ou doit-on plutôt engager une politique éducative forte pour revenir aux fondements pédagogiques de la coopération dans une classe ?

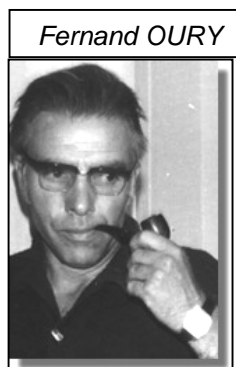
Des techniques éducatives à la pédagogie institutionnelle

Lors du congrès de l'ICEM de 1958, Jean OURY, fondateur de la clinique de La Borde et praticien de la psychothérapie institutionnelle, fit une intervention durant laquelle il présenta le concept de « pédagogie institutionnelle. » Une autre première fois où le terme de « pédagogie institutionnelle » a été employé, ce fut par Georges LAPASSADE¹¹ à propos de stages de formations d'enseignants désireux de se former à l'autogestion pédagogique. Nous voyons donc bien que cette appellation n'est pas exclusivement liée à la psychothérapie institutionnelle, ni aux pédagogues, ni même à Fernand OURY. En fait, elle est la résultante d'un long cheminement de recherches d'hommes, en quête d'aboutissements pédagogiques complétant la

dynamique insufflée par FREINET. Notons en premier lieu que l'on parle d'une pédagogie FREINET parce que, même si elle se traduit par une foule de pratiques, seul son fondateur en est le représentant unique, surtout quant aux valeurs dégagées. On parle en revanche de Pédagogies Institutionnelles au pluriel en raison de deux directions prises par ses initiateurs : d'un côté la PI¹² autogestionnaire inspirée par la sociologie et la psychosociologie (représentée par des personnes comme FONVIEILLE, LAPASSADE, LOURAU, LOBROT) et d'un autre, celle à visée psychanalytique développée par les frères OURY.

« *« La simple règle qui permet à dix gosses d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution » dit Fernand OURY. Mais pour que cette règle existe, encore faut-il qu'il y ait du savon !¹³ »* C'est de cette idée d'institution que partirent au seuil des années 1940 le Docteur François TOSQUELLES et un de ses internes Jean OURY pour développer le désaliénisme. Il s'agissait d'une réforme de l'institution psychiatrique qui consistait à ne plus considérer l'aliéné comme tel mais comme une personne capable de se construire dans la relation et non dans l'enfermement. Lorsque Jean OURY a parlé pour la première fois de PI, il entendait par là la forme d'enseignement directement inspirée de ce qu'il pratiquait dans un but thérapeutique et reprise par un certain nombre d'instituteurs membres de l'ICEM, dont son frère Fernand OURY.

Fernand OURY, né en 1920, devint instituteur non normalien et donc complètement inexpérimenté. S'appuyant naturellement sur les formes d'enseignement qu'il avait lui-même subies mais évoluant dans des grosses écoles urbaines, il mesura rapidement l'ampleur des limites de ses pratiques. Ses interrogations le conduisirent à participer en 1949, à un stage organisé par la CEL et où il rencontra FREINET. Ce fut une révélation qui lui permit de revisiter ses pratiques même si déjà il regrettait le manque d'applicabilité de certains de ces outils à son contexte parisien. Sa carrière d'instituteur et de pédagogue le conduisit à fédérer autour de lui de nombreux partisans grâce entre autres aux ouvrages qu'il a co-écrits. Plus que FREINET, il usait d'un style facile d'accès en rédigeant de courtes histoires d'enfants présentant un aspect bien précis de la PI : les monographies.



¹¹ Dans un article paru dans la revue « Recherches universitaires » en 1963.

¹² Pédagogie Institutionnelle

¹³ MEIRIEU P., « Itinéraire des pédagogies de groupe », Chronique sociale, Lyon, 1996, p 89

A cette époque, l'ICEM avait décidé de s'étendre depuis Cannes en constituant des groupes départementaux. Ceux-ci avaient pour objet de relayer localement l'action de l'ICEM par la diffusion de brochures et l'organisation de stages. En 1952, l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne (IPEM) vit le jour avec comme délégué Raymond FONVIEILLE et adhérent F. OURY. La dynamique présente dans ce groupe le conduisit à la publication d'une revue départementale sur les techniques FREINET : « *L'éducateur d'Ile de France devint pratiquement la seule revue du mouvement à présenter les techniques FREINET adaptées aux classes de villes.*¹⁴ » FREINET commença à montrer son désaccord en disant que ce ne serait pas par la publicité que le mouvement qu'il avait constitué serait déterminé mais plutôt par le travail dont il serait le moteur. En octobre 1960, FONVIEILLE fit paraître dans sa revue un article intitulé « Les schématisations abusives » dénonçant quelques écueils de la PF¹⁵. FONVIEILLE sera sommé par l'ICEM de choisir entre renoncer à la diffusion de l'Educateur d'Ile de France à l'extérieur du mouvement ou de quitter l'ICEM. Il préférera donner naissance à un nouveau groupe pédagogique : le Groupe des Techniques Educatives (GTE). En février 1961, FREINET rédigea la circulaire dans laquelle il écrit : « *Le Bureau parisien qui ne remplit nullement son office est supprimé purement et simplement. [...] L'ICEM cesse, à dater de ce jour, de considérer FONVIEILLE comme délégué départemental.*¹⁶ »

C'est ainsi que les exclus de l'ICEM se constituent en une nouvelle fédération, le GTE. En lien avec la raison de son apparition, un souci majeur de ce groupe est donc l'ouverture sur le monde extérieur. Ainsi, le GTE tente de créer des relations et du partenariat avec les médecins et les psychologues, les architectes et urbanistes, les parents d'élèves, les journalistes, les commissions spécialisées de l'ICEM, les différents courants pédagogiques, « *ainsi que tous ceux dont la volonté est de construire une école urbaine mieux adaptée aux besoins de l'enfant.*¹⁷ » C'est ainsi qu'entrent en collaboration des personnes comme le psychiatre J. OURY et le philosophe P.F. GUATTARI.

« *Ce qui rapproche psychothérapie et pédagogie institutionnelle est d'abord leur position de contestation des structures concentrationnaires et hiérarchisées.*¹⁸ » Petit à petit, des problématiques communes apparaissent. Par exemple, l'hôpital met en scène un malade qui se trouve en face d'un homme bien portant tout comme l'école qui réunit une personne qui ne sait pas en face d'une autre qui sait. Dans les deux cas, le patient et l'élève sont en situation de passivité, d'attente, et en tout cas dans l'incapacité d'accéder au dépassement par lui-même.

C'est pour cette raison qu'intervient de part et d'autre le concept de médiation afin de créer un troisième pôle dans une relation duelle, pôle en mesure pour l'enseignant ou le médecin de décentrer l'acte de sa propre personne et pour l'élève ou le patient de se référer à autre chose qu'une personne risquant de devenir de par sa prépondérance un obstacle aux engagements individuels et autonomes. L'institution est l'instrument de cette médiation. Ces vertus de la médiation sous quatre formes :

- la médiation permettra d'éviter les dangers des relations duelles « maîtres-élèves », « soignants-soignés » par l'ouverture de ces couples sur un triangle salutaire.
- Elle permettra de prévenir les pièges d'une relation captatrice et imaginaire, c'est à dire les effets d'identification imaginaire.
- Elle permettra de libérer la parole, de favoriser les initiatives et les échanges.
- Elle permettra enfin à l'élève et au malade la possibilité de se situer dans un groupe, parmi d'autres.

F. OURY se tourne vers les recherches américaines, en particulier vers celles de J. DEWEY (qui d'ailleurs avaient aussi été utilisées par FREINET) puis vers les travaux des

¹⁴ LAMIHI A., « De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers », Cahiers de l'Institut de l'Histoire des Pédagogies Libertaires, Ivan Davy éditeur, Vauchréien, 1994, p 28.

¹⁵ Pédagogie FREINET.

¹⁶ FONVIEILLE R., « L'aventure du mouvement FREINET vécue par un praticien militant – 1947 – 1961 », Editions Méridiens – Kliencsiek, Paris, 1989, p 82.

¹⁷ LAMIHI A., p 36.

¹⁸ MICHAUD G., « Analyse institutionnelle et pédagogie : documents critiques et cliniques », Recherches, Septembre 1969, p 124.

psychosociologues K. LEWIN et J.L. MORENO. Il y découvre l'importance des phénomènes de groupe et des interactions entre les personnes qui déterminent nombre de leurs comportements.

OURY et les défenseurs de la PI s'intéressent aussi à l'inconscient, ce sans quoi le trépied Groupe-Technique-Inconscient est instable. « *En entrant dans la classe, on ne laisse pas son inconscient au porte-manteau.*¹⁹ » Tout en refusant de faire de l'enseignant un apprenti thérapeute, OURY souhaite mesurer l'impact de ces phénomènes plutôt que les ignorer, ceci bien sûr afin de parfaire les conditions d'apprentissage des élèves. Dans le concret, la référence à la psychanalyse se traduit dans les classes PI par l'intérêt porté aux phénomènes de transfert et de contre-transferts²⁰, par une libération de la parole au travers de lieux prévus à cet effet (le conseil de coopérative, le Quoi de Neuf ou les causettes) et par la considération médiatisante des institutions.

Pour terminer cette présentation de la pédagogie institutionnelle, apportons, en complément du trépied, le concept des « 4 L » (Lieu, Limite, Loi, Langage) qui agit de manière transversale dans une journée coopérative. L'une des principales conséquences des finalités de la PI demeure l'expression des désirs des enfants dans la classe. Ils sont suscités mais aussi canalisés afin que les libertés individuelles ne soient pas tronquées par celles de quelques uns, que l'expression des « je » ne puisse se faire dans la toute puissance. Les « 4 L » sont les instruments aux travers desquels cette expression devient possible tout en sachant qu'elle ne peut être omnipotente. Des lieux de langage sont proposés en même temps que les limites de la loi sont présentées. Par l'acceptation de la loi, chacun se donne le moyen de rencontrer l'autre en lui permettant à son tour l'expression de sa singularité. Transgresser la loi, c'est risquer de se mettre en marge du groupe puisque c'est elle qui en est le principal fédérateur. Ainsi, les « 4 L » permettent aussi bien à chacun et au groupe d'exister.

La pédagogie de la structure et de la communication

La classe du 3^{ème} type est un processus dont la pédagogie de référence est celle de la structure et de la communication. Celle-ci n'est pas le fruit de recherches en didactique ou en éducation mais plutôt la résultante de recherches-actions menées depuis plusieurs décennies par des praticiens-chercheurs au sein des CREPSC²¹. Elle s'appuie au final sur l'œuvre de Freinet ainsi que sur la cybernétique et la neurobiologie.



Bernard COLLOT

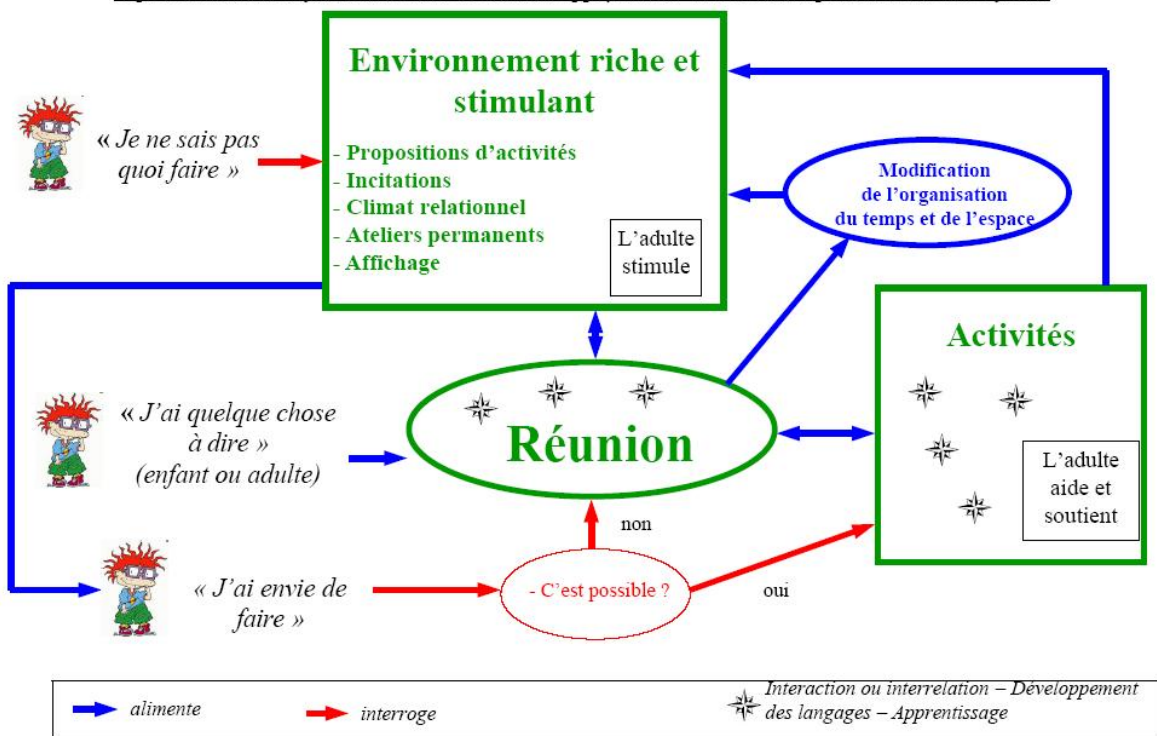
Les référents pour l'enfant de la classe

¹⁹ HEVELINE E. et ROBBES B., « Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle », Hatier, Paris, 2000, p 19.

²⁰ POCHET C., OURY F et OURY J., « L'année dernière j'étais mort ... », Matrice, 1986

²¹ <http://marelle.org/sommaire/?wiki=Accueil>

Représentation d'un fonctionnement de classe s'appuyant sur les intentions personnelles des enfants

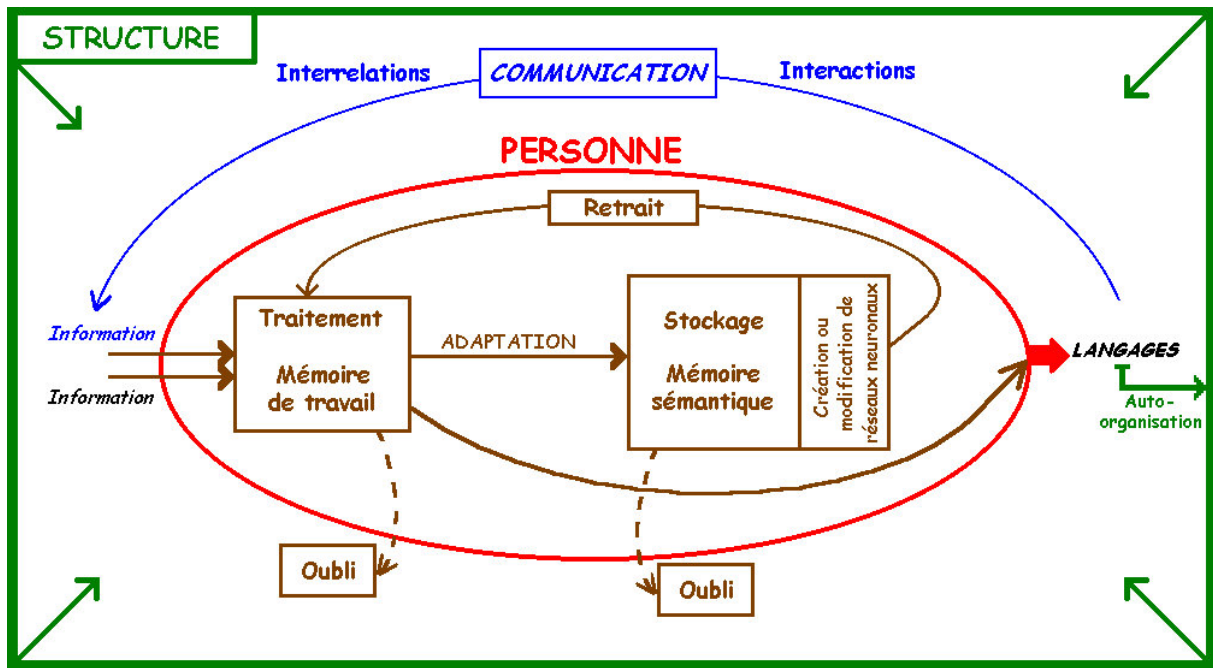


Les cinq piliers de la classe

- **la réunion** : quotidienne ou bi-quotidienne, alimentée par les événements personnels et les événements de la classe, elle est la porte d'entrée de nouvelles informations qui vont y être transformées avant d'être renvoyées dans la classe sous forme d'activités menées par des enfants ;
- **le plan de travail** (individuel et collectif) : documents à partir desquels la transformation des événements de la réunion trouvent une place de manière à produire de l'auto-organisation et à rendre possible l'activité ;
- **les ateliers permanents** : lieux de transformation des événements, de traitement de l'information. Ils prolongent l'organisation engendrée par la réunion et le plan de travail et font naître par eux-mêmes des projets directement liés aux langages suscités ;
- **les outils de communication** : outils techniques permettant à ce que le système vivant de la classe ne fonctionne pas en vase clos. Plus l'enfant grandit, plus ses cercles de communications s'élargissent par l'intermédiaire de la construction de nouveaux langages ;
- **la classe comme mémoire physique** : lieux à l'intérieur de la classe où les informations sont stockées : affichages, classeurs d'ateliers, coins d'exposition, archivage des messages, classeurs personnels, rangements, albums, ...

Les référents théoriques : la théorie de l'apprentissage par la construction de langages

Cette théorie s'appuie sur une série de concepts (information, communication, langages, structure, auto-organisation) organisés comme peut le montrer cette représentation :



Si l'on entend par **information** toute chose pouvant être préhensible par les sens dès lors qu'elle peut ou doit être interprétée, la **communication** correspond à la circulation et la transformation de cette information entre une personne et son environnement (on parle alors d'interaction) ou entre une personne et d'autres personnes (on parle plutôt d'interrelation). La communication produit des langages.

Un **langage** est un outil neuro-cognitif visant le traitement de l'information, permettant la communication et s'en enrichissant. Les langages sont multiples et se traduisent par des connexions neuronales de plus en plus complexes au fur et à mesure qu'ils se développent et se diversifient. Les langages se construisent d'abord par une phase exploratoire de création débridée puis s'appuient dans leur création ou leur perfectionnement sur les langages existants.

Une **structure** est un système formé de phénomènes solidaires tels que chacun dépend des autres. Ils fondent un ensemble de dispositions et dispositifs qui va permettre la circulation de l'information et les interactions. On parle alors de **système vivant**.

L'**auto-organisation** est l'expression coopérative des langages qui visent la formation puis la modification de la structure.

L'acte **d'apprendre** est donc entendu comme une modification de la personne entraînée par la circulation de l'information au moment de sa préhension, de sa transformation, ou de son émission. Apprendre est donc dépendant des langages parce qu'ils donnent lieu à l'enrichissement de la structure neurobiologique par l'intermédiaire de constructions de connexions neuronales. Pour l'apprentissage de certains langages, notamment ceux relatifs aux exigences scolaires, il semble nécessaire que les apprenants puissent disposer d'une structure cognitive initiale permettant la focalisation et le traitement de ces nouvelles informations. La libre activité de l'enfant est au service de cette construction structurelle initiale sans laquelle le développement de langages plus culturels et codifiés se voit entravé voire impossible. L'apprentissage concerne seulement les langages et non les compétences ou les connaissances qui ne sont que des perceptions didactiques et parcellaires des constructions cognitives.

LES "INVARIANTS PÉDAGOGIQUES" DE FREINET²²

²² FREINET C., « Les invariants pédagogiques », in « Œuvres complètes » Tome 2, Seuil, p 383

Invariant 1	L'enfant est de la même nature que nous.
Invariant 2	Etre plus grand ne signifie pas forcément être au dessus des autres.
Invariant 3	Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.
Invariant 4	Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.
Invariant 5	Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.
Invariant 6	Nul n'aime être contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.
Invariant 7	Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.
Invariant 8	Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est à dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.
Invariant 9	Il nous faut motiver le travail.
Invariant 10	Plus de scolastique.
Inv. 10 bis	Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.
Inv. 10 ter	Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.
Invariant 11	La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiels de l'école, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.
Invariant 12	La mémoire, dont l'école fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est au service de la vie.
Invariant 13	Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue avant les bœufs.
Invariant 14	L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.
Invariant 15	L'école ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixés par la mémoire.
Invariant 16	L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex-cathedra.
Invariant 17	L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.
Invariant 18	Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.
Invariant 19	Les notes et classements sont toujours une erreur.
Invariant 20	Parlez le moins possible.
Invariant 21	L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'enfant doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.
Invariant 22	L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
Invariant 23	Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.
Invariant 24	La vie nouvelle de l'école suppose la coopération scolaire, c'est à dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.
Invariant 25	La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.
Invariant 26	La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves. Elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.
Invariant 27	On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens et de démocrates.
Invariant 28	On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'école.
Invariant 29	L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique, est aussi un invariant avec lequel nous aurons hélas ! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter où le corriger.

« *Attention, être humain !* »

Nous proposons l'économie d'un texte de J. PAIN paru dans un supplément de la revue Echos P.I. No15 présentant, au-delà des invariants pédagogiques de FREINET, une liste d'invariants qui, cette fois-ci « *touchent à l'homme, l'humanité, l'être humain, des invariants humains.* » Il fixe en quelque sorte le seuil sur lequel tout pédagogue coopérateur, indépendamment de ses attirances pédagogiques, définit sa propre éthique.

☞ **Les invariants liés à la nature et les réactions humaines**

- la nature humaine est sociétale : la construction de la personne humaine est intimement politique ;

- la précarité de l'existence humaine est quelque chose qui mérite attention : les pratiques humaines sont essentiellement précaires ;

- la parole est essentielle à l'institution ;

- soigner le milieu - intervenir, mais sous condition humaine.

☞ **Les invariants liés aux techniques d'humanisation**

- l'utilisation de techniques qui sont en elles-mêmes des médiations à dimensions psychiques ;

- l'organisation tient l'appareil mental : dans l'institutionnel, on est très organisé ;

- c'est la qualité des rapports sociaux dans la relation qui va faire la rencontre ;

- les institutions sont nos maisons ; l'inconscient, c'est le concept de maison ;

- l'institution, c'est un métacadre mental ;

- le savoir, c'est de la science humaine (Cf. Invariant pédagogique 14 de Freinet), c'est du transversal.

Il est nécessaire et suffisant de vivre.

LEXIQUE DES TERMES UTILISÉS EN PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE²³










BOÎTE À QUESTIONS	<p>Dans certaines classes existe une boîte à questions à partir de laquelle on peut organiser un échange, une discussion. "Pourquoi les dinosaures ont-ils disparu ?" ou "Comment naissent les bébés ?".</p> <p>Ce moment peut s'appeler aussi "Je voudrais savoir", où les croyances, les convictions individuelles sont confrontées à celles des autres sans intervention, pesante et bien souvent inutile, de l'adulte. C'est un lieu et un moment où l'enfant va exprimer ses propres représentations et pouvoir avancer dans son questionnement.</p>
CEINTURES	<p>Les ceintures symbolisent des niveaux de maîtrise. Comme au judo, leur graduation est matérialisée par des couleurs (Rose, blanc, jaune, orange, vert, bleu, marron, noir). Un élève choisit de s'élever à la ceinture supérieure, soit en passant les brevets correspondants (ceintures disciplinaires), soit en le proposant au conseil (ceintures de comportement). Il existe différentes ceintures. Des ceintures peuvent conférer des droits et des obligations. Ainsi, une ceinture verte en écriture peut être secrétaire de séance et une ceinture bleue en comportement se déplacer dans l'école. Une fois obtenue, une ceinture de comportement ne peut plus être enlevée. Seul un retrait temporaire est possible. Un grand en ceinture se doit d'être un exemple pour les plus petits, notamment en acceptant de l'aider si nécessaire. Inversement, les petits peuvent solliciter les grands en cas de difficulté et sont toujours prioritaires lorsqu'il faut faire des choix ou donner son avis.</p> <p>Les résultats sont inscrits sur un tableau affiché au mur, visible par tous. Ne sont inscrites que les réussites, pas les échecs. Chacun sait ainsi où il en est et à qui il peut demander de l'aide. Ces ceintures, données par le maître, sont annoncées au Conseil</p>
CHOIX DE TEXTES	<p>Régulièrement, la lecture des textes libres se déroule devant la classe. Structuré par des rôles (président de séance, secrétaire,...), chaque auteur lit son texte et répond aux questions des autres. Selon des modalités variables d'une classe à une autre, un texte est choisi puis mis au point (toiletage, chasse aux mots) par la classe ou un petit groupe avant de paraître dans le Journal et/ou envoyé aux correspondants, après accord de l'auteur.</p>
CONSEIL DE COOPÉRATIVE	<p>Le conseil de coopérative se réunit périodiquement. C'est la clé de voûte de la classe coopérative. Son but est de réguler les événements passés et d'organiser ceux à venir. En partie ritualisé par des maîtres-mots, il laisse une entière liberté d'expression aux membres de la classe.</p> <p>Animé par un président et un secrétaire chargé de dresser une trace écrite des décisions prises, il est guidé par différentes étapes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ la prise de température de la classe, ☞ les décisions du dernier conseil, ☞ les propositions, ☞ les examens et brevets, ☞ les critiques, ☞ les félicitations et remerciements, ☞ la relecture des décisions.
CORRESPON- DANCE SCOLAIRE	<p>Chaque élève correspond avec un ou plusieurs enfants. La classe lui permet collectivement et individuellement de communiquer librement. Cette forme de texte libre appartient totalement à l'auteur et n'est pas forcément soumise à relecture d'un tiers.</p> <p>La correspondance peut donner naissance à divers projets de rapprochements dans lesquels les élèves sont entièrement acteurs.</p>
EQUIPE	<p>Les enfants font partie d'une équipe de travail. Celle-ci est la principale cellule de coopération. Ainsi, pour un travail précis, un enfant peut rapidement bénéficier d'une aide apportée par son référent ou un équipier. En échange, il se met à disposition d'aides éventuelles demandées. Ces équipes sont animées par un référent.</p>

²³ Lexique enrichi du « GLOSSAIRE » de Jean-Claude COLSON et Pratiques de la Coopérative - Aix-en-Provence - Février 2001 - <http://tfpiprovence.free.fr/ceintures>

FICHER	Lors des moments de travail personnel, les élèves travaillent, à leur rythme, sur des fichiers de tous niveaux selon leurs capacités (voir ceintures) : mathématique, français, orthographe, opérations, technologie, lecture,... Certains de ces fichiers sont fournis par les P.E.M.F. mais aussi par PIDAPI.
JOURNAL SCOLAIRE	De classe ou d'école, le journal scolaire est un périodique réalisé entièrement par les enfants. L'équipe de rédaction est nommée par le conseil au travers des métiers. Les articles peuvent être issus de textes libres d'enfants, peuvent être le fruit de leurs recherches... Ils sont retravaillés par la classe avant publication. Le journal scolaire est diffusé à l'extérieur de la classe socialisant ainsi les écrits.
LOI	On réserve le mot loi : - A ce qui fait le fond de notre humanité, à savoir, les interdits majeurs, interdit du meurtre, de l'inceste, de la violence, du parasitage - A ce qui fonde les relations dans la classe et qui n'est pas négociable - A ce qui fonde aussi la distance entre le maître et les élèves L'inter-dire de la loi est la condition de l'émergence de la parole. En classe, cette loi s'exprime par - On ne fait pas mal - On ne se moque pas - On écoute celui qui parle
MAÎTRES - MOTS ET RITUEL	Les différentes séquences de la journée sont ritualisées : ce qui donne du sens, une référence commune, des repères pour ce que l'on dit, ce que l'on fait. Ils tendent à constituer l'habitus démocratique de la classe. Exemple : " <i>Le conseil est ouvert</i> " dit le président. Ce qui signifie qu'on fait silence, qu'on écoute, qu'on attend son tour pour prendre la parole. Celui qui enfonce ces règles est déclaré "gêneur" et encourt une sanction.
MARCHÉ DE CLASSE	Périodiquement, la classe organise son marché au cours duquel les élèves vendent et achètent en monnaie intérieure des objets personnels. Ce sont les élèves qui fixent les lois de l'offre et de la demande. Quelques précautions : objets de faible valeur pour les parents, possibilité pour chacun de pouvoir mettre en vente des objets.
MESSAGE CLAIR	Un message clair est une petite formulation verbale entre deux personnes en conflit. De manière précise, ce message clair s'énonce ainsi : 1 - « Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair. » 2 - « Quand tu ... » La victime explique ce qui s'est passé. 3 - « Ça m'a ... » Elle exprime avec des mots les émotions qu'elle a ressenties. 4 - « Est-ce que tu as compris ? ». Ces messages clairs se déroulent sans la présence de l'adulte et peuvent se faire pendant les récréations ou lors des moments de classe, dans le couloir. Environ $\frac{3}{4}$ des conflits peuvent être résolus à travers ces messages clairs.
MÉTIER	Responsabilités attribuées à un ou plusieurs élèves par le conseil de coopérative, elles sont indiquées par ce même conseil sur des fiches de métiers à disposition continue des élèves. Chaque métier correspond à des tâches utiles à la vie de la classe : portier, bibliothécaire, effaceur de tableau,... Un titulaire de métier ne peut être dépossédé de sa responsabilité sans l'avis du conseil. Personne d'autre dans la classe ne peut réaliser les tâches à sa place sauf avec son accord. Inversement, le conseil peut décider d'une suspension temporaire ou définitive de l'attribution de cette responsabilité. A travers son métier, l'élève s'inscrit en tant que personne dans la classe : il devient une maille essentielle de la chaîne collective.
MONNAIE INTÉRIEURE	La monnaie intérieure est une vraie monnaie dont la validité se limite à la classe. Le tissu est par exemple l'unité de monnaie intérieure. Il peut être quantifié en décitissous, décatissous... Cette monnaie est source d'échanges dans la classe. Ainsi, sont rémunérés les efforts fournis, les « comportements aidant » selon une échelle réfléchie par le conseil de coopérative. A l'inverse et suite à une infraction aux règles de vie, des amendes peuvent être prononcées par le maître ou le conseil, toujours suivant une grille de référence. Ces paiements sont tarifés et tiennent compte des compétences de chacun ainsi que des progrès scolaires plus que de la quantité du travail. Achats et ventes d'objets sont aussi sources « d'échanges financiers », entre autres lors du marché de classe.

PLAN DE TRAVAIL	<p>Document à partir duquel élève et enseignant contractualisent un parcours d'apprentissages résultant de la combinaison entre les choix de l'élève, ses capacités, les ressources de la classe, les obligations scolaires définies par l'enseignant.</p> <p>Rempli toutes les semaines, il permet aux enfants de choisir d'entrer dans des activités souhaitées et correspondant à leurs aptitudes, de ne pas attendre sans rien faire que les copains aient terminé leur travail, de planifier le travail à réaliser.</p> <p>En fin de semaine, un bilan est effectué avec l'enseignant ; il détermine en partie le plan de travail suivant.</p>
PRISE DE TEMPÉRATURE	<p>Surtout en fin de journée mais également à quelques autres moments, le président « prend la température » de la satisfaction de la classe. Pour cela, il soumet une question de la forme : « que pensez vous de... ? » Les élèves satisfaits ouvrent une main telle un soleil, ceux moins satisfaits ferment le poing tel un nuage et les autres insatisfaits montrent une main baissée signe de pluie. Une prise de température est silencieuse mais peu donner lieu à quelques réactions, explications et échanges.</p>
« QUOI DE NEUF ? »	<p>Rencontre quotidienne qui permet aux élèves le souhaitant de communiquer avec l'ensemble du groupe sur un sujet de leur choix. Les enfants témoignent d'un événement, présentent un objet, expliquent une information, ... Un « quoi de neuf » est animé par un président et par un secrétaire de séance. L'élève orateur intervient puis laisse la place aux éventuelles questions. Une règle principale de ce temps est de ne pas se moquer de l'intervention d'un autre élève.</p>
RÉFÉRENT D'ÉQUIPE	<p>Responsable d'une petite équipe de travail, cet élève en est le garant auprès du groupe - classe. Une fois les consignes données par le maître, il facilite le travail de chacun, en gérant les éventuels problèmes qui se présentent au groupe et/ou soutient les élèves en difficulté.</p> <p>Il est généralement la charnière entre les élèves et le maître, le tout, à la mesure de ses possibilités.</p>
RÈGLES DE VIE	<p>Les règles de vie régissent les interactions de la classe. Elles sont établies par et pour les élèves lors du conseil de coopérative à partir du suffrage des membres présents. Ces règles organisent le détail des relations et des conditions de travail. Exemple: « on n'est pas plus de 4 à la bibliothèque. »</p> <p>Ces règles sont circonstancielles et contingentes. Contrairement à la Loi, elles sont négociables même si l'adulte conserve un droit de veto.</p> <p>Une règle de vie non respectée entraîne une amende ou un acte précis de réparation.</p>
SANCTIONS	<p>Si, dans la classe coopérative, les punitions disparaissent petit à petit, la notion de sanction demeure logiquement : il ne peut y avoir de règles de vie communes sans sanctions. Le Conseil décide des règles de vie et des sanctions.</p> <p>Ces sanctions peuvent se traduire par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un avertissement - une exclusion temporaire d'une activité - une amende par la monnaie intérieure - la réparation d'un préjudice subi, quand cela est possible - une ceinture dorée : isolement d'un élève en difficulté passagère, mais jamais en dehors du lieu classe. <p>La sanction permet à l'élève de connaître les limites, de s'y buter, mais aussi de pouvoir être réintroduit dans la communauté de la classe.</p>
SORTIE ENQUÊTE	<p>La sortie-enquête est préparée :</p> <p>Qu'est-ce qu'on va voir ? Quel matériel emporter ? Quelles questions poser et se poser ?</p> <p>Puis désignation des différents responsables, rappel des exigences de comportement et des règles de sécurité.</p> <p>Au retour, rédaction : réponses aux questions, complément d'information et confection d'un album.</p> <p>Investissement individuel et collectif très important jusqu'à l'œuvre achevée, dans des délais les plus brefs possibles, puis communiqués à d'autres</p>
TEXTE LIBRE	<p>Les élèves ont constamment la possibilité de rédiger des textes libres qu'ils déposent dans une « boîte à textes ». Régulièrement, ils sont lus à l'ensemble de la classe puis notés par les élèves et le maître. Le ou les textes ainsi choisis sont alors travaillés par l'ensemble de la classe, ou individuellement, avec l'aide du maître, de manière à en optimiser la qualité en vue de leur diffusion à l'extérieur de la classe. L'auteur reste toujours maître de son texte et des éventuelles modifications qu'il est susceptible de recevoir.</p>

EXEMPLE D'EMPLOI DU TEMPS D'UNE CLASSE COOPÉRATIVE DE CYCLE III

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi	Samedi	
8h30	A c c u e i l - E t u d e s - B . C . D					
9h00	Quoi de neuf ?				Présentation de lectures	
9h15	Mots personnels	Calcul mental	Conjugaison	Opérations/problèmes		
9h30	Temps de travail personnel	Temps de travail personnel	Temps de travail personnel	Temps de travail personnel	Conseil de classe 	
10h00	Choix de texte libre	Poèmes	Choix de créations maths	Bilan correspondance		
10h30	Récréation					
11h00	 Ecriture des articles du journal / Temps de travail personnel				Bilan de semaine	
11h30	Temps de travail personnel	Toilettage de texte Chasse aux mots	Temps de travail personnel	Recherches maths	Marché de classe	
13h45	Travail en sciences, histoire ou géographie	E.P.S.	Travail en sciences, histoire ou géographie	Travail en sciences, histoire ou géographie		
15h00	Récréation					
15h30	Musique - Chant 	Arts plastiques	Discussion à Visée Philo	Langue vivante		
16h15	Lecture/littérature		Lecture			
16h40	   Bilan météo   					
16h45	Etude du soir (leçons)					



BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE SUR LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES

- ☞ BONCOURT M., « Moi, maîtresse. Petits arrangements avec la pédagogie. », Matrice, 2004.
- ☞ COLLOT B., « Une école du 3ème type ou la Pédagogie de la Mouche », L'Harmattan, 2002, 330 pages.
- ☞ COLLOT B et al., « Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant », Editions Odilon, Naily, 2004, 125 pages.
- ☞ FREINET C., « Œuvres pédagogiques », Tome 1 et 2, Seuil, Lonrai, 1994.
- ☞ FREINET E., « Naissance d'une pédagogie populaire », Maspéro, Paris, 1978.
- ☞ HEVELINE E., ROBBES B., « Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle », Hatier, 2000.
- ☞ HOURTIC R., « Un village raconté par ses enfants », Burgus Editions, Tauriac, 2004, 120 pages.
- ☞ IMBERT F., « Médiation, Institutions et loi dans la classe », ESF Editeur, 1996.
- ☞ JASMIN D., « Le conseil de coopération », Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1993.
- ☞ LAFFITTE R., « Une journée dans une classe coopérative, le désir retrouvé », Matrice, 1985.
- ☞ LAFFITTE R., « Mémento de la pédagogie Institutionnelle », Matrice, 2000.
- ☞ LAFFITTE R., « Essais de pédagogie institutionnelle », Champ social Editions, Nîmes, 2006, 430 pages
- ☞ LAFFON D., « Célestin Freinet ou la révolution par l'école », Mémoire de Maîtrise d'Histoire, <http://www.chez.com/freinet/>
- ☞ LE GAL J., « Les droits de l'enfant à l'école », De Boeck et Belin, Bruxelles, 2002.
- ☞ MEIRIEU P., « Fernand Oury : Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ? », PEMF, 2001.
- ☞ POCHET C. OURY F., « Qui c'est l'conseil ? », Matrice, 1972.
- ☞ POCHET C. OURY F., OURY J., « L'année dernière j'étais mort... » signé Miloud », Matrice, 1986.
- ☞ THÉBAUDIN F., OURY F., « Pédagogie Institutionnelle », Matrice, 1995.
- ☞ TIBERI D., « Citoyen en classe Freinet - Journal de bord d'une classe coopérative », L'Harmattan, Paris, 2005, 140 pages.
- ☞ VASQUEZ A., OURY F., « Vers une pédagogie institutionnelle », Matrice, 1967.
- ☞ VASQUEZ A., OURY F., « De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle », Maspéro, 1971.

Quelques liens internet

<http://www.freinet.org/creactif/>

- Site sur les pédagogies Freinet à partir duquel il est possible de s'inscrire sur la liste de diffusion Freinet.

<http://www.icem-freinet.info/>

- Site de l'ICEM avec des renseignements utiles, des documents pour la classe et des pistes de réflexion intéressantes.

<http://www.occe.coop/federation/index.htm>

- Site de l'OCCE

<http://www.cepi.ouvaton.org/>

<http://pig.asso.free.fr/>

<http://tfpiprovence.online.fr/>

- Sites des groupements de pédagogies institutionnelles avec monographies en lignes.

<http://marelle.org/sommaire/?wiki=Accueil>

- Site du réseau Marelle, des CREPSC et de l'école dite « du 3ème type »

<http://connac.free.fr/icem34/>

- Site du groupe départemental de l'Hérault et des classes uniques en milieu urbain