

Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ?

Sylvain Connac

Citer ce document / Cite this document :

Connac Sylvain. Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ?. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°45, 2010. Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? pp. 53-68;

doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1157>

https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2010_num_45_1_1157

Fichier pdf généré le 31/03/2018

Abstract

Cooperative educations has been based and developed thanks to several French great educationalists. Élise and Célestin Freinet were precursors in this field. Besides several educational techniques, they acheived in creating an educational movement, which has been going on evolving after them. Émilie Bugnon and Barthélémy Profit are at the origin of the organization of school funds in most of the schools. Jean and Fernand Oury worked on the impact of unconscious phenomenom in a cooperative class. Bernard Collot introduced the concept of languages to understand and direct the pupils' learning processes. These works, together with some others, aim to draw a precise characterization of these cooperative educations.

Résumé

Les pédagogies coopératives se sont construites et développées par l'intermédiaire de plusieurs grands pédagogues français. Élise et Célestin Freinet ont été les précurseurs dans ce domaine. Outre plusieurs techniques éducatives, ils sont parvenus à créer un mouvement pédagogique qui continue à évoluer après eux. On doit à Émile Bugnon et Barthélémy Profit l'organisation de coopératives scolaires dans la plupart des écoles. Jean et Fernand Oury ont travaillé l'impact des phénomènes inconscients dans une classe coopérative. Bernard Collot a introduit le concept de langages pour comprendre et orienter les processus d'apprentissages des élèves. L'ensemble de ces travaux, et quelques autres, tendent à dresser une caractérisation fine de ces pédagogies de la coopération.

FREINET, PROFIT, OURY, COLLOT : QUELLES DIFFÉRENCES ?

« Sois surtout présent lorsque tu n'es pas là. »
(Deligny 1960 :34)

Résumé : Les pédagogies coopératives se sont construites et développées par l'intermédiaire de plusieurs grands pédagogues français. Elise et Célestin Freinet ont été les précurseurs dans ce domaine. Outre plusieurs techniques éducatives, ils sont parvenus à créer un mouvement pédagogique qui continue à évoluer après eux. On doit à Emile Bugnon et Barthélémy Profit l'organisation de coopératives scolaires dans la plupart des écoles. Jean et Fernand Oury ont travaillé l'impact des phénomènes inconscients dans une classe coopérative. Bernard Collot a introduit le concept de langages pour comprendre et orienter les processus d'apprentissages des élèves. L'ensemble de ces travaux, et quelques autres, tendent à dresser une caractérisation fine de ces pédagogies de la coopération.

Mots clés : Pédagogie coopérative - Coopération - Pédagogie Freinet - Pédagogie Institutionnelle - Mouvements pédagogiques - Langages.

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. « *Par la coopération scolaire, l'école, jusque-là une simple réunion d'individualités que dressaient les uns contre les autres la contrainte et la sujétion excessive, d'une part et, d'autre part, la compétition et la jalousie, est devenue une association d'enfants se disciplinant eux-mêmes pour prendre en charge l'amélioration de leurs conditions de vie et le progrès général de la classe, tant au point de vue matériel qu'au point de vue moral* » (Profit 196).

Une « pédagogie coopérative » se veut donc un terme générique regroupant plusieurs pédagogies dont la pédagogie Freinet, les pédagogies institutionnelles et la pédagogie de la structure et de la communication. Il s'agit en même temps de pédagogies au sens fort de ce terme : avec elles, on ne parle pratiquement jamais de « méthodes ». Dans les salles des maîtres ou lors de formations d'enseignants, on entend rarement parler de pédagogie coopérative. Il est plutôt question de la pédagogie Freinet ou de la « P.I. » (pédagogie institutionnelle) ou de mouvements pédagogiques comme l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE) ou l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM). Plus récemment, surtout via Internet, on rencontre la « *pédagogie du 3^e type*. » Il est également fréquent d'attribuer un outil pédagogique à une famille particulière sans que cela puisse se justifier d'un point de vue théorique, ce qui est le cas par exemple pour la monnaie intérieure. Or, des différences existent

et influencent une partie des gestes professionnels de l'enseignant. Il importe donc de rappeler un certain nombre de repères :

- Quels sont les paradigmes organisateurs des pédagogies initiées par Célestin et Elise Freinet, Barthélémy Profit et Emile Bugnon, Fernand Oury et René Laffitte, Bernard Collot ?

- Quels événements historiques et humains sont intervenus pour qu'une distinction se fasse entre elles ?

- Quels sont les impacts sur les pratiques enseignantes de ces trois pédagogies de la coopération ?

LES EPOUX FREINET, LA CEL ET L'ICEM

« Célestin Freinet, instituteur, est certainement le plus grand pédagogue français du XX^e siècle. »¹ Célestin Freinet naît en 1896 dans la petite commune de Gars dans les Alpes Maritimes. Il va à l'école du peuple et reconnaît même plus tard ne pas en avoir trop souffert, même s'il se souvient surtout du ronron des paroles du maître qui le menait à une espèce de somnolence. Il est appelé à s'engager dans la guerre des tranchées, y côtoie 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 est atteint d'une pleurésie ce qui lui vaut à 21 ans d'être 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.* »² Il expliquera plus tard avoir retiré de cette période les idées de solidarité et d'entraide (Lafon 2006). 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.

Célestin Freinet n'est ni séparable de sa femme, Elise Lagier Freinet, tout autant institutrice et artiste, décisive sur l'expression libre, primée nationalement pour le dessin et la gravure, ni des cinq cents compagnons du début des années trente.

Freinet multiplie les rencontres et les lectures, se rend dans différents pays et y travaille avec les principaux précurseurs de l'Education Nouvelle. En 1925, Freinet fait partie de la première délégation syndicale d'enseignants invités par la jeune URSS.

« *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* » (Freinet 1954 : 115). Pour point de départ aux désirs d'apprendre, il utilise la vie des élèves, leur quotidien et leur environnement. Comme il éprouve physiquement des difficultés à rester confiné dans la petite salle de classe de l'école du Bar-sur-Loup, il organise des sorties promenades avec ses élèves. A leur retour, les

¹ Pain J. *Encyclopaedia Universalis*.

² Interview de C. Freinet en 1961, partiellement transcrite : « Célestin Freinet et l'Ecole moderne » – BT2, janvier 1987, n° 193 (4).

informations collectées leur permettent d'écrire un court texte résumant ce qui vient d'être vécu. Chaque enfant a aussi la possibilité d'écrire des « textes libres » dans lesquels il peut laisser vaquer toutes ses imaginations. De ces sorties promenades et textes libres s'engage alors une dynamique exponentielle de constructions d'outils et démarches pédagogiques en réponse à des besoins issus de la création d'espaces de libertés au sein des classes.

Par exemple, Freinet organise un réseau de correspondances entre différentes écoles françaises, dont la première est celle de l'instituteur René Daniel à Trégunc dans le Finistère. A la rentrée scolaire d'octobre 1926, il décide de coordonner les expériences d'imprimerie dans les onze classes qui ont démarré, dont huit d'entre elles vont échanger régulièrement leurs feuilles imprimées dans une correspondance interscolaire. A la même période, les Freinet achètent une petite caméra Pathé-Baby et réalisent des petits films en 9,5 mm sur leur famille, et sur l'imprimerie dans la classe de Bar-sur-Loup. L'échange des textes, qui se couple avec un échange de films.

L'imprimerie est le premier matériel qu'ils utilisent. Elle permet aux élèves un accès finalisé à un écrit relatant les diverses sorties et recherches que la classe peut faire. De là débouche le journal de classe (*La Gerbe* à partir de 1927) qui conduit à une augmentation de la correspondance. L'année 1927 voit la naissance de ce que l'on appellera plus tard « le Mouvement Freinet » par l'organisation du premier congrès de l'imprimerie à l'école. Il réunit dans une volonté commune des enseignants qui décident de s'organiser de manière autonome afin de promouvoir des techniques capables d'impulser une dynamique de pédagogie populaire, notamment l'imprimerie et la caméra Pathé-Baby.

Freinet, sa femme Elise et l'ensemble des enseignants qui rejoignent ce mouvement s'activent pour la construction de nouveaux outils. C'est le cas des fichiers autocorrectifs visant l'appropriation par les élèves des éléments de base du savoir scolaire, tout du moins celui non directement accessible par la vie coopérative. Un peu plus tard naît l'aventure documentaire et le projet de mettre à disposition des élèves des ressources de savoirs accessibles et sous la forme d'une revue intitulée *Bibliothèque de Travail* (BT).

On comprend donc bien que les différentes techniques éducatives introduites par Freinet dans la classe ont été celles qui revêtaient un caractère essentiel à l'enrichissant du milieu et à l'exploitation de la vie que l'on laisse entrer à l'école et qui devient une source d'apprentissages au moins aussi forte que l'intervention du maître. Jean Paul Le Chanois fera en 1949 un film « Freinet » sur cette première partie de son existence : *L'école Buissonnière*, avec Bernard Blier dans le rôle de Freinet.

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

En 1932, alors instituteur à l'école de Saint Paul de Vence, Freinet doit faire face à une situation de crise. Amené à accueillir 49 élèves dans une école construite pour 27 et devant le refus de la municipalité à débloquer la situation, il en appelle plusieurs fois à ses supérieurs³. Ceux-ci obligent la mairie à engager les travaux nécessaires, ce qui refroidit les relations avec l'instituteur. Au cœur de ce climat tendu, il ar-

³ Daniel Losset a réalisé en 2006 un film sur ces événements : *Le maître qui laissait les enfants rêver*.

rive que certains élèves en fassent part dans leurs textes libres. C'est le cas dans l'un d'eux, écrit par Marcel Diaz, alors âgé de 12 ans :

« Mon rêve.

J'ai rêvé que toute la classe s'était révoltée contre le Maire de Saint Paul qui ne voulait pas nous donner les fournitures gratuites. Je m'élançai, les autres ont peur. Monsieur le Maire sort son couteau et m'en donne un coup sur la cuisse. De rage, je prends mon couteau et je le tue. Monsieur Freinet a été le Maire... Je suis allé à l'hôpital. A ma sortie, on m'a donné mille francs. »⁴

Certains habitants, aidés par une municipalité d'extrême droite, se servent de ce texte et le placardent dans les rues du village en dénonçant « les agissements de l'instituteur Freinet », ce qui déclenche des manifestations particulièrement hostiles. Des pétitions contre lui se multiplient tout comme des lettres de soutien. Les tensions montent rapidement et conduisent, le 24 avril 1933, 150 parents protestataires à se réunir devant l'école et exiger le départ de Freinet. « Face à l'excitation de la foule et pour protéger les quatorze élèves qu'il a dans la classe, celui-ci réagit en s'approchant des manifestants, revolver au point. L'issu de l'affrontement aurait pu être plus dramatique, mais la menace de l'arme à feu a permis de contenir une certaine violence, jusqu'à la venue de la gendarmerie. L'inspecteur d'académie qualifie ce geste de maladroît et peu courageux » (Lafon 2006). Freinet est déplacé d'office et se fait ainsi connaître de toute la France.

Freinet décide alors de créer sa propre école à Vence, Le Pioulier. 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 peut 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, un outil initié par Helen Parkhurst aux USA en 1910. Les enfants naviguent dans la classe entre des activités individuelles (guidées par les fichiers autocorrectifs) et des activités de groupe autour d'un objectif précis, l'imprimerie du journal par exemple. Il s'initie également à ce qu'il nomme le conseil de coopérative, directement inspiré de ce qu'il avait pu voir en URSS lors de ses différents voyages. En plus de ces spécificités pédagogiques, l'école du Pioulier fonctionne selon le principe que les enfants ne peuvent apprendre qu'avec une bonne santé. Les Freinet développent l'idée qu'une vie saine dans la nature, à l'air et au soleil, et une alimentation végétarienne également saine avec le choc froid du matin dans la piscine de l'école, permettent un équilibre qui maintient l'individu en bonne santé. « La vie au grand air, le régime végétarien, les remèdes de maman Freinet concourraient à la bonne santé des enfants. [...] C'était mixte, une vingtaine de filles, une vingtaine de garçons. Tout le monde était à la même enseigne, et les filles, on les voyait en tenue d'Eve autour de la piscine, le matin au moment du choc » (Mondoloni 2009 : 26).

Parallèlement, il fonde avec les autres mouvements pédagogiques, et spécifiquement le Groupe Français d'Education Nouvelle d'Henri Wallon, le Front de l'Enfance.

⁴ In : « Le vrai Niño » – *Bulletin des Amis de Freinet* 87 (27), août 2007.

Pendant la seconde guerre mondiale, l'école est fermée. En mars 1940, de par son appartenance au Parti Communiste Français, C. Freinet est arrêté dans son école et, malgré l'absence de tout motif d'accusation, transféré dans différents camps de concentration français. 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. C. Freinet s'associe à la réflexion concernant la réforme de l'enseignement, aux côtés de Wallon et Langevin mais ses idées ne sont pas retenues. En 1947, l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) est créé en réaction à une cabale menée contre lui, l'accusant de vouloir faire de la CEL une entreprise lucrative. « *Freinet lance l'initiative de créer l'ICEM (Institut Central de l'École Moderne), sans doute à l'instar de l'Office Central de la Coopération à l'École. Mais de nombreux militants réagissent pour faire remplacer Central par Coopératif, plus dans l'esprit de la CEL* » (Barre 1995 : 80).

En 1953, C. Freinet décide de rompre définitivement avec le Parti Communiste Français qui ne cesse de formuler de nombreuses attaques contre lui. Son indépendance d'esprit ne pouvait de toute façon pas s'accorder avec la rigidité du parti stalinien d'alors (Goupil 2007 : 60). « *Freinet n'avait rien du propagandiste. Même les enfants dont les parents militaient au PCF ignoraient tout des choix politiques de Célestin Freinet. Ceux qui ont séjourné à l'école pendant les années cinquante n'ont pas entendu parler de ses démêlés avec le parti* » (Mondoloni 2009 : 23).

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, C. Freinet insiste pour que ses techniques ne soient pas copiées mais adaptées à la culture et aux traditions des pays. A partir de la création de l'ICEM, on cessera de parler de Méthode Freinet au profit de Pédagogie Freinet. « *En effet, une méthode est un ensemble de règles, de normes préalablement définies et fixées, à appliquer pour arriver à un but, alors que la Pédagogie Freinet, parce que c'est une pédagogie moderne, consiste en une mise en œuvre de techniques, avec tout ce que cela comporte d'évolutions en fonction des conditions d'exercice de l'enseignant dans son contexte particulier* » (Goupil 2007 : 8). En 1964, Freinet crée une sorte de code pédagogique : Les « Invariants pédagogiques » (Freinet 1964 in : 1994 : 383).

De manière plus conceptuelle, il est possible d'isoler quatre piliers de la pédagogie Freinet :

- l'expression libre, la permission donnée à l'enfant de devenir l'auteur de paroles, dessins, gestes, musiques, sculptures..., dans un espace qui l'y autorise et valorise ses productions ;

- la coopération, l'offre faite aux élèves d'apprendre en interagissant avec leurs pairs, d'un côté en tant que récepteur des informations et surtout d'un autre en adoptant la posture enseignante ;

- les techniques éducatives, les outils pédagogiques couplés aux valeurs d'éducation ayant déterminé leur création, notamment celles visant le retrait de l'enseignant pour davantage d'engagements des élèves ;

- le tâtonnement expérimental qui correspond aux processus convoqués par l'humain pour apprendre : faire, et en faisant se tromper, réussir pour progressivement

se construire des connaissances et développer des compétences basées sur l'interaction avec son milieu.

Nicolas Go (2009a : 28) qualifie « *d'entreprise fondamentale de la pédagogie Freinet* » la concrétisation du tâtonnement expérimental, à savoir, la méthode naturelle. Il la définit comme une démarche complexe d'apprentissage par tâtonnement expérimental, qui permet à chaque enfant de déployer de façon créative sa puissance de vie, et qui favorise, par le travail et les inventions, la rencontre des puissances dans un milieu social coopératif.

Dans un autre texte (Go 2009b) avec le Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM, il propose une série de caractéristiques de la classe coopérative sous l'angle de son fonctionnement. Dans cet article, la pédagogie Freinet s'organise par :

- La continuation des processus : une activité personnelle engagée un jour est à peu près assurée de pouvoir être poursuivie le lendemain, et ce aussi longtemps que nécessaire pour un même projet. L'élève ne réalise pas une tâche ponctuelle, mais s'inscrit de façon créative dans son propre devenir.

- Le travail individualisé et la libre circulation des élèves : ils deviennent possibles par une organisation précise favorisant l'affirmation des singularités, l'ouverture à l'ensemble des activités réalisables et la durée nécessaire à leur accomplissement.

- La communication : c'est parce que les élèves savent que leur processus singulier s'inscrit dans un ensemble de relations intersubjectives qu'ils persèverent.

- La création de la culture : l'organisation de la classe permet la constitution d'un patrimoine de classe, de proximité, à partir des productions individuelles et collectives, mises en évidences et médiatisées.

- La méta-dévolution : les élèves participent aux conseils coopératifs et, par leur intermédiaire, se chargent d'institutionnaliser les rapports de production du savoir, les conditions scolaires par lesquelles ils vont être amenés à développer de l'apprentissage.

- L'écoute et la recherche de l'adéquation : enseignant et élèves se mettent à l'écoute les uns des autres et d'eux-mêmes afin qu'un équilibre puisse se trouver entre l'exercice des processus personnels, qu'il n'y ait pas d'interférence inhibitrice entre eux.

On ne peut comprendre la pédagogie Freinet que si l'on observe les techniques intégrées dans le travail collectif d'ensemble. « *On ne peut isoler une technique de l'organisation générale des activités scolaires. La classe promenade n'aura de sens que lorsqu'elle s'intégrera à une communication, lorsqu'elle fera l'objet d'une relation aux autres. Tout est régulé au sein de la coopérative scolaire* » (Goupil 2007 : 33). C'est ainsi que l'on peut facilement observer que chaque technique éducative introduite par Freinet dans sa classe l'a été en lien constant avec ce qui existe et intervient en réponse à un besoin d'organisation du travail des élèves. La correspondance arrive dès lors que les Freinet ressentent le besoin d'élargir la culture de sa classe. Les pratiques coopératives sont sous-jacentes depuis le début, mais c'est avec l'arrivée à l'école de Vence, fin 1935, d'enfants de banlieue parisienne assez turbulents que les Freinet les rendent plus structurées : il s'agit d'éviter des conflits journaliers qui se règlent en fin de semaine dans la « réunion de coopé, » avec la lecture du journal mural où chacun peut écrire ses griefs au lieu de les régler à tout moment. Mais c'est avec les Pédagogies Institutionnelles que cette dimension va être le plus travaillée.

BARTHELEMY PROFIT, EMILE BUGNON ET L'OCCE

La première fois où le terme de coopération est apparu en France est sans doute dans un « Appel aux enseignants » lancé par Léopold Mabillean en 1898 : « *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 ?* » (in : Vincent 2001). C'est dans les dernières années du XIX^e siècle que les coopératives sont apparues en France.

Aux origines, ces mutuelles sont pensées pour les adultes. Petit à petit, elles s'étendent à l'école dans le but de former les futurs citoyens à la prévoyance et à l'épargne. Les enfants qui cotisent à ces mutuelles tirent l'argent d'actions qui visent à en récolter. C'est à cette période qu'apparaissent les vertus éducatives des mutualités : responsabiliser les élèves afin d'en faire des hommes responsables et solidaires.

En 1929, l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole) est créé. Ses missions sont 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 à son développement :

Emile Bugnon (1880-1963), inspecteur primaire dans la Meuse, permet 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 (Lacroix 2001).

Le deuxième pédagogue est Barthélemy Profit (1867-1946). Inspecteur primaire, il est le premier à mettre en évidence l'intérêt pédagogique des coopératives scolaires en les faisant sortir des objectifs des mutuelles scolaires. « *A une époque où les lois de prévoyance sociale étaient à peu près inexistantes, il s'est intéressé au sort familial des écoliers en même temps qu'à l'enseignement de la solidarité, et qu'il a fondé avec succès une vingtaine de Sociétés de Mutualité scolaire et post scolaire* » (Gouzil et Pigeon 1970 : 21). Sa militance concerne surtout la coopération, se démarquant de l'approche plus économiste d'E. Bugnon. Pour lui, la coopération correspond 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* » (Profit 1936, in : Vincent 2001 :15). Avec la coopération, les enseignants disposent 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. Il développe enfin que la coopération a pour intention l'éducation citoyenne.

Le troisième pédagogue à l'origine de l'OCCE est Célestin Freinet. A la différence de B. Profit, celui-ci agit en tant que citoyen ancré dans la coopération adulte puisqu'il milite dans diverses coopératives. Entre Profit et Bugnon, Freinet adopte une position relativement mesurée dans le sens où, même s'il dénonce la dérive économiste des coopératives, il en reconnaît l'état de fait tout en défendant une approche beaucoup plus pédagogique. De plus, alors que Profit pensait que la société ne peut changer que par une modification du système éducatif global, Freinet est plutôt persuadé qu'il est aussi indispensable de changer la société pour changer l'école.

Après la Seconde Guerre Mondiale, les coopératives scolaires sont 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 grimpe de façon exponentielle, ce qui d'ailleurs n'implique pas nécessairement l'acceptation des valeurs coopératives par les enseignants. Avec le fait que le grand nombre de coopératives entraîne une lourdeur de gestion, le mouvement dans sa globalité se trouve confronté à la dérive pointée par Profit et Freinet, à savoir que ces coopératives sont très souvent plus entendues comme des « caisses d'écoles » que comme de véritables outils pédagogiques pour les élèves. Cette spécificité de l'action de l'OCCE fait que, au sein des classes, il n'y ait aucune différence avec les démarches soutenues par l'ICEM.

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 ?

LES FRERES OURY VERS LES PEDAGOGIES INSTITUTIONNELLES

« Il n'est que de rappeler un singulier événement qui devait aider à transformer radicalement l'hôpital : lorsque nous y introduisîmes une presse Freinet, petit format, empruntée à une école voisine. Aidés par quelques malades, nous commençâmes à imprimer un bulletin... Les quelques points que j'ai cités : imprimerie, club, ateliers, suffiront, je l'espère, à tenir dépliée devant vous la toile tramée de nos tâches quotidiennes... C'est dans cet état d'esprit que j'avais proposé il y a quelques années, le terme de « Pédagogie Institutionnelle »... pensant que ce n'est pas par hasard si ces grandes architectures – Hôpital et école – posent simultanément des problèmes analogues... » (Jean Oury⁵).

Ce concept de « pédagogie institutionnelle » est à nouveau employé par Georges Lapassade⁶ à propos de stages de formations d'enseignants désireux de se former à l'autogestion pédagogique. Cette appellation est la résultante d'un long cheminement de recherches d'hommes, en quête d'aboutissements pédagogiques complétant la dynamique insufflée par Freinet. On parle d'un côté de la PI⁷ 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. L'ensemble des règles qui permet de définir « ce qui se fait et ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons les lois de la classe, en sont une autre » dit Fernand Oury. Mais pour que cette règle existe, encore faut-il qu'il y ait du savon ! » (Meirieu 1996 : 89). C'est de cette idée d'institution que partirent au seuil des années 1940 le Docteur François Tosquelles de l'Hôpital de

⁵ Lors du congrès de l'ICEM en 1958.

⁶ Dans un article paru dans la revue *Recherches universitaires* en 1963.

⁷ Pédagogie Institutionnelle.

Saint Alban et un de ses internes Jean Oury pour développer le désaliénisme. Cette réforme du système psychiatrique consiste à considérer l'aliéné comme une personne capable de se construire dans la relation et non dans l'enfermement. Lorsque Jean Oury parle de PI, il entend par là la forme d'enseignement directement inspirée de ce qu'il pratique dans un but thérapeutique.

Né en 1920, Fernand OURY devient instituteur non normalien, donc complètement inexpérimenté. En 1939, il se retrouve instituteur devant 45 enfants. Il comprend très vite que les classes homogènes sont un rêve de politique, que « chaque élève est hétérogène ». Evoluant dans des grosses écoles urbaines, il mesure l'ampleur des limites de ses pratiques. En 1945, il démarre un journal dans sa classe.

Ses interrogations le conduisent à participer en 1949, à un stage organisé par la CEL et où il rencontre C. Freinet. C'est une révélation. Elle lui permet de revisiter ses pratiques même si déjà il regrette le manque d'applicabilité de certains de ces outils à son contexte parisien. Une question préoccupe encore Fernand Oury : Freinet est à la campagne, comment faire de la pédagogie active en ville, dans la « jungle urbaine » en plein développement ? Il peut compter sur des expériences « de terrain » décisives, la plupart du temps en dirigeant des colonies pour enfants. C'est là qu'il « invente » le conseil, et les « ceintures » de comportement, reprises du judo. A l'instar que Freinet, il écrit en usant d'un style facile d'accès, rédige de courtes histoires d'enfants présentant un aspect bien précis de la PI : les monographies.

« Certains leaders, en rupture avec Freinet, prennent leur autonomie comme Fernand Oury et le mouvement qui gravite autour de la Pédagogie Institutionnelle. » (Goupil 2007 :66). A cette époque, l'ICEM décide de s'étendre en constituant des groupes départementaux. En 1952, l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne (IPEM) voit le jour avec comme délégué R. Fonvieille et adhérent F. Oury. La dynamique présente dans ce groupe le conduit à la publication d'une revue départementale sur les techniques Freinet : « L'éducateur d'Île de France devint pratiquement la seule revue du mouvement à présenter les techniques Freinet adaptées aux classes de villes. » (Lamihi 1994 : 28). D'après A. Lamihi, Freinet commence à montrer son désaccord prétextant que ce ne serait pas par la publicité que le mouvement qu'il a constitué serait déterminé mais plutôt par le travail dont il serait le moteur. En même temps, F. Oury, qui participe aux congrès de l'ICEM, essaye de rallier à lui un maximum de militants, clamant la vieillesse de Freinet et son déclin. « J'ai entendu Freinet parler à deux endroits à la fois. Ce n'était pas une hallucination : un camarade du Midi parlait comme le maître, les mêmes choses, exactement la même voix. Ça fait penser des trucs comme ça : les techniques Freinet + une identification au Bon Maître, ça marche. » (Martin 2009 : 47). Avec du recul, il semble évident que ce sont des enjeux de pouvoir interpersonnels qui ont conduit à la scission en PF et PI.

En octobre 1960, Fonvieille fait paraître dans sa revue un article intitulé « Les schématisations abusives » dénonçant quelques écueils de la PF (pédagogie Freinet). Fonvieille est sommé par l'ICEM de choisir entre renoncer à la diffusion de l'Educateur d'Île de France à l'extérieur du mouvement ou de quitter l'ICEM. Il préfère donner naissance à un nouveau groupe pédagogique : le Groupe des Techniques Educatives (GTE). En février 1961, Freinet rédige 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. » (Fontvieille 1989 : 82).

« Ce qui rapproche psychothérapie et pédagogie institutionnelles est d'abord leur position de contestation des structures concentrationnaires et hiérarchisées. » (Michaud 1969 : 124). 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.

Intervient de part et d'autre le concept de médiation : il crée un troisième pôle dans une relation duelle, 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 un obstacle aux engagements individuels et autonomes. L'institution est l'instrument de cette médiation, d'où le nom de cette pédagogie. C'est cette institution qui permet la constitution d'un triangle et apporte ainsi une nouvelle cible de projection, la plupart du temps symbolique, donc sans risque. « *Désengluer et différer* », résume Ph. Meirieu (2009 : 192). Ce concept de médiation possède quatre attributs :

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

Fernand Oury reprend la plupart des techniques Freinet et en fait des institutions de la classe coopérative. Il en développe également de nouvelles, en premier lieu les ceintures (Lafitte 2003 : 203, Vasquez et Oury 1967 : 76, Vasquez et Oury 1971 : 379). « *Il a beaucoup appris sur le tatami. Il est devenu ceinture noire, mais surtout, il a intégré les règles subtiles du judo à sa pédagogie personnelle. C'est l'histoire des ceintures de couleur. Ça, Freinet n'y avait pas pensé !* » (Oury 2009). Praticien du judo, il avait observé la capacité des judokas à coopérer malgré les écarts de niveaux existant dans le groupe. Il envisage alors le transfert aux préoccupations pédagogiques de ce qui fonctionne dans cette pratique sportive. Une ceinture est donc la représentation symbolique d'un niveau de maîtrise correspondant à un ensemble de compétences identifiées. Elles se déclinent en plusieurs couleurs. Lorsqu'un enfant est ceinture verte dans un domaine précis, il s'entraîne aux items de la ceinture bleue et demande à en passer les épreuves une fois cet entraînement achevé.

F. Oury se tourne vers les recherches américaines, en particulier vers celles de J. Dewey puis vers les travaux des 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.

Les défenseurs de la PI, dont René Laffitte (2009 : 66), s'intéressent aussi à l'inconscient, ce qui constitue ainsi le trépied de cette pédagogie : Groupe-Technique-Inconscient. « *En entrant dans la classe, on ne laisse pas son inconscient au portemanteau* » (Héveline et Robbes 2009 : 19). Tout en refusant de faire de l'enseignant un apprenti thérapeute, ils souhaitent mesurer l'impact de ces phénomènes plutôt que les ignorer, ceci bien sûr afin de parfaire les conditions d'apprentissage des élèves. La

référence à la psychanalyse se traduit dans les classes PI par l'intérêt porté aux phénomènes de projection, notamment ceux de transfert et de contre-transferts (Pochet, Oury et Oury 1986), par une libération de la parole au travers de lieux prévus à cet effet et par l'existence des institutions de médiation.

« Ne rien dire que nous n'ayons fait : On enseigne que ce que l'on sait faire, et comme on l'a appris. » « La parole ne se donne pas, elle se prend. » « Des Lieux, des Limites, des Lois, c'est la possibilité du Langage et de l'éducation. » « Se taire pour mieux entendre » (Pain 2009 : 25). Voici quelques-unes des phrases clés qui guident la compréhension de la PI. Le concept des « 4 L » (Lieu, Limite, Loi, Langage) 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 » constituent des 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.

BERNARD COLLOT ET LA PEDAGOGIE DE LA STRUCTURE ET DE LA COMMUNICATION

L'école du « 3^e type » correspond à la voie pédagogique la plus nouvelle en matière de coopération scolaire. Elle existe par l'intermédiaire du réseau Internet Marelle. La pédagogie de référence est celle de « la structure et de la communication. » Elle 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 CREPSC⁸ animés par Bernard Collot, enseignant essentiellement en milieu rural et en classe unique, notamment celle de Moussac. Au final, elle tient compte de l'œuvre de Freinet ainsi que des travaux sur la cybernétique et en neurobiologie.

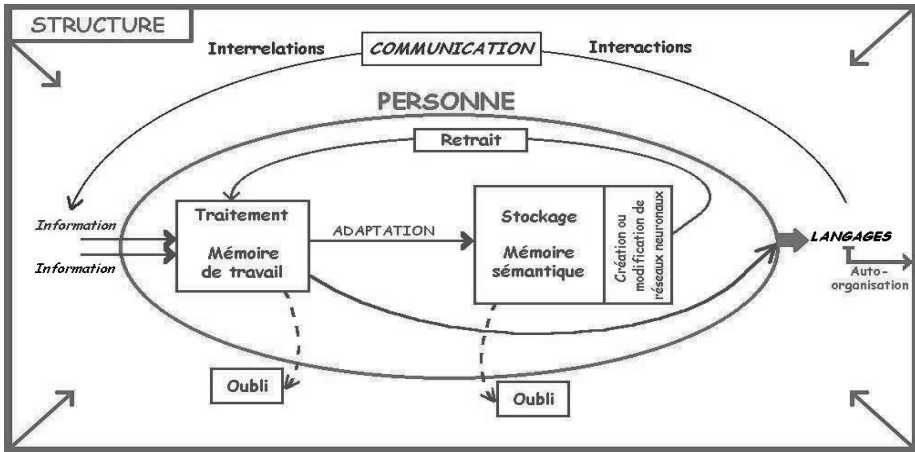
Cette pédagogie s'appuie sur une série de concepts (information, communication, langages, structure, auto-organisation) organisés comme peut le montrer cette représentation.

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 (interaction) ou entre plusieurs personnes (interrelation). La communication produit des langages.

Un langage se veut ici un outil neurocognitif visant le traitement de l'information, permettant la communication et s'en enrichissant. Les différents langages sont définis par les verbes : parler, marcher, courir, chanter, bricoler, dessiner, danser, sauter, mathématiser, calculer, etc. Ils se traduisent par des connexions neuronales de

⁸ <http://marelle.org/sommaire/?wiki=Accueil>

plus en plus complexes au fur et à mesure qu'ils se développent et se diversifient. « *Communication et langages fonctionnent par rétroaction. Il faut des langages pour communiquer et c'est en communiquant qu'on perfectionne ses langages* » (Collot 2002 : 58). Un langage se constitue dès lors que la personne a traité un nombre suffisant d'informations et les a intégrées, c'est pour cela qu'ils naissent de la communication. C'est parce qu'il y a communication qu'il y a langages, et aussi parce qu'il y a langages qu'il peut y avoir accentuation de la communication... et évolution des langages... « *Les langages sont avant tout les outils cognitifs qui permettent d'appréhender par les sens des informations, de les interpréter, de produire une représentation du monde dans lequel on vit, de s'y adapter, d'y exister, d'y évoluer, de le modifier* » (Collot 2004 : 46). Ils se construisent d'abord dans une phase exploratoire de création débridée. L'environnement dans lequel se trouve l'enfant, et à partir duquel s'effectuent les interactions (et les stimuli) qui se traduiront par des connexions neuronales, est essentiel. Chaque langage se construit par interférences et dépendances avec les autres langages, en interaction avec les autres. Ils contribuent alors à la construction des langages dits fondamentaux.



Pour cette pédagogie, tout l'enjeu des espaces éducatifs est de favoriser la construction de langages chez l'élève. Leur multiplication a pour effet de rendre la personne plus disponible à la construction de nouveaux langages, donc à de nouveaux apprentissages. C'est en particulier le cas pour ceux relatifs à l'école. Cette disponibilité se perçoit sous forme de lucidité acquise, par exemple lorsque l'on ressent ce que la Gestalt nomme l'insight (Kohler 1929) ce moment de l'apprentissage où il fait sens, où l'on comprend enfin ce dont il s'agit et que l'on devient capable d'une prise de recul.

L'acte d'apprendre est donc ici entendu comme une modification cérébrale 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. 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 l'ancrage et le traitement de ces nouvelles informations. La libre activité de l'enfant peut être considérée comme au service de cette construction structurelle initiale sans laquelle le développement de langages plus culturels et codifiés se voit entravé voire impossible. « *Il est facile d'apprendre, et cela est le plus souvent suffisant pour répondre aux questions posées ou prendre les décisions quotidiennes. Ajouter à la collection de nos informations que la capitale de la Nouvelle Zélande s'appelle Wellington ou que le nombre π s'écrit 3,1416 peut être utile dans l'immédiat, mais n'apporte à notre pensée aucune structure nouvelle* » (Jacquard 2006 : 170).

Il est possible de faire une présentation pratique de cette pédagogie de la structure et de la communication à partir de cinq piliers de la classe :

- la réunion : 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 ;

- les plans de travail (individuel et collectif) : la transformation des événements de la réunion trouvent une place pour rendre possible l'activité ;

- les ateliers permanents : lieux de transformation des événements, de traitement de l'information ;

- les outils de communication : outils techniques permettant à ce que le système vivant de la classe ne fonctionne pas en vase clos ;

- la classe comme mémoire physique : lieux à l'intérieur de la classe où les informations sont stockées.

Dans leur globalité, ces pédagogies coopératives favorisent interrelations et interactions, ce qui permet de les qualifier de pédagogies du vivant. De manière entièrement naturelle, c'est souvent source d'enrichissements mais aussi de différends voire de conflits. Pour éviter que n'apparaissent violences par pressions, ressentiments voire coups ou insultes, différentes « institutions » se développent dans ces classes :

- le conseil coopératif : une réunion qui permet à chacun d'apporter les informations, de poser des questions ou de faire des propositions concernant la vie du groupe ou la sienne parmi les autres. La plupart du temps, les décisions prises visent à ne pas réduire les espaces de libertés individuelles. Ces réunions sont animées par un enfant et un secrétaire de séance. L'adulte est présent, donne son avis et participe éventuellement aux votes comme tout enfant. Il conserve toutefois un droit de veto.

- les équipes de travail ou les enfants tuteurs : ce sont les premières cellules d'entraide. La principale caractéristique de ces situations est que l'enfant reconnu comme expert ne donne pas la solution mais explique, fournit des exemples, montre des outils,... Divers travaux ont pu montrer que c'est l'enfant expert qui apprend le plus de ces situations d'entraide (Cailler 2007 : 64). La multiplicité des situations d'échange dans la classe fait que personne n'est constamment en demande ou expert, que les rôles s'inversent fréquemment.

- les messages clairs, médiations ou autres dispositifs tendent à permettre aux enfants une écoute et une sortie gagnante des conflits.

Au sujet des savoirs, il existe aussi diverses institutions qui permettent aux enfants d'apprendre par la coopération et le développement d'un agir autonome :

- les lieux de parole tels que les « Quoi de neuf ? », boîte à textes libres, créations mathématiques existent pour permettre aux informations extérieures d'entrer dans la classe. Présentées collectivement, elles peuvent donner des idées pour entamer divers projets comme de la correspondance, des recherches documentaires, différentes recherches.

- les plans de travail permettent aux élèves de noter ce qu'ils ont choisi de faire. Ces travaux correspondent à des projets personnels et aux exigences de l'école.

- les situations de communication qui attribuent aux projets une visée formelle et permettent au groupe d'être sensibilisé aux domaines de travail de la classe.

Voici donc, à ce jour, ce qui pourrait caractériser sous forme d'attributs ce concept large de « pédagogies coopératives », par le prisme de ses précurseurs mais aussi des formes pédagogiques qu'ils ont initiés seuls ou à plusieurs. Elise et Célestin Freinet ont enclenché la dynamique de construction et apporté ainsi des techniques éducatives toujours utilisées. Les contributions d'Emile Bugnon et de Barthélémy Profit ont été de créer du dialogisme entre l'intérieur et l'extérieur des classes coopératives, en insistant sur la portée éducative de tels rapprochements. Fernand Oury et René Laffitte, outre les outils qu'ils ont introduits en pédagogie, ont approfondi la problématique des manifestations de l'inconscient dans la classe, notamment en apportant le concept d'institution, instrument de médiation. Bernard Collot, avec la théorie des langages, éclaire la question des apprentissages et montre la prévalence des structures neurocognitives.

Il y a donc de réelles raisons à connaître les explications qui ont conduit à l'existence de ces conceptions de l'enseignement, ne serait-ce que pour se référer correctement aux outils construits. Il y en a tout autant pour tenter une synthèse combinée et non réductrice de ces approches et présenter aux acteurs des systèmes éducatifs un ensemble accessible et cohérent de techniques et d'organisations de la classe et de l'école.

Sylvain CONNAC

CERFEE

Université Montpellier III

Abstract : Cooperative educations has been based and developed thanks to several French great educationalists. Elise and Célestin Freinet were precursors in this field. Besides several educational techniques, they achieved in creating an educational movement, which has been going on evolving after them. Emile Bugnon and Barthélémy Profit are at the origin of the organization of school funds in most of the schools. Jean and Fernand Oury worked on the impact of unconscious phenomenon in a cooperative class. Bernard Collot introduced the concept of languages to understand and direct the pupils' learning processes. These works, together with some others, aim to draw a precise characterization of these cooperative educations.

Keywords : Cooperative education - Cooperation - Freinet education - Institutional education - Educational movements - Languages.

Bibliographie

- Barre M. (1995) *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, tome II. Jouac : Editions PEMF.
- Cailler J. (2007) « Tutorat à l'école » – *Actes de l'université d'automne du SNUIPP - Lalonde* (64).
- Collot B. (2002) *Une école du 3^e type ou la Pédagogie de la Mouche*. Paris : L'Harmattan.
- Collot B. *et al.* (2004) *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant*. Nailyly : Editions Odilon.
- Deligny F. (1960) *Graine de crapule*. Paris : Editions du Scarabée.
- Fonvieille R. (1989) *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien militant. 1947-1961*. Paris : Editions Méridiens-Kliencksieck.
- Freinet C. (1954) *Les dits de Mathieu* – in : *Œuvres pédagogiques* (1994) tome II. Paris : Le Seuil.
- Freinet C. (1964) *Les invariants pédagogiques* – in : *Œuvres complètes* (1994) tome II. Paris : Le Seuil.
- Go N. (2009a) « La méthode naturelle de Freinet » – *Nouvel Éducateur* 193.
- Go N. (2009b) « LRC, Une approche complexe des apprentissages. La primauté du processus en pédagogie Freinet » – *Penser l'Éducation* 25 (19-48).
- Goupil G. (2007) *Comprendre la Pédagogie Freinet*. Mayenne : Amis de Freinet.
- Gouzil M. & Pigeon M. (1970) *Profit et la coopération scolaire française*. Paris : OCCE.
- Héveline E. & Robbes B. (2000) *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier.
- Jacquard A. (2006) *Mon utopie*. Paris : Stock.
- Kohler W. (1929/2000) *Psychologie de la forme*. Paris : Gallimard.
- Lacroix J. (2001) « Emile Bugnon, au service de la République Coopérative » – *RECEMA - Revue Internationale de l'Économie Sociale* 279 (83-88).
- Lafitte R. (1999) *Mémento de la pédagogie Institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Lafitte R. (2009) « Les sarcasmes de Fernand Oury » – in : L. Martin, P. Meirieu et J. Pain (éds.) *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice.
- Lafon D. (2006) *Célestin Freinet ou la révolution par l'école*. Nantes : Editions ICEM.
- Lamihi A. (1994) *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers*. Vauchrétien : Ivan Davy.
- Mabilleau L. (1898) *Appel aux enseignants* – in : J.-F. Vincent (2001) *Du projet compétitif d'éducation au projet coopératif d'éducation*. Mémoire CNAM – Centre d'Etudes Sociologiques du Travail et de l'Entreprise.
- Martin L. (2009) *Itinéraire* – in : L. Martin, P. Meirieu et J. Pain (éds.) *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice.
- Meirieu P. (1996) *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu P. (2009) « Fernand Oury, étrangement présent » – in : L. Martin, P. Meirieu et J. Pain (éds.) *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice.

- Michaud G. (1969) *Analyse institutionnelle et pédagogie : documents critiques et cliniques – Recherches* (numéro spécial, septembre).
- Mondoloni J. (2009) *Les enfants de Freinet*. Pantin : Le Temps des Cerises.
- Oury J. (2009) « La Pédagogie institutionnelle vue par une petite fille » – in : L. Martin, P. Meirieu et J. Pain (éds.) *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice.
- Pain J. (2009) « Fernand Oury » – in : L. Martin, P. Meirieu et J. Pain (éds.) *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice.
- Pochet C., Oury F. & Oury J. (1986) *L'année dernière j'étais mort...* Vigneux : Matrice.
- Profit B. (1936) *L'éducation mutuelle à l'école*. Paris : Sudel.
- Vasquez A. & Oury F. (1967) *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux : Matrice.
- Vasquez A. & Oury F. (1971) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.