



Apprendre à pouvoir avec de futurs enseignants en sciences humaines (1/2)

Une classe coopérative verticale dans l'enseignement supérieur pédagogique (pédagogie institutionnelle – techniques Freinet)¹

Par Michel Thiry

Depuis deux décennies² s'est installée une crise de confiance en l'école et en ses capacités de préparer les hommes et les femmes de demain. Face à cette crise, la peur est souvent mauvaise conseillère. Elle conduit vers plus de contrôle. On a tendance à tout préciser, tout prévoir, tout codifier pour se rassurer. Par ailleurs, l'école emprunte insensiblement les habits du monde de l'entreprise. Les fusions d'écoles, les économies d'échelle, le service comm', le *management* des équipes éducatives, la cotation des écoles, la capitalisation de crédits - entendez la réussite par les étudiants d'un certain nombre d'heures de cours - tout ce vocabulaire n'est pas anodin. La compétitivité, la sélection, la conquête de parts de marché (les élèves) sont bien le lot de nombreuses écoles supérieures et secondaires. Et pour ceux qui rêvent d'une école où l'on forme des êtres humains et où l'on est convaincu qu'on est tous capable d'apprendre et de progresser, un désir de profonds changements se fait sentir. En tant que formateur d'enseignants, il est contradictoire de dire comment changer l'école sans le faire soi-même. En tant que formateur de citoyens, il est contradictoire d'enseigner la démocratie dans un système hiérarchisé et autoritaire. C'est pourquoi un groupe d'enseignants a décidé de modifier en profondeur ses méthodes et son cadre de travail.

Depuis dix ans déjà, notre système de formation destiné aux étudiants bacheliers en sciences humaines à l'HELMo³ fonctionne en classe coopérative verticale. Ce système, appelé « Tenter Plus », tire ses fondements de la pédagogie institutionnelle et des techniques développées par Freinet. Je vais tenter d'en préciser les fondements et leurs réalisations concrètes.

¹ Ce premier article se concentrera sur les apports de Célestin Freinet dans notre système de formation. Un second article abordera les principes de la pédagogie institutionnelle développée par Fernand Oury et Aïda Vasquez.

² Ce point mériterait d'être développé ailleurs : des changements profonds comme les accords de Bologne, l'arrivée d'Internet et le bouleversement des connaissances, l'échec des grèves de l'enseignement ont sans doute pesé dans la balance. Le chômage des jeunes, les enquêtes PISA ou la « baisse de niveau dans la maîtrise du français » sont souvent épinglés comme des preuves de l'incapacité de l'école à former les jeunes.

³ Le Bac Sciences humaines, anciennement Régendat Sciences humaines, forme des étudiants qui se dirigent principalement dans le secondaire général inférieur, mais ils sont également habilités à donner cours dans le secondaire supérieur en technique et professionnel. Ils donnent les cours d'étude du milieu (cours interdisciplinaire en 1^{ère} et 2^e année dans l'enseignement libre), d'histoire, de géographie, de sciences sociales et de sciences humaines.

⁴ Le texte libre : « Il s'agit d'inciter les enfants à écrire le plus possible sur les sujets qui leur plaisent, réels ou imaginaires, dans des registres divers (reportages, récits, contes, poèmes, essais, etc.). C'est une écriture libre dans le temps (il n'est pas fixé à l'horaire), dans le contenu (mais tout n'est pas publiable), dans l'orthographe (corrigée *a posteriori*). De façon régulière (Freinet souhaitait que ce soit quotidien), des enfants présentent leurs textes préférés. Cette mise en commun est importante pour la socialisation de l'expression libre ; on ne se limite pas au journal intime qui a d'autres motivations, ni à la lecture par l'enseignant qui est généralement le seul lecteur des exercices de rédaction. Un choix est opéré collectivement sur les textes qui seront publiés dans le journal. Les textes non choisis peuvent être échangés avec les correspondants et/ou mis au net dans le recueil personnel de l'enfant. Cette pratique s'est largement répandue mais s'est parfois dévoyée. Il ne s'agit pas d'un exercice scolaire dont on se contente de supprimer le sujet (on a même vu proposer des thèmes, ce qui ramène à la rédaction traditionnelle). » Bibliothèque québécoise de Pédagogie Freinet, <http://bqpf.info/>, consulté le 9 septembre 2013.

Célestin Freinet et la dimension politique de sa pédagogie

L'image d'Épinal véhiculée sur cet instituteur français voudrait que, une blessure de guerre l'empêchant de parler longuement, Célestin Freinet recourut davantage aux apports des élèves. Ceux-ci apportaient des choses en classe, ils racontaient, ils posaient des questions. De ces apports virent entre autres le jour le « texte libre »⁴ ainsi que les « sorties-enquêtes »⁵. L'après-midi, Freinet et sa classe sortaient à la découverte de la nature, des artisans du village, etc. Henri Landroit, du mouvement Freinet d'éducation populaire, replace bien cette anecdote à sa juste place quand il met en avant l'appartenance de Freinet au syndicalisme révolutionnaire et au mouvement des instituteurs communistes français. Le journal pédagogique qu'il imprime dès 1932 avec les premiers coopérateurs s'appelle *L'Éducateur prolétarien*. Après la Première Guerre mondiale, ce mouvement d'extrême gauche prône des pratiques pédagogiques avec une orientation politique claire : éduquer l'enfant autrement pour changer la société. Ils partent du principe que les élèves, et plus particulièrement ceux issus des classes populaires, subissent le système traditionnel de l'enseignement parce que le maître et le savoir sont inatteignables et infaillibles. Ce rapport au maître et au savoir conduit à l'aliénation, c'est-à-dire à la dépossession de l'individu de ses forces au profit d'un autre. C'est donc dans un projet d'émancipation que Freinet prône la recherche, la rencontre du réel, la construction du savoir. Il entend redonner du pouvoir aux futurs hommes et femmes. Il est donc faux de croire que les techniques Freinet sont juste bonnes pour les enfants. Le conseil et l'imprimerie, par exemple, sont des instruments fondamentaux de l'action politique de chaque individu. La presse clandestine de la résistance durant la guerre en est l'exemple le plus évident. C'est tout sauf un jeu et une perte de temps.

Dans les actuels projets pédagogiques⁶ des écoles Freinet en Fédération Wallonie-Bruxelles, la dimension politique du syndicalisme révolutionnaire a disparu. Certaines de ces écoles qui recrutent pour une large part des populations aisées seraient même contraires aux desseins premiers d'éducation prolétarienne des instituteurs communistes français. Il serait intéressant de comprendre pourquoi cette dimension s'efface au cours du temps. Était-elle présente au moment de l'implantation de la pédagogie Freinet en Belgique ? Plusieurs pistes de réflexion sont à creuser. D'abord, le syndicalisme révolutionnaire n'a jamais connu en Belgique le même développement qu'en France⁷. Dès 1920, le Syndicat National des Instituteurs, affilié à la CGT⁸ en 1925, est la principale organisation syndicale des enseignants du primaire en France. En Belgique, l'organisation syndicale se développe davantage autour du Parti Ouvrier Belge puis, dans un second temps, des chrétiens démocrates. Le syndicalisme révolutionnaire qui prône l'autonomie par rapport aux partis et le refus de la concertation trouve très peu d'écho, d'autant que la guerre des réseaux de l'enseignement force presque les enseignants à adhérer au syndicat majoritaire dans leur réseau.

De plus, à partir de 1944, dans le contexte de guerre froide, les idées du syndicalisme révolutionnaire ne sont plus en odeur de sainteté. Dans *Du rouge au tricolore*, José Gotovitch explique bien que, dans l'immédiat après-guerre, les mouvements résistants principalement communistes ont fait l'objet de poursuites et de politique de désarmement de la part du gouvernement. Des campagnes de diabolisation se multiplient à l'encontre du parti communiste belge et la propagande anticommuniste est particulièrement virulente, si bien que Hans Depraetere et Jenny Dierickx peuvent écrire dans la conclusion de *La Guerre Froide en Belgique* : « En Belgique, la Guerre Froide prit fin vers 1952. [...] Le Danger Rouge était conjuré, il ne se répandrait pas sur l'Europe toute entière, tel un énorme poulpe.⁹ »

Enfin, une dernière piste pour expliquer l'effacement de la dimension politique de la pédagogie Freinet est le recul de l'éducation politique dans l'enseignement. Elle s'enclenche dans les écoles avec l'affirmation de la neutralité qui prend en partie ses racines dans le Pacte scolaire de 1959. Peut-être aussi qu'avec le rénové (1969), le discours pédagogique officiel utilise certains termes chers au mouvement Freinet : liberté, coopération, individualisation, juste et égalitaire. Aujourd'hui, les classes fonctionnant en pédagogie Freinet se revendiquent de Freinet, mais sûrement pas du syndicalisme révolutionnaire. Elles se gardent bien d'ailleurs de prendre des positions politiques vis-à-vis du monde extérieur, comme le souligne Henry Landroit.

⁵ Sortie-enquête : « Ce sont des moyens d'observer en direct, de collecter dans leur milieu des éléments qui seront ensuite étudiés en classe, d'assister au travail des adultes, de prendre contact avec des monuments, des œuvres d'art. » Bibliothèque québécoise de Pédagogie Freinet, <http://bqpf.info/>, consulté le 9 septembre 2013.

⁶ Voir par exemple : le projet pédagogique de l'école du Laveu (Liège) (http://www.ecoledulaveu.be/?page_id=613) ou celui de la Nouvelle Ecole à St-Josse (Bruxelles) (<http://aplanoeblog.blogspot.be/p/les-invariants-pedagogiques.html>).

⁷ Pour plus d'info, voir : Mateo Alaluf, *Syndicalisme, syndicalisme révolutionnaire et renardisme*, article publié en ligne le 19 juin 2006, http://www.pelloutier.net/dossiers/dossiers.php?id_dossier=153, consulté le 28 décembre 2013.

⁸ CGT : la Confédération Générale des Travailleurs est, avec Force Ouvrière, le principal syndicat communiste en France.

⁹ Hans Depraetere et Jenny Dierickx, *La Guerre Froide en Belgique, La répression envers le PCB et le FI*, Anvers, Éditions EPO, 1986, p. 247.

Décider ensemble pour (ré)apprendre à pouvoir

Dans le système « Tenter Plus », nous cherchons à opérer une série de ruptures dans les représentations des étudiants vis-à-vis de l'école, du savoir, de l'enseignement et de l'autorité. L'une des ruptures se situe en droite ligne du mouvement Freinet en ce sens qu'elle cherche à rendre du pouvoir à l'apprenant, que ce soit sur sa vie ou sur la société, en travaillant collectivement dans la coopération. Paolo Freire disait : « Personne ne se (trans)forme seul, personne ne (trans)forme autrui, c'est ensemble qu'on se (trans)forme. » Ce principe est fondamental pour comprendre la façon de travailler d'une classe coopérative verticale. L'enseignant doit renoncer à l'illusion qu'il peut enseigner. Il n'a pas le pouvoir de faire apprendre. Célestin Freinet le disait : « On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif ». Du manque et de la frustration naissent le désir. Dès lors, l'enseignant ne peut créer que les circonstances favorables à l'apprentissage. Et comme chaque étudiant a ses propres manières d'apprendre et qu'il a ses propres sources de motivation, il est nécessaire d'entendre ses besoins, ses envies et ses projets.

Ainsi, lors d'une série de temps collectifs, nos étudiants prennent des responsabilités, des secrétariats, des présidences qui permettent au groupe de gérer l'apprentissage, la production et le relationnel. Pour de futurs enseignants, ces moments sont très formateurs. En effet, ils vivent des situations insatisfaisantes où le groupe se crispe, où certains cessent de produire parce qu'ils jugent qu'ils n'ont pas été entendus, ou encore où certains font juste ce qu'on leur a demandé mais ne comprennent pas ce qu'ils font, ni pourquoi. Tous ces moments analysés ensemble sont transférables dans leurs futures classes où Jérôme refuse de travailler, où Sandrine a recopié bêtement, où Arthur prend toute la place, et où Yanis fait sans cesse le pitre. On aura beau enseigner à ces enfants-là, leur énergie est ailleurs.

En dehors des temps d'apprentissage, il existe aussi des temps de décision : le « Conseil de Tous », les « Conseils de Classe » et l'« Assemblée générale des étudiants » (sans professeur)¹⁰. Ces temps de décision cherchent à créer un équilibre entre de « l'institué » et de « l'instituant » ; « l'institué » étant ce qui est organisé, prévu (notamment par les professeurs via le programme de formation qui fait office de constitution) et « l'instituant » correspondant à ce qui laisse la place à la création, l'innovation, la contestation, la co-construction par les étudiants et les professeurs en cours d'année. Au *Conseil de Tous*, sorte d'assemblée parlementaire souveraine, étudiants comme professeurs prennent des décisions relatives à la formation : un professeur peut être interpellé quant à sa charge de cours ; on peut y ouvrir des commissions pour réfléchir à un problème et pour préparer un projet de loi à faire voter à la prochaine séance, etc. Le vote est à la majorité simple des votants, sauf pour une modification du programme de formation (notre constitution), où la majorité des 2/3 est requise. Dans les faits, tout est négociable sauf deux choses : la Loi de la Classe et les objectifs d'apprentissage fixés dans le programme par les professeurs. La Loi de la Classe, inspirée de la pédagogie institutionnelle¹¹, se fonde sur deux lois fondatrices non négociables, ni par les étudiants, ni par les professeurs. « Si c'est ensemble qu'on se forme, on a besoin des autres pour se former et les autres ont besoin de nous. Nous avons besoin pour apprendre non seulement de la présence physique des autres, mais aussi et surtout de leur implication dans le travail, comme les autres ont besoin de notre propre implication. Chaque absent manque aux autres. C'est cela qui justifie l'obligation déclarée de participation effective aux activités et notre exigence à ce propos. Nous exigeons et exigerons donc la coopération dans la formation. De là découle la première Loi de la classe : « ici, chacun est tenu de s'impliquer dans le travail pour se (trans)former et pour contribuer à (trans)former les autres ». Cependant, personne ne peut exiger l'implication personnelle de personne. Car nul n'en a le droit ni la capacité : l'implication personnelle, l'usage de soi pour soi et pour les autres n'est et ne peut être que le fait du sujet lui-même. La démarche de connaissance est, et restera toujours, une démarche de liberté. Cela exige donc de reconnaître que paradoxalement le devoir d'implication et de travail doit obligatoirement s'accompagner du droit de librement s'engager ou non. Chacun est sujet de son histoire, sujet libre de dire « oui » ou de dire « non » à notre exigence de participation, d'implication et de travail. Ceci induit la deuxième Loi de la classe : « ici, nul ne peut être considéré comme objet, pas même objet de formation ; chacun est sujet à part entière, chacun a donc le droit de s'engager ou de marquer son refus. » [...] En résumé, chacun a le devoir de dire « oui » et le droit de dire « non ». ¹² » Les professeurs, responsables du système de formation et de la sécurité de chacun, ont un droit de veto s'ils estiment qu'une décision du Conseil va à l'encontre de la Loi de la Classe ou de notre constitution.

¹⁰ Pour avoir une idée plus concrète de ce qui se cache derrière ces termes, vous pouvez consulter le programme de formation *Tenter Plus* sur le site : www.tenterplus.be.

¹¹ « Des travaux d'ethnologues ont montré, dans de nombreuses civilisations, l'existence de trois lois fondatrices et non négociables, en deçà desquelles tout progrès de l'individu dans sa société et tout développement de la société elle-même sont impossibles. Ces trois lois sont l'obligation de produire pour survivre, l'interdit de violence et l'interdit d'inceste. » Dans Edith Héveline et Bruno Robbes, *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Paris, Éditions Hatier, 2000.

¹² Extrait du programme de formation 2012-2013, « Tenter Plus » (<http://www.tenterplus.be/programme-2012-2013/>).

Dans ces temps de décision, les apprentissages visés sont intimement liés à l'autonomie du sujet, à l'exercice de la démocratie, au refus de l'autorité pour l'autorité, au débat politique, aux stratégies de négociation, à l'exercice du pouvoir (à ses limites et à ses dérives), aux systèmes de décisions et à leurs biais¹³. Se réunir en conseil permet de vivre puis d'analyser des situations insatisfaisantes et de prendre la mesure entre l'idéal démocratique et l'exercice de la démocratie. Par exemple, les étudiants éprouvent les frustrations des débats qui n'aboutissent à aucune décision, de la majorité qui dicte la norme à la minorité, la nécessité de clarifier le terme d'une loi pour ne pas subir des effets pervers, des dérives formalistes, légalistes ou démagogiques. Ils apprennent également à prendre confiance dans leur jugement : un professeur ou quelqu'un qui crie fort n'a pas automatiquement raison. Tous ces apprentissages sont primordiaux pour un enseignant car il est appelé à être un acteur social dans sa classe, dans son école et dans la société. Cependant, nous voulons plus. Au-delà des enseignants que nous formons, ce sont les élèves que nous cherchons à former autrement. « Ne rien dire que nous n'ayons fait » disait Fernand Oury, fondateur de la Pédagogie institutionnelle. C'est aussi dans les classes du primaire et du secondaire qu'il faut rendre du pouvoir et de l'autonomie aux élèves.

Le savoir n'est pas un objet immuable et sacré aux mains de spécialistes

Une autre des ruptures que nous voulons entamer avec nos étudiants est liée au rapport au savoir et à l'apprentissage. Pour la majorité d'entre eux, nous sommes obligés de passer par une étape de déconstruction/reconstruction nécessaire en raison de leur vécu scolaire. Le désir d'apprendre est mort chez certains. De prime abord, ils attendent que nous leur donnions cours et leur énergie est focalisée sur la détection de ce que nous attendons d'eux dans l'optique de réussir. En bon consommateurs, ils choisissent un compromis entre ce qui les divertit, ce qui ne coûte pas trop cher (en investissement et en effort) et ce qui ne leur nuira pas (les efforts consentis sont liés à la réussite des examens).

Ce qui déroute un étudiant qui entre dans le système *Tenter Plus*, c'est qu'il n'a pas dans son horaire des cours d'histoire, de géographie, de sciences sociales et de pédagogie. Il aura à s'investir au cours de l'année dans plusieurs projets et/ou moments collectifs nommés : « Projet Collectif Vertical, Bawète, Conseil de Tous, Botroule, Cocotte-minute, Traces, Conseil de Classe, Tandem, Assemblée générale, Atelier socio, Projet NTIC »¹⁴, etc.

Je suis professeur d'histoire et je suis entre autres responsable d'un « Projet Collectif Vertical ». Il s'agit d'un temps qui dure 80 heures de cours durant lesquelles des étudiants de 1^{ère}, 2^e et 3^e construisent ensemble une séquence de cours¹⁵ à destination des professeurs d'étude du milieu du secondaire. Ces derniers viennent vivre, en fin de projet, une partie de la séquence et critiquer la production des étudiants. Pour créer cette séquence, nous partons une semaine en voyage pour étudier un milieu de vie (un quartier urbain ou un village). Durant cette semaine d'enquête, nous cherchons à cibler les enjeux auxquels sont confrontés les hommes et les femmes qui y vivent. Le groupe, après ces observations, construit sa question de recherche. Le fait que j'enquête avec eux favorise trois postures importantes pour l'enseignant : personne ne connaît tout, le savoir se construit par rapport au réel et leur recherche a de la valeur (je n'ai pas un cours tout fait qui les attend en rentrant, ce qui induirait que je les laisse jouer avant d'ouvrir le robinet du savoir).

Autre rupture fondamentale, je suis professeur d'histoire et pourtant dans le projet, je fais aussi de la géographie, de la sociologie et de la pédagogie. Le projet est divisé en « séances de pilotage » où le groupe décide des orientations du projet et fait avancer la production et en « séances d'éclairage » où, sur base de nos demandes, le professeur de sciences sociales, d'histoire, de géographie ou de pédagogie apporte sa contribution disciplinaire pour mieux comprendre un phénomène lié au milieu. De retour en « séance de pilotage », les étudiants et moi, nous tentons de nous approprier ces notions, de les articuler dans notre analyse de cas. À plusieurs moments, je pose des questions, j'explique ce que j'ai compris de la « ségrégation socio-spatiale » par exemple. Les étudiants de 2^e ou de 3^e apportent également des précisions. Au besoin, nous retournons dans des livres ou auprès de professeurs. L'important n'est pas ce que ces derniers ont donné comme cours mais bien ce que nous en avons compris et comment nous parvenons à l'utiliser. Je suis parfois stupéfait de voir comment, alors que je maîtrise très bien les concepts de « colonisation » et de « colonialisme », le professeur de géographie ou un étudiant parvient plus aisément à ce qu'un néophyte comprenne et retienne les fondements de ces concepts.

¹³ On se rend vite compte en projet que voter à la majorité simple pour des décisions importantes peut démobiliser 49 % des participants tout au long du projet. On apprend à choisir les moments où il faut voter et les moments où il est préférable d'avoir un consensus pour continuer avec l'ensemble du groupe. On apprend aussi que le statut d'une personne (par exemple le statut de professeur) influence le vote démocratique même pour des décisions n'ayant rien à voir avec son expertise.

¹⁴ Pour avoir une idée plus concrète de ce qui se cache derrière ces termes, vous pouvez consulter le programme de formation *Tenter Plus* sur le site : www.tenterplus.be

¹⁵ Une séquence de cours est un ensemble d'activités d'apprentissage reliées les unes aux autres par un fil conducteur cohérent (thématique, projet, production à la clé, etc.).

Désacraliser le savoir est une nécessité démocratique. À l'heure où les experts dictent la marche à suivre aux décideurs politiques, il est primordial de se réappropriier la connaissance et de se souvenir que la science n'est jamais neutre. Nos étudiants osent créer du savoir. Ils osent construire un concept. Pour y parvenir, le chemin est évidemment long et semé d'embûches mais l'important, c'est de s'être mis en route.

Bibliographie

Les fondements de la pédagogie Freinet, article publié en ligne sur le site de la Bibliothèque québécoise de Pédagogie Freinet (Bqpf), <http://bqpf.info/dossierplan/01fondementsPF.html>, consulté le 6 juillet 2013.

Mateo Alaluf, *Syndicalisme, syndicalisme révolutionnaire et renardisme*, article publié en ligne le 19 juin 2006, http://www.pelloutier.net/dossiers/dossiers.php?id_dossier=153, consulté le 28 décembre 2013.

Françoise Budo, « Travailler l'habitus dans un collectif acculturant », *Bulletin du CIFEN*, n° 32, janvier 2013.

Jacques Cornet, « Pensée interdite », *Traces de changement*, n° 221, mai-juin 2013, p. 6-7.

Hans Depraetere et Jenny Dierickx, *La Guerre froide en Belgique, La répression envers le PCB et le FI*, Anvers, Éditions EPO, 1986.

Gustave Gautherot, *Le Communisme à l'Ecole en Russie Soviétique et en Belgique*, Renaix, [1930].

José Gotovitch, *Du rouge au tricolore. Résistance et parti communiste*, Bruxelles, Éditions Labor, 1992.

Edith Héveline et Bruno Robbes, *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Paris, Éditions Hatier, 2000.

Francis Imbert, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2007.

Yves Jeanne, *Fernand Oury, fondateur de la PI*, article publié en ligne en février 2008 sur le site du Collectif européen d'équipes de pédagogie institutionnelle (Ceépi), <http://www.ceepi.org/fernand-oury-01112>, consulté le 5 juillet 2013.

Claudine Kefer, « Tenter Plus : une expérience de formation d'enseignants avec la PI », *Actualité de la PI de Fernand Oury, le livre des groupes*, Vigneux, Éditions Matrice, 2011.

Henry Landroit, *Quelle est donc la spécificité de la pédagogie Freinet ?*, article publié en ligne sur le site de la Bibliothèque québécoise de Pédagogie Freinet (Bqpf), <http://bqpf.info/dossierplan/01textesfondements/18fondements.html>, consulté le 6 juillet 2013.

Jacques Pain, *Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*, http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/oury_pain.pdf.

Catherine Pochet, Fernand Oury et Jean Oury, *L'année dernière, j'étais mort. Pédagogie et psychothérapie institutionnelles*, Vigneux, Éditions Matrice, 1997.

Fernand Oury, *Institutions : de quoi parlons-nous ?*, article datant de 1980 publié en ligne sur le site de Philippe Meirieu (consacré à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie), http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/fernandoury_institutions.pdf, consulté le 9 septembre 2013.

Aida Vasquez et Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Éditions Matrice, 2000.