



HAL
open science

Éducation, psychanalyse et conflit : interconnexions avec la pédagogie institutionnelle - Entretien avec Bruno Robbes

F. C. B. de Andrade, K. R. V. Gonzaga, Bruno Robbes

► To cite this version:

F. C. B. de Andrade, K. R. V. Gonzaga, Bruno Robbes. Éducation, psychanalyse et conflit : interconnexions avec la pédagogie institutionnelle - Entretien avec Bruno Robbes. 2021, pp.1-19. 10.14244/198271994008 . hal-03506838

HAL Id: hal-03506838

<https://hal.science/hal-03506838>

Submitted on 18 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Éducation, psychanalyse et conflit : interconnexions avec la pédagogie institutionnelle - Entretien avec Bruno Robbes¹

Fernando César Bezerra de Andrade², Katherinne Rozy Vieira Gonzaga³

Université Fédérale de Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB, Brésil

Résumé

La pédagogie institutionnelle est une proposition pédagogique née au sein du Mouvement Freinet, à la fin des années 50, ancrée dans la psychanalyse, prenant l'inconscient comme facteur à considérer dans la détermination de processus scolaires importants, parmi lesquels la gestion des conflits relationnels. Partant du principe que le conflit psychique entre désirs, pulsions et limites culturelles est le moteur de l'apprentissage, il associe la violence à la pulsion de mort et comprend le processus éducatif comme une humanisation au sein d'une culture qui, en même temps, doit réguler le mortifère et valoriser le vital, tous deux inhérents à la pulsion. Elle est alors identifiée comme une pédagogie du conflit. Non seulement en reliant les techniques de la méthode Freinet, mais aussi en prêtant attention aux processus groupaux, elle a développé ses dispositifs propres (appelés aussi institutions), visant le développement de l'expression verbale des pensées et des sentiments, régulés par des lois, des lieux et des limites qui organisent le quotidien pédagogique et médiatisent les liens horizontaux et verticaux, valorisant la classe et l'école comme des collectifs, au sens psychologique et politique du terme. Bruno Robbes, pédagogue et professeur de sciences de l'éducation à Cergy Paris Université, est un spécialiste de ce courant et, dans cet entretien, il aborde des sujets tels que l'autorité éducative, l'avenir du travail enseignant, la gestion des conflits et le stress des professionnels de l'éducation, discutant ces thèmes à partir des interlocutions entre éducation et psychanalyse, en mettant l'accent sur la lecture qu'en fait la théorie lacanienne, dans les fondements de laquelle cette pédagogie s'enracine.

Mots-clés : conflit et éducation, psychanalyse, pédagogie institutionnelle, entretien

Introduction

La pédagogie institutionnelle, née au sein du Mouvement Freinet grâce aux influences de la psychanalyse lacanienne sur le travail de formation et d'enseignement de Fernand Oury, prend l'inconscient comme prémisse pour penser les processus pédagogiques dans la classe. C'est l'expression pédagogique de l'application des principes qui définissent le travail d'humanisation à travers les institutions – entendues à la fois comme des organisations sociales et des dispositifs de valeur symbolique capables de promouvoir le cadre psychosocial, selon quatre prémisses culturelles : la loi, le langage, la limite et le lieu. L'orientation du travail pédagogique par ces quatre dimensions de la culture – qui peuvent également être considérées comme des paramètres de la coexistence humaine – sert de

¹ Nous tenons à remercier le CAPES pour son soutien, sous la forme d'une bourse, pour la co-réalisation de ce travail.

² Professeur du département des fondements de l'éducation de l'université fédérale de Paraíba et du programme de troisième cycle en droits de l'homme, citoyenneté et politiques publiques de l'UFPB, docteur en éducation. Membre du groupe de recherche « Études en anthropologie littéraire - GEAL (UFPB/CNPq) ». Identifiant ORCID : <http://orcid.org/0000-0003-0554-2514>. Courriel : fcba@academico.ufpb.br

³ Psychologue, docteur en éducation, psychanalyste de la Société psychanalytique de Paraíba, membre du groupe Winnicott Paraíba. Identifiant ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-3328-6573>. Courriel : katherinnegonzaga@hotmail.com

substrat, notamment, à l'intervention, à la prévention et à l'élaboration des conflits relationnels à l'école. Assumant la violence comme une expression de la pulsion de mort, cet ensemble de dispositifs, de techniques d'expression, de travail en groupe et de dynamique de groupe entend promouvoir une pédagogie qui aide à sublimer l'agressivité, considérant toutefois la violence comme une possibilité permanente liée au registre pulsionnel.

Aujourd'hui, bien qu'elle ait déjà fêté les 60 ans de son origine et inspiré différentes expériences scolaires en France et à l'étranger, qui impliquent également la formation des enseignants, elle est encore peu connue en dehors du territoire francophone.

Pédagogue spécialisé dans l'étude de l'autorité éducative, Bruno Robbes, professeur titulaire de Sciences de l'Éducation à Cergy Paris Université (Laboratoire « École, Mutations, Apprentissages »), est aujourd'hui l'un des noms représentatifs de la pédagogie institutionnelle. Lors d'une de ses visites au Brésil – en août 2018, à l'Université Fédérale de Paraíba –, nous avons eu l'occasion de l'interviewer sur les relations entre la Psychanalyse et l'Éducation, ainsi que sur ses recherches, en prenant comme axe central les idées et les pratiques de la pédagogie institutionnelle.

Intervieweurs : Pour introduire, d'une façon globale, comment comprenez-vous l'interlocution entre pédagogie et psychanalyse ? Quel(s) est (sont) le(s) contribution(s) mutuelles entre ces deux domaines ?

B. Robbes : Mon intérêt pour la psychanalyse est né de ma rencontre avec la pédagogie institutionnelle, à partir de mes recherches sur la discipline scolaire et l'autorité enseignante. En effet, il m'est très vite apparu que si les dimensions pédagogiques et de l'action étaient fondamentales dans l'activité d'un enseignant, l'hypothèse de l'inconscient telle que l'envisage la psychanalyse l'était tout autant, au sens où, comme je l'écris dans mon dernier livre qui propose une approche clinique de l'autorité enseignante (Robbes, 2016, p. 35), « les actions d'un enseignant, fût-il praticien de la pédagogie institutionnelle, ne sont pas en permanence réfléchies ni strictement rationnelles ». Je me réfère là à Aïda Vasquez et Fernand Oury (1971), qui considèrent l'inconscient comme l'une des composantes de l'analyse du milieu éducatif, lorsqu'ils affirment que « reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle », et que « mieux vaut l'entendre que le subir » (Vasquez, Oury, 1971, p. 689). Je suis aussi sensible à l'approche de Francis Imbert (1996), qui estime qu'un enseignant a tout intérêt à reconnaître les aspects irrationnels de ses actions pour ne pas être emporté par elles à son insu. Je souscris encore aux propos de Philippe Jubin (1993, p. 186) lorsqu'il évoque les aléas dans les relations entre un enseignant et des élèves, indiquant que « les écarts dans la relation apparaissent comme le retour du refoulé, l'émergence visible, éclaboussante du psychisme, la démonstration que tout n'est pas réductible à du tangible, à du découparable en petites cases, à du normalisé, à du prévisible, à de l'identifiable, à du comportement, à de l'explicite », et il ajoute que « toujours une part de l'autre échappe ». Ce qui, me semble-t-il, justifie l'intérêt de l'éclairage psychanalytique en éducation, c'est le fait que « la relation pédagogique confronte un enseignant à son enfance en lui refoulée, au risque que des conflits intrapsychiques enfouis et insuffisamment démêlés ne le conduisent à s'enliser dans des pratiques compulsives de répétition. Celles-ci s'avèreraient non seulement anti-éducatives, mais aussi génératrices de souffrance pour lui et ses élèves » (Robbes, 2016, p. 36). S'agissant de l'autorité tout particulièrement, je fais l'hypothèse que le rapport personnel qu'un enseignant entretient avec elle a des conséquences sur ses façons de l'exercer en classe : ses actions comportent des dimensions inconscientes porteuses de sens, par-delà l'observable. Ainsi, l'inconscient peut se manifester par des attitudes non volontaires d'un professeur que les élèves repèrent parfois, qui perturbent l'enseignant ou l'interrogent sur lui-

même : lapsus, vocabulaire et/ou intonations reprenant des façons de s'exprimer empruntées à d'autres, conduites imprévisibles, paroles blessantes, colères soudaines pouvant aller jusqu'à des comportements violents⁴ ... Ces manifestations qui sont propres à chacun sont généralement à mettre en relation avec l'histoire personnelle d'un sujet, avec le rapport à l'autorité qu'il a construit en référence à son histoire d'enfant dans son milieu familial, d'élève à l'école, parfois d'éducateur débutant en contact avec des enfants et/ou des jeunes, enfin de professeur novice ou expérimenté. Il est aussi très éclairant de mettre au jour ce qui a pu déterminer le choix d'un sujet de devenir enseignant, ce qui a mobilisé son désir d'enseigner, comment il a construit son rapport au savoir ou à sa discipline d'enseignement. Si l'on y ajoute le fait que dans la relation d'autorité, un enseignant se met en jeu personnellement, engage une part de sa subjectivité en mobilisant des capacités d'autorisation de soi selon un processus sans fin (ce que j'ai appelé *Avoir de l'autorité*), un domaine de travail s'ouvre pour la recherche qui passe par la compréhension des enjeux subjectifs et l'élucidation des dynamiques inconscientes présents dans la relation d'autorité en situation d'enseignement. Il s'agirait de tenter d'éviter, selon la formule de Mireille Cifali et Jeanne Moll (1985, p. 14) que « l'éducateur semble ainsi devoir être abandonné à la solitude de sa compulsion, au désarroi de son incompréhension et à un activisme éducatif qui prend tour à tour tel ou tel principe pour guide ». Dans mon dernier livre, je propose une brève synthèse de travaux de psychanalystes ou de chercheurs en éducation se référant à la psychanalyse, qui se sont intéressés à l'autorité dans la relation éducative (Robbes, 2016). S'il est aisé d'entrevoir ce que la psychanalyse a pu apporter à la réflexion sur la relation éducative et pédagogique (Filloux, 1987 ; Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005), l'inverse est plus difficile pour moi. Peut-être peut-on dire que le champ éducatif est un terrain de recherches et de pratiques essentiel pour la réflexion psychanalytique...

Intervieweurs : Quel(s) est(sont) le(s) mode(s) recommandable(s) de faire une recherche en éducation/en pédagogie prenant la psychanalyse comme univers de référence épistémologique et conceptuel ?

B. Robbes : Fernand Oury avait coutume de dire, à propos de l'inconscient, qu'on ne manipule pas le radium à mains nues. Je commencerai par émettre des réserves à propos de recherches en éducation ou en pédagogie, qui prennent la psychanalyse comme univers de référence épistémologique et conceptuel. J'ai en effet vécu plusieurs expériences – lorsque j'étais étudiant à l'université Paris X-Nanterre ou dans des colloques internationaux – où j'ai été témoin d'interprétations non contrôlées de propos issus d'entretiens d'enseignants, de la part de chercheurs membres du courant de recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation⁵. Ces interprétations ne pouvaient être reçues par les sujets concernés que comme des jugements, clôturant la pensée, engendrant parfois de violentes réactions de leur part. Au plan personnel, les visées de production de savoirs revendiquées par ce courant de recherche (Blanchard-Laville, 2010) m'apparaissent inaccessibles, faute d'une culture psychanalytique suffisante. Je garde aussi en mémoire l'avertissement de Sigmund Freud lui-même, quant aux risques d'utiliser des notions ou concepts empruntés à la

⁴ Au sens où Jacques Pain (2000) définit la violence : « D'un point de vue général [...] : la violence, c'est toute atteinte à la personne [...], c'est l'abus, sous toutes ses formes et en tout lieu. [...] Nous entendons par violences des actions ou des attitudes violentes, ou ressenties comme violentes, c'est-à-dire usant directement, ou indirectement, de la force, de la contrainte, ou les permettant. Ou encore des actions ou des attitudes, ouvertes ou diffuses, de "malmenances institutionnelles" » (p. 138, 139).

⁵ Né à l'université Paris X-Nanterre avec Claudine Blanchard-Laville, ce courant de recherche édite la revue *Cliopsy* : <http://www.revuecliopsy.fr/>

psychanalyse hors du champ où ils ont été élaborés à l'origine. J'ajouterais que l'écriture monographique en pédagogie institutionnelle m'a appris la prudence : les interprétations ne sont que des hypothèses, qui en disent au moins autant sur celui qui les formule que sur les sujets de la situation étudiée. En outre, mes expériences de classe m'ont appris qu'une interprétation juste ne s'énonçait jamais comme telle, mais qu'elle passait souvent par un mot ou une action opportune en situation, généralement « involontaire », peut-être inconsciente. Celle-ci vient dénouer un aspect de la situation dans laquelle un élève et un enseignant se trouvent englués, ne faisant sens au mieux qu'*a posteriori* pour l'enseignant. Pour ces raisons, les recherches que je mène en éducation et en pédagogie, en référence au cadre conceptuel de la psychanalyse, s'inspirent de la position développée par Mireille Cifali (2006, 2007, 2008) dans ses démarches de recherche clinique. C'est à partir de sa relecture de mon premier manuscrit que j'ai publié mon dernier ouvrage. De mes échanges avec elle, j'ai retenu plusieurs éléments caractéristiques de la démarche clinique de recherche, telle que je l'ai pratiquée à propos de l'autorité enseignante. Mon matériau étant constitué d'entretiens cliniques de recherche, je postule que la formulation d'hypothèses liées à l'inconscient doit être faite par le sujet lui-même, non de l'extérieur. En conséquence, mon travail d'analyse consiste à faire résonner ma pensée avec ce que disent ces enseignants : comment j'accueille leurs propos, quelles réactions et quels échos ils produisent en moi. Le travail clinique tel que je le pratique ne s'effectue donc pas en extériorité par rapport à l'autre, ni en recourant nécessairement à une notion ou à un concept psychanalytique pour servir les analyses, mais dans une intersubjectivité entre le chercheur (un « je ») et chaque interlocuteur (un « tu »), où je pense avec – non pas contre – lui, où j'entre en « dialogue » (Cifali, 2006, p. 131) avec lui, chacun étant bousculé. Au plan éthique, ma visée est compréhensive, se veut respectueuse de chaque sujet dans ses ressentis et sa vulnérabilité. Je m'interdis tout jugement. Je tente de saisir des dynamiques singulières de sujets confrontés à l'autorité, dans leur rapport à celle-ci et dans l'élaboration de leur position d'autorité. Il s'agit de montrer des évolutions temporelles chez les interviewés, les débuts, les échecs, les remaniements ou au contraire les arrêts. Pour cela, je mobilise et je travaille aussi ma subjectivité en lien avec leurs paroles. Je convoque donc mon propre rapport à l'autorité. Je propose des hypothèses, des relations de sens possibles (qu'ont-ils voulu dire ?). Je m'autorise à prendre position et à développer ma pensée. Je fais en sorte de permettre au lecteur d'accueillir les propos tenus dans un mouvement de compréhension, de mise en lien. Bien évidemment, cela ne m'empêche pas de me référer à des auteurs issus du champ de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation au cours du processus d'analyse.

Intervieweurs : Pourquoi la PI s'appuie-t-elle spécifiquement sur la psychanalyse lacannienne ? Quelle est l'origine de cette articulation ?

B. Robbes : Si la PI s'appuie sur la psychanalyse lacannienne, c'est d'abord du fait des relations entre le docteur Jean Oury – l'une des figures de la psychothérapie institutionnelle et frère de Fernand Oury – avec Jacques Lacan. Jean et Fernand Oury ont été analysés par Lacan et ont fréquenté l'École freudienne de Paris, fondée par Lacan en 1964. Ajoutons l'influence de Françoise Dolto sur la PI, dont on sait la proximité intellectuelle avec Lacan. Au plan conceptuel, il faut mentionner l'importance du langage dans la PI, particulièrement l'attention à la parole des élèves, rendue possible grâce aux différents lieux de parole institués dans la classe. Jacques Lacan considérait que l'inconscient était structuré comme un langage. De là, la reconnaissance de la présence de l'inconscient dans la classe va de pair avec l'attention au langage. Le langage est encore au cœur de la monographie, outil d'analyse privilégié de la PI pour comprendre ce qui agit dans une classe institutionnalisée, comment des élèves porteurs

de troubles psychiques parfois graves évoluent favorablement dans ce milieu structuré. Fernand Oury aimait rapporter la réaction de Jacques Lacan, alors qu'il lui avait fait lire ses premières monographies : « le seul langage possible ». C'était l'une de ses plus grandes fiertés.

Intervieweurs : La Pédagogie Institutionnelle, en assumant une lecture psychanalytique de l'encadrement par la loi, la castration, ne serait-elle du côté du rationalisme ? En d'autres termes, les pédagogies en général, pour privilégier le rationnel, ne valorisent-elles pas davantage le refoulement que le pulsionnel ?

B. Robbes : Je pense en effet que la pédagogie institutionnelle assume un rapport à la loi qui admet la castration, considère la frustration comme un besoin fondamental de l'enfant et une nécessité éducative. Elle est du côté du rationalisme, au sens où cette conception de la loi repose sur des travaux ethnographiques, qui ont montré la présence des trois interdits anthropologiques d'inceste, de meurtre et de parasitage au fondement de toute vie sociale (Robbes, 2014). Ces interdits existent dans toutes les sociétés humaines afin de garantir leur existence, leur survie et leur pérennité. Cependant, j'aime citer Sylvie Canat (2006), qui nous invite à penser l'autorité éducative dans le travail de l'écart entre loi singulière et loi universelle, en référence à la dynamique lacanienne de l'émergence d'un sujet structuré par la loi : « on peut donc relever un fond commun, à savoir la transmission de lois universelles structurant la communauté (lois symboliques, lois du langage, lois sociales...), et des appropriations singulières et multiformes de celles-ci par les individus [...]. Le tissage entre lois universelles et lois singulières se fait grâce, ou à cause d'un système faisant interface entre la réalité sociale et la réalité psychique » (Canat, 2006, p. 69). C'est ainsi, il me semble, qu'opère la PI. Mais plutôt que d'opposer le refoulement – que la PI valoriserait – au pulsionnel, je dirais que la PI valorise la sublimation par la réalisation de soi dans un collectif, notamment à travers le vrai travail (valeur chère à Freinet), à la place de la répression et du refoulement (Cifali, Imbert, 1998). Surseoir à la pulsion, apprendre à différer, réorienter la pulsion pour la métaboliser en objets de savoir socialement partageables, telles sont les visées de la PI. Quant à savoir si les pédagogies en général valoriseraient le refoulement plutôt que le pulsionnel pour privilégier le rationnel, cela dépend du type de pédagogie auquel on se réfère. Dans la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014), le refoulement peut conduire à la névrose. Si le savoir du maître est la seule raison qui vaille, sommes-nous dans le rationnel ? Du côté de certaines pédagogies non directives privilégiant l'épanouissement de l'élève, le pulsionnel prévaut et l'enseignant s'interdit, par principe, de réprimer les pulsions. Mais la question des limites, donc du refoulement de certaines pulsions, se pose. Jusqu'où est-il raisonnable d'accueillir toutes les pulsions ? C'est la tension qu'énonçait déjà Sigmund Freud dans sa « Sixième conférence » (1984), lorsqu'il interrogeait les limites, les moments et les moyens de l'interdit : « l'éducation doit donc chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration » (Freud, 1984, p. 200). Dit autrement, le pédagogue est celui qui dispense « à l'enfant la juste mesure d'amour et conserve [...] néanmoins une part efficace d'autorité » (Freud, 1984, p. 200). Ce que nous enseigne la PI, c'est bien l'idée que l'accueil des pulsions et le refoulement de certaines d'entre elles ne sont pas incompatibles avec certaines formes de raison, elles-mêmes non réductibles à une entreprise d'assujettissement, de normalisation.

Intervieweurs : Une des lois de la pédagogie institutionnelle est l'interdiction de l'inceste, c'est-à-dire l'interdiction qui guide le travail pédagogique par préférences personnelles de l'enseignant. D'un autre côté, le désir (de savoir, d'enseigner et d'apprendre) se fonde sur

des goûts particuliers, restant une des bases de ce travail. Comment la pédagogie institutionnelle articule-t-elle ces deux facteurs, si on considère le transfert typique de la relation entre l'élève et l'enseignant comme un des éléments inconscients de base, considérés depuis Freud ?

B. Robbes : En effet, la pédagogie institutionnelle entend l'interdit de l'inceste comme interdit d'une relation affective privilégiée entre un enseignant et tel ou tel élève. Sa signification dépasse donc l'interdiction d'un acte sexuel intrafamilial. Au plan symbolique, il signifie le passage du lien familial au lien social, l'apprentissage du vivre avec l'autre différent de soi. C'est la fonction même de l'école que de permettre à l'enfant d'apprendre à être en relation avec ses semblables différents de lui, selon d'autres modalités qu'avec ses parents ou ses frères et sœurs. Cela peut même être une opportunité pour lui lorsque le milieu familial est maltraitant ou mortifère. Ainsi sur le temps scolaire, l'enseignant ne prend pas la place des parents, même s'il est aussi éducateur des élèves dont il est responsable et doit assurer leur sécurité. En entrant à l'école, l'enfant devient élève, un parmi d'autres avec lesquels il va accéder à des savoirs sélectionnés par la société, que son milieu proche ne peut généralement pas mettre à sa disposition. Pour autant, il ne s'agit pas de lui demander de renier ses origines et sa culture familiale, mais de lui signifier que pour grandir et accéder à la culture commune, il doit pouvoir exister comme un être singulier, un sujet de désirs non confondu avec sa mère et son père, ses frères et ses sœurs... ou son professeur. En ce sens, l'interdit d'inceste est aussi un « garde-fou » pour l'enseignant, qui doit éviter d'entretenir avec ses élèves des relations où il marquerait des préférences et des rejets. Cependant, des affects circulent bel et bien dans une classe. Il y a des transferts, mais aussi des identifications et des projections entre les élèves et, bien sûr, sur la personne de l'enseignant. C'est pourquoi la pédagogie institutionnelle nous alerte d'abord sur les risques imaginaires et illusoire, régressifs et mortifères de la relation duelle en éducation (Vasquez, Oury, 1967 ; Oury, Vasquez, 1971). C'est pour cette raison aussi que dans la pratique, la première tâche de l'enseignant va consister à se positionner, en se démarquant des rôles que les élèves attendent de lui (parent laxiste ou autoritaire, frère ou sœur, copain ou copine...) ou des images antérieures d'enseignants que les élèves ont pu connaître avant lui (Vasquez, Oury, 1967 ; Oury, Vasquez, 1971 ; Pochet, Oury, Oury, 1986). Mais l'enseignant pratiquant la pédagogie institutionnelle dispose surtout des outils, des techniques et des institutions qu'il met en place dans sa classe. Ils sont autant de médiations, pour l'enseignant comme pour les élèves, permettant d'éviter au maximum les relations duelles et, par là même, de « diminuer ces risques de transferts et contre-transferts plus ou moins massifs » (Laffitte, 2006, p. 125)⁶. Dans une classe institutionnalisée en effet, « la multiplicité des situations à vivre, par des élèves appartenant à des groupements différents selon les activités et les moments, crée tout un jeu complexe de relations permettant des communications démultipliées et réciproques, où chacun pourra exister, différent des autres..., y investir son désir. [...] C'est là qu'opèrent les "transferts latéraux" (Pochet, Oury, Oury, 1986, p. 126) sur d'autres objets ou personnes que le maître » (Robbes, 2006, p. 7). Aïda Vasquez et Fernand Oury (1967) reprennent à Jacques Lacan la notion d'identification par « trait unaire »⁷, qu'ils distinguent de l'identification

⁶ Mais ajoute René Laffitte (2006, p. 125), « il vaut mieux le savoir, nul système, nulle "formation", ne peuvent totalement prémunir les êtres humains que sont les maîtres d'école contre ces fâcheux phénomènes inconscients ». Sur le transfert en pédagogie institutionnelle, voir Oury, Pochet (1979) ; Pochet, Oury, Oury (1986).

⁷ Francis Imbert (2002) en explique la valeur éducative et l'origine : « une identification qui évite les captations imaginaires, leurs effets de fascination et de fusion-confusion. Cette identification, Lacan la reprenait du chapitre

massive, introjective sur l'enseignant (celui-ci se sent mangé, dévoré par l'élève) et de l'identification projective (l'élève se projette dans le désir de son enseignant et se confond avec lui, au risque de ne plus exister comme sujet). Selon eux, c'est bien « le remaniement des identifications [...] qui fait progresser l'individu » (Vasquez, Oury, 1967, p. 187). Ainsi commente Francis Imbert (1996, p. 46), ces « "transferts latéraux" viennent alléger la relation transférentielle maître-élève, l'ouvrir sur d'autres possibles, d'autres issues ». Pour Catherine Pochet et Fernand Oury (1986, p. 130) encore, « quand les activités, l'organisation, les institutions nous permettent d'être là, en classe, proches des enfants, vigilants-disponibles, accueillants à tout transfert utilisable ; quand nous aménageons des lieux où tout peut-être dit ; quand, sur place, une multitude d'objets sont accessibles, quand les autres sont, eux aussi, accessibles et que la classe (au sens le plus large) devient un milieu riche d'occasions, [...] il est possible de transférer sur n'importe quoi ou presque ». C'est ainsi que « le désir se met à circuler et à s'investir sur de nouveaux objets » (Imbert, 2010, p. 220). Cette question du désir est d'ailleurs essentielle pour Fernand Oury, qui considère les techniques Freinet comme un « ensemble [qui] fomenté du désir » (Geffard, non daté). Il disait encore qu'une fois la question du désir résolue, peu importe les méthodes que l'enseignant utilise pour faire apprendre les élèves. Oury emprunte sa conceptualisation du désir à Jacques Lacan, qui le distingue du besoin et de la demande. Le désir ne se réduit ni au besoin (il ne vise pas la satisfaction d'un objet réel, mais relève du fantasme), ni à la demande (il cherche à s'imposer sans tenir compte du langage et de l'inconscient de l'autre, et exige d'être reconnu absolument par lui) (d'après Laplanche, Pontalis, 1990, p. 121-122). Françoise Petitot (2011, p. 21) précise, plus simplement, que la demande de présence et d'amour de l'être humain étant inépuisable, elle ne peut jamais être pleinement satisfaite, d'où « un reste, un manque à la satisfaction totale introuvable, reste qui est précisément le désir, constitutif de l'être en tant qu'humain ». Ainsi, l'interdit de l'inceste vient signifier que tout n'est pas possible. Pour exister comme sujet singulier, l'élève va devoir sortir du fantasme d'une fusion avec la mère et, dès lors, accepter la limite de la loi. C'est aussi parce que l'interdit de l'inceste est posé à l'école, que l'élève peut désirer autre chose qu'une relation particulière avec son enseignant. Il s'agit de lui permettre de réorienter ses pulsions, ses affects vers un désir d'apprendre et de savoir, en apprenant à être en relation avec les autres, considérés eux aussi comme des sujets de désirs, non pas comme des objets de satisfaction de ses pulsions primaires. Ce désir qu'il s'agit de retrouver par l'école, c'est encore celui de grandir et de vivre.

Intervieweurs : Vous étudiez l'autorité enseignante depuis un certain temps et l'associez au processus de devenir auteur de soi-même, vécu par les élèves. Pourriez-vous parler davantage de cette relation en tant que facteur déterminant pour la gestion des conflits à l'école ?

B. Robbes : Le processus de devenir auteur de soi-même correspond à ce que j'appelle le processus d'autorisation, qui est en rapport avec l'une des trois significations de l'autorité éducative : Avoir de l'autorité⁸. Avoir de l'autorité relève de l'auteur (*auctor*), qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*). Par l'acquisition de savoirs et de compétences, l'*auctor* conquiert la capacité de s'autoriser à accéder à la responsabilité personnelle et à l'autonomie sur sa propre vie, dans ses relations aux autres. Sujet de son existence, l'auteur se construit à travers une histoire jamais achevée, dont l'élucidation contribue à développer la confiance suffisante

VII de Psychologie des masses et analyse du moi, où Freud pointait une identification « partielle, extrêmement limitée, et [qui] emprunte seulement un trait unique à la personne-objet » (p. 153).

⁸ Les deux autres significations indissociables de l'autorité éducative étant Être l'autorité (autorité légale, statutaire, *potestas*) et Faire autorité (compétences, savoirs d'action mobilisés) (Robbes, 2016).

en soi⁹, ainsi que Jacques Ardoino et Jacqueline Barus-Michel (2013) l'entendent¹⁰. Avoir de l'autorité relève de cette capacité progressive et continue d'un sujet à accéder à l'autonomie sur sa propre vie qu'Ardoino (2013, p. 64) nomme « processus d'autorisation » : « capacité toujours en cours d'acquisition, conquise autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de *devenir soi-même son propre co-auteur* ». Et Ardoino (2000, p. 200, 201) ajoute : « c'est-à-dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouvernent notre existence. C'est le sens profond de la forme réfléchie : s'autoriser ». Selon Jacques Marpeau (2000, p. 178), un sujet engagé dans une démarche d'autorisation mobilise deux processus psychiques : « il s'autorise chaque fois qu'il met en œuvre des ressources et une dynamique "d'échappée" aux attentes et aux captations d'autrui le concernant, mais aussi à ses propres logiques défensives ». Et l'auteur d'ajouter que celui qui autorise accompagne ce double mouvement, d' « introduire la personne à une place d'auteur en renonçant à un pouvoir de captation » et de « inviter à sortir de la captation de ses propres allants de soi ». S'autoriser, c'est donc pour une part être en capacité de désobéir aux demandes des autres comme d'accepter de questionner ses propres certitudes, ce qui engendre de l'insécurité psychique, « suppose une capacité à soutenir la démaîtrise et le manque » (Marpeau, 2000, p. 179). Cependant, un sujet ne s'autorise jamais seul. Marpeau (2000, p. 183) souligne encore que « l'autorisation suppose l'expérience significative de pouvoir se reposer sur autrui et, paradoxalement, de pouvoir s'en remettre à autrui pour sa sécurité dans une situation inconnue, de faire confiance à autrui pour pouvoir se risquer à quitter ses postures défensives, sortir des captations et se situer à l'origine de ses actes et de son devenir ». Le processus d'autorisation n'est donc nullement auto-référentiel. Il passe toujours par d'autres, qui contribuent à renforcer la capacité d'un sujet à s'autoriser. C'est dans ce rapport du sujet aux autres que le processus d'autorisation peut être un facteur déterminant pour la régulation des conflits à l'école. J'ai expliqué en quoi la pédagogie institutionnelle est une pédagogie de l'autorité éducative, de même qu'une pédagogie qui prévient et régule les conflits (Robbes, 2018). Je rappellerai seulement quelques points. « Accueillir l'élève et lui permettre d'exister dans sa singularité » (Robbes, 2018, p. 45) est, selon moi, à la fois ce qui permet qu'un élève s'engage dans un processus d'autorisation et une prévention des conflits. Un élève qui se sent accueilli, reconnu et respecté comme un sujet dans sa classe – où la loi garantit qu'il en est de même pour tous – aura moins tendance à entrer en conflit avec les autres. Et si conflit il y a, les velléités d'autorisation vont s'actualiser au conseil, dans la confrontation des désirs individuels aux autres et à la loi commune. Le conseil est encore le lieu où un élève va pouvoir prendre des responsabilités. Se déclarer pour prendre une responsabilité, s'engager à l'exercer, puis en rendre compte devant le groupe sont des actes d'autorisation véritables, qui augmentent la confiance en soi. J'ai encore développé en quoi les ceintures de comportement permettaient aux élèves d'accéder à une position d'auteur d'eux-mêmes (Robbes, 2018). S'agissant enfin des conflits, j'insisterais sur l'importance de l'usage de la parole d'une part, car elle est bien la marque de l'auteur, et sur le cadre et les rituels d'autre part, en tant que moyens permettant l'expression respectueuse des paroles des sujets et rendant possible l'élucidation des conflits. Si augmentation (*augere*) il y a, c'est lorsqu'un sujet accepte de se confronter aux autres avec son savoir et ses manques, et que le collectif est suffisamment

⁹ Le manque comme l'excès de confiance en soi ne permettent pas à un sujet d'établir des relations humaines saines et de reconnaissance réciproque, d'où cette notion de confiance suffisante en soi qui exprime le résultat d'un travail psychique.

¹⁰ « L'auteur (...) est (...) une dimension de la définition du sujet : capable de se reconnaître au long de son expérience et dans ses actes, de se nommer dans une permanence récapitulative à travers son histoire et ses changements » (Ardoino, Barus-Michel, 2013, p. 269).

contenant pour l'accompagner, l'aider à poser des actes lui permettant de poursuivre ce mouvement d'autorisation de soi-même.

Intervieweurs : Les enseignants, en particulier, et le personnel des écoles supportent un haut niveau de stress par leurs exigences professionnelles et le manque de réciprocité et d'appui par les institutions politiques et sociaux, qui ne soutiennent pas leur travail pédagogique. Dans ce contexte, compte tenu de vos expériences en tant que pédagogue, enseignant, directeur d'écoles publiques et professeur des universités en France, que faire pour que les professionnels de l'éducation à l'école aient de meilleures conditions pour gérer les variables qui les dépassent ?

B. Robbes : En France et au Brésil, même si c'est à des niveaux différents, un management néo-libéral s'exerce actuellement à l'école comme dans la plupart des organisations humaines, notamment celles chargées d'éduquer, de soigner et de former. L'individualisme et la compétition sont les valeurs sociales dominantes, qui interrogent les conditions des liens sociaux. Exacerbés, ils se retournent aussi contre les sujets, dont on exige qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes sans qu'ils puissent être entendus, tout en les maintenant dans des contraintes paradoxales. En France par exemple, l'actuel ministre de l'Éducation nationale prétend diffuser des « bonnes pratiques » validées par des neuroscientifiques, en négligeant le savoir-faire des enseignants. Non seulement il considère les enseignants comme des exécutants incapables de réfléchir à leurs pratiques, mais il propage aussi dans l'opinion publique l'idée qu'ils seraient incompetents, ce qui ne fait qu'affaiblir leur statut social et leur autorité. La permanence des évaluations liée à un « pilotage par les résultats » est un autre exemple de ce contrôle social du *New public management*. Ces pratiques managériales entraînent d'inquiétants phénomènes aujourd'hui massifs (stress, harcèlement, dépressions, *burn out*, suicides). Ils sont bien été mis en évidence, en France, par des psychosociologues cliniciens, par exemple, de Gaulejac (2009, 2011) et Dejours (2015). Les valeurs individualistes, compétitives et productivistes des sociétés néo-libérales ont encore des conséquences dans l'éducation, où la consommation engendrée et entretenue par le marketing des sociétés multinationales cible notamment les jeunes. Il s'agit de capter leur attention en permanence, d'exciter leurs pulsions primaires et régressives pour satisfaire un pouvoir d'action guidé par des plaisirs immédiats sans limites apparentes, un besoin d'avoir pour exister et être comme les autres, dans la passivité et l'absence d'effort de leur part. Ces pratiques sont en décalage avec les exigences au fondement de l'action éducative. À l'école, l'accès au savoir oblige un élève à contrôler *a minima* ses pulsions, à tolérer la frustration et la satisfaction différée, à accepter temporairement une discipline qui permet la réflexion et l'entrée dans le travail, mais aussi à s'engager dans une démarche active s'inscrivant dans la durée et réclamant des efforts. Les conséquences d'un tel écart sur l'éducation et l'enseignement sont nombreuses. Éducateurs et enseignants se retrouvent en situation de concurrence déloyale face à ces nouvelles autorités qui, parce qu'elles disposent de moyens d'influence considérables et illimités, proposent aux jeunes des modèles identificatoires puissants. Leur autorité en est incontestablement affaiblie : poser des limites et soutenir le conflit deviennent de plus en plus difficiles, peuvent même s'avérer intenable. La situation est donc totalement paradoxale, le système social reprochant aux éducateurs et aux enseignants de ne plus jouer leur rôle alors qu'une action éducative de leur part irait à contre-courant des valeurs dominantes. Une fois ces constats partagés, que faire ? Je renverrais volontiers vers le dernier livre de Mireille Cifali (2019), intitulé *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Il s'agit de se donner des moyens pour résister, du temps pour penser ces situations d'attaque des sujets et des liens humains, en faisant alliance, en se

regroupant – éducateurs, enseignants, militants pédagogiques, personnels soignants, syndicalistes, formateurs, chercheurs... En tant que chercheurs, nous avons à rétablir certaines vérités scientifiques à propos de l'histoire des sciences, face au retour d'une science positive qui se prétend hégémonique. Nous devons travailler à articuler les différentes approches scientifiques se préoccupant des métiers de la relation, en montrant en quoi des démarches cliniques sont précieuses et ont leur place à côté d'autres savoirs. Il s'agit aussi de déconstruire les détournements du sens de certains termes – tels que confiance, bienveillance, empathie... – qui sont actuellement repris par le management avec des intentions normatives, afin de rétablir leurs significations premières. Se redonner des capacités d'agir et de penser en se réappropriant son métier est donc fondamental. Les groupes d'analyses de pratiques professionnels – inspirés par exemple des groupes Balint (2003) – de même que les mouvements pédagogiques et d'éducation populaire, ou encore certains réseaux sociaux constituent ces espaces indispensables. En fait, tout espace de formation peut jouer ce rôle de prise de distance par rapport au métier, d'ajustement de sa posture professionnelle et de conscientisation des articulations entre le psychique et le social. Or en France, la formation des enseignants est en régression importante depuis une quinzaine d'années. D'où l'importance d'espaces de résistance en dehors des institutions officielles.

Intervieweurs : Enfin, toujours en pensant aux circonstances décrites à la question précédente, comment évaluez-vous l'avenir du travail d'enseigner ?

B. Robbes : Le métier d'enseignant est d'abord confronté à une mutation du savoir, dont la légitimité des énoncés est interrogée de toutes parts et en permanence. Aujourd'hui plus qu'hier, il est admis que la vérité des savoirs disponibles est temporaire. À cela s'ajoute le fait que dans certains domaines, le renouvellement des connaissances produites est plus rapide que celui d'une génération. Enfin, l'essor des technologies numériques – et avec elles le projet d'une « société de la connaissance » – tend à délégitimer voire à discréditer les savoirs scolaires. Selon Philippe Breton (2005, p. 51), le concept de « société de la connaissance » assimile la science à la connaissance et la réduit à une information dépendante des technologies. Une première conséquence en éducation est le risque que le « processus de la connaissance » ne se réduise « à un traitement de l'information », alors que les savoirs scolaires visent à permettre l'édification et l'émancipation de femmes et d'hommes par la compréhension du monde contemporain, en les inscrivant dans les cultures qui les ont précédées. De plus, la « société de la connaissance » s'intéresse à la création et à la diffusion des connaissances, traitées comme des informations utiles au développement économique. Les savoirs sont regardés pour leur valeur pragmatique : ils doivent permettre d'agir efficacement dans le monde. D'où le développement des compétences dans l'entreprise « en opposition à la notion de qualification » (Rey, 2009, p. 107), dans une perspective d'employabilité¹¹. Il en résulte une seconde conséquence en éducation, où les savoirs de l'école ne sont plus regardés comme pertinents. L'émergence de la notion de compétence à l'école peut alors s'analyser comme un moyen de rapprocher savoirs pragmatiques et savoirs scolaires. Mais ce rapprochement n'empêche pas que fondamentalement, deux conceptions de la vérité du savoir s'opposent : la « société de la connaissance » va de pair avec une vérité pragmatiste (quelque chose est vrai s'il produit des effets immédiats tangibles), alors que la vérité des savoirs scolaires est une vérité classique (quelque chose est vrai s'il a été démontré à l'aide d'un raisonnement scientifique). Cette mutation sociétale du rapport au savoir a des

¹¹ Il s'agit « que les sujets non seulement puissent accéder à l'emploi (employabilité d'accès) mais aussi restent employés au cours de leur vie active (*lifelong employability* lié au *lifelong learning*) » (Banadusi, 2008, p. 77).

conséquences sur les savoirs scolaires, l'autorité professorale et le métier d'enseignant. Premièrement, du fait du caractère temporaire des savoirs, l'école enseigne une sélection de savoirs produits au cours des siècles jusqu'à aujourd'hui, selon des méthodologies scientifiques, en l'état actuel des connaissances. De plus, ces savoirs scolaires rencontrent des individus qui les contestent plus facilement au nom de leur liberté, de leur autonomie, d'autres normes ou d'autres autorités. Ajoutons le fait que les savoirs scolaires sont parfois investis différemment selon les élèves et leurs familles, du fait des possibilités d'orientation qu'ils permettent ou de leur utilité sociale immédiate. Deuxièmement, avec la « révolution numérique », l'école n'a plus l'exclusivité de la transmission des savoirs, le professeur n'a plus le monopole du savoir fiable, la plupart des élèves pouvant accéder à des connaissances plus vérifiables et diversifiées. Cependant, le simple usage des technologies numériques ne garantit nullement qu'il y ait apprentissage et acquisition de savoirs dans une perspective émancipatrice. C'est pourquoi il convient d'étudier en quoi ces technologies peuvent constituer une opportunité renfermant des potentialités de transformation des pratiques pédagogiques. Par conséquent, l'autorité professorale ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir que l'enseignant détient et transmet, ce qui provoque une mutation profonde de l'exercice du métier et conduit à se demander sur quoi un enseignant peut aujourd'hui fonder son autorité. Selon Philippe Meirieu (Darcos, Meirieu, 2003), le professeur doit permettre à ses élèves de distinguer la vérité du savoir (spécifié par les conditions de sa production), de l'opinion, de la conviction ou de la croyance. Sa plus-value réside dans la mise en place de modalités appropriées d'accès au savoir qui légitiment son autorité et par là même le savoir transmis. En conséquence, l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il est celui qui crée les conditions effectives – pédagogiques et didactiques – permettant à l'élève de s'engager dans l'activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait que le détenteur de l'autorité statutaire l'énonce. Son autorité se fonde non pas sur le fait qu'il « soit savant, mais [...] plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir » (Rey, 2004a, p. 123). Nous retrouvons le principe d'éducabilité porté par l'enseignant, qui s'efforce de permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible. La relation pédagogique cherche tantôt à penser l'écart entre le savoir et l'organisation mentale des élèves (Rey, 2004b), tantôt à permettre à l'élève de se décentrer de ses représentations propres afin de susciter en lui l'écart indispensable à l'apprentissage (Jeffrey, 2002). La réflexivité de l'élève sur le savoir qu'il reçoit devient un enjeu majeur, non seulement pour légitimer l'autorité du professeur, mais surtout pour permettre à l'élève d'accéder à un rapport au savoir à la fois subjectif, critique et émancipateur. Si ces réponses ont leur pertinence dans une conception classique des savoirs scolaires, elles se heurtent aux conséquences des développements de la « société de la connaissance » que j'ai évoqués plus haut, où le problème ne consiste pas tant à distinguer le savoir de l'opinion ou de la croyance qu'à contester le statut du savoir lui-même à travers sa valeur et ses finalités, culturelles et émancipatrices *versus* utilitaires et efficaces. En ce sens, les propos de Philippe Meirieu (2005, p. 5, 6) peuvent apparaître comme un horizon, déplaçant la question des savoirs dans le champ du politique : « Le défi de l'éducation contemporaine n'est [...] pas de "restaurer l'autorité", mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément... ». « L'autorité éducative » a alors pour rôle de permettre à l'élève de « penser par soi-même » en créant les conditions pour qu'il accède « à un rapport critique à la vérité ». Pour cela, le professeur dispose de la démarche expérimentale, de la recherche documentaire et de la démarche créatrice (Meirieu, 2008). En France, d'autres travaux pédagogiques (Mazet, 2015 ; De Vecchi, 2016 ; Favre, 2016) et le Ministère de l'Éducation nationale lui-même (MENJ, 2019) s'efforcent aujourd'hui de relever le défi de la formation des élèves à l'esprit critique, devant

leur vulnérabilité à la désinformation, l'attrait grandissant de certains d'entre eux pour les théories conspirationnistes et autres pseudo-vérités scientifiques.

Considérations finales

Comme Bruno Robbes l'a souligné dans son interview, face à des problèmes complexes qui n'ont pas de réponse définitive, la pédagogie institutionnelle, à partir d'une réflexion rigoureuse sur l'articulation entre l'éducation et la théorie psychanalytique, se donne pour tâche de prendre en compte les conflits afin de les transformer en opportunités pour apprendre à vivre ensemble à l'école, en montrant combien il est important de considérer l'inconscient dans la subjectivité et l'intersubjectivité qui imprègnent les activités scolaires – malgré tout l'individualisme régissant l'organisation des institutions éducatives et la mise à disposition des connaissances dans le monde contemporain.

En ce sens, à partir de sa grande expérience de la PI, le chercheur que nous avons interviewé a souligné comment la recherche en éducation – qui perfectionne les découvertes psychanalytiques sur les effets de la prise en compte de l'inconscient dans les relations pédagogiques – et l'attention au principe d'autorité – émanant de l'auteur, dans le jeu interrelationnel – aident à penser les pratiques pédagogiques prises dans des tensions entre les désirs (ceux de l'enseignant et ceux de ses élèves), les limites sociales et les valeurs associées à ces différents pôles, souvent en désaccord.

Ainsi, la PI montre comment le conflit est révélateur d'opportunités de changement – un mouvement que toute l'éducation associe à l'humanisation, d'une part, mais qui peut aussi conduire à la confrontation, surtout lorsque les projets de société veulent manipuler les désirs en fonction d'intérêts économiques qui dépendent de l'appauvrissement des subjectivités et des relations qui les constituent.

En établissant le collectif – de la classe et de l'école – comme lieu de médiation des conflits et des confrontations, créant les conditions pour apprendre à vivre ensemble, la PI se présente, comme l'indique Bruno Robbes, comme une pédagogie à la fois robuste et ouverte, en expansion : elle permet de critiquer le pragmatisme néolibéral ancré dans les politiques publiques actuelles ; elle invite les enseignants et les enseignantes à lutter contre la perte de sens de leur travail, en réfléchissant aux transformations sociales autour des savoirs et à leur impact conséquent sur la dévalorisation progressive de l'activité enseignante ; et elle propose des dispositifs (conseil de classe, ceintures de comportement, lieux de parole, etc.) qui servent simultanément de stratégies pour organiser les activités pédagogiques et guider, en tant qu'expressions de l'auteur, la créativité et l'autorité des enseignants et des étudiants.

Ce n'est pas un hasard si, après soixante ans d'existence, la PI continue d'être de plus en plus révolutionnaire : elle préserve et transmet les idéaux et les valeurs d'une éducation humaniste, démocratique et républicaine, sans négliger les risques liées à l'attention à l'(inter)subjectivité, guidés par des modèles de coexistence qui transforment le conflit en une occasion d'enseigner et d'apprendre à vivre en collectivité. Par conséquent, alors que nous vivons des temps sombres au Brésil, la Pédagogie Institutionnelle mérite d'être mieux connue parmi nous et d'inspirer nos pratiques scolaires, afin que nous puissions, selon les termes de Bruno Robbes, nous regrouper pour résister et aller de l'avant.

Références

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.

- Ardoino, J. (2013). Autorité. In Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références* (pp. 63-66). Toulouse : Érès.
- Ardoino, J., Barus-Michel, J. (2013). Sujet. In Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références* (pp. 267-274). Toulouse : Érès.
- Balint, M. (2003). *Le Médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot.
- Banadusi, L. (2008). Compétence et employabilité. In A. Van Zanten (dir.). *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 75-79). Paris : PUF, p. 77.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. In M. Cifali, M. Théberge, M. Bourassa. *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Breton, P. (2005). La « société de la connaissance » : généalogie d'une double réduction. *Éducation et sociétés*, 15 (1), 45-57.
- Canat, S. (2006). Une autorité qui ne fait pas ses preuves... *Empan*, 63, 66-78.
- Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. In M. Cifali, F. Giust-Desprairies (dir.). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. (2007). Exigences d'une position clinique. *Chemins de formation*, 10/11, 68-75.
- Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle (pp. 129-147). In M. Cifali, F. Giust-Desprairies (dir.). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Paris : PUF.
- Cifali, M., Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- Cifali, M., Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Darcos, X., Meirieu, P. (2003). *Deux voix pour une école*. Paris : Desclée de Brouwer.
- De Gaulejac, V. (2009). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Éditions du Seuil.
- De Gaulejac, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dejours, C. (2015). *Le choix. Souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Paris : Bayard.
- De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique. 1. Pour une pensée libre*. Paris : ESF.
- Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. Ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81, 69-102.
- Freud, S. (1984. 1^{ère} édition 1933). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard.

Geffard, P. (non daté). Fernand Oury et la P.I. [En ligne]. http://pig.asso.free.fr/Fernand_Oury.htm (page consultée le 10 janvier 2020).

Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.

Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.

Imbert, F. (2002). Imaginaire et symbolique. Repères pour des enseignants. In A. Picquenot (coord.). *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Éducation et psychanalyse aujourd'hui* (pp. 151-158). Dijon : SCÉREN-CRDP de Bourgogne.

Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

Jeffrey, D. (2002, printemps). Crise de l'autorité et enseignement. *Éducation et francophonie*, XXX, 1, 1-7. [En ligne]. <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-1/07-Jeffrey.html> (page consultée le 3 janvier 2006).

Jubin, P. (1993). Les écarts dans les relations. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 179-190). Paris : ESF.

Laffitte, R. et le groupe VPI (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.

Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1990). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, PUF.

Marpeau, J. (2000). Le processus d'autorisation. In *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes* (pp. 177-193). Ramonville Saint-Agne : Erès.

Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont.

Meirieu, P. (2005, septembre). Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève (pp. 1-10). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf> (page consultée le 6 janvier 2006).

Meirieu, P. (2008, juillet). Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ? Conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, université de Barcelone (pp. 1-14). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf (page consulté le 11 juin 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). Déconstruire la désinformation et les théories conspirationnistes. *Site Eduscol*. [En ligne]. <http://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html> ; <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule> (page consultée le 10 janvier 2020).

Oury, F., Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

Pain, J. (2000). La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale. In *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 24,1, 133-155.

Petitot, F. (2011). De l'enfant-roi à l'enfant-victime : l'enfant oublié. In Gavarini, L., Lebrun, J.-P., Petitot, F. *Avatars et désarrois de l'enfant-roi* (pp. 11-24). Bruxelles : Fabert.

Pochet, C., Oury, F. (1979). *Qui c'est l'Conseil ?* Paris : Maspéro.

Pochet, C., Oury, F., Oury, J. (1986). *L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud*. Vigneux : Matrice.

Rey, B. (2004a). Autorité et relation pédagogique. In G. Chappaz (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.

Rey, B. (2004b). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (2009). Autour des mots. « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation*, 60, 103-106.

Robbes, B. (2006, mai). Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant (pp. 1-19) ? *Site du Ceepe*. [En ligne]. <http://ceepi.org/IMG/pdf/robbes-autorite.pdf> (page consultée le 11 décembre 2009).

Robbes, B. (2014, juillet). Comment aborder concrètement la question de la sanction dans un cours de morale ? *Diotime*, 61. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99877> (page consultée le 8 juillet 2014).

Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.

Robbes, B. (2018). A pedagogia institucional na França e no Brasil : disciplina escolar, autoridade e o manejo. In F. C. Bezerra de Andrade, M. H. Burity Serpa, K. R. Vieira Gonzaga (org.). *No coração da escola : Origens, Teoria e Práticas da Pedagogia institucional* (pp. 37-56). Curitiba : Editora CRV. Disponible en français : http://reseau-pi-international.org/wp-content/uploads/2018/06/Robbes_PI_France_br%C3%A9sil.pdf

Vasquez, A., Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.