ENTREVISTA AMB BRUNO ROBBES

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Carole Gauthié
Université Paul-Valéry Montpellier 3
carole.gauthie@univ-montp3.fr
https://orcid.org/0000-0002-6019-8456

Resum

Entrevista al Dr. Bruno Robbes, catedràtic de ciències de l'educació i de la formació a la Universitat de París CY Cergy, sotsdirector del laboratori EMA (*École, Mutations, Apprentissages*) i responsable del Grau de ciències de l'educació i de la formació, que ensenya els estudiants en i per mitjà de la pedagogia institucional i cooperativa. Està al capdavant de la Xarxa de Pedagogia Institucional Internacional (*Réseau Pédagogie Institutionnelle International*). Ha estat mestre de primària, director d'una escola en un barri obrer dels afores de la regió parisenca i assessor en prevenció de la violència al districte escolar de Versalles. Robbes defineix què és l'autoritat educativa, i ens apropa i diferencia els dos corrents de la pedagogia institucional. També explica les característiques que ha de reunir un docent i puntualitza com creu que és el principi d'isomorfisme pedagògic. Actualment està desenvolupant un conjunt de recerques-acció educatives que donen suport a equips de docents.

Paraules clau: Autoritat educativa; pedagogia institucional; pedagogies cooperatives; formació docent; isomorfisme pedagògic; recerca-acció educativa.

Introducció biogràfica

Figura 1. Bruno Robbes a punt per a l'entrevista

Font: realitzada pels autors.

Bruno Robbes és catedràtic de ciències de l'educació i de la formació a la Universitat de París CY Cergy, sots-director del laboratori EMA (*École, Mutations, Apprentissages*) i responsable d'un grau de ciències de l'educació que forma els estudiants en i per mitjà de la pedagogia institucional. Ha exercit de mestre de primària, de formador de mestres i, després, de director d'una escola en un barri obrer dels afores de la regió parisenca. Ha practicat la pedagogia institucional, en la qual s'ha format amb Jacques Pain i Fernand Oury, i continua compromès amb aquest moviment, que és l'origen de la creació, el 2016, del *Réseau Pédagogie Institutionnelle International* (Xarxa de Pedagogia Institucional Internacional)[1]. També ha estat assessor en prevenció de la violència en el medi escolar al districte escolar de Versalles. La seva tesi, que tracta de l'autoritat educativa del docent, va rebre el premi Louis Cros 2009. Pel que fa a l'autoritat educativa, cal destacar les seves publicacions *L'autorité éducative dans la classe* (ESF Éditeur, 2010, reedició 2020) i *L'autorité enseignante. Approche clinique* (Champ social Éditions, 2016); també ha dirigit l'obra col·lectiva *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (2013, SCÉREN-CRDP d'Amiens i CRAP-Cahiers pédagogiques). Tot i que continua interessat pel tema de l'autoritat en l'educació, actualment està desenvolupant un conjunt de recerques-acció educatives que donen suport a equips de docents que practiquen "pedagogies diferents", pedagogies cooperatives i pedagogies institucionals. Aquests enfocaments de suport des d'una perspectiva de reflexió sobre les pràctiques tenen com a objectiu, d'una banda, nodrir canvis a escala individual i col·lectiva i, de l'altra, generar coneixement científic.

1 http://reseau-pi-international.org/

Sobre pedagogia ha publicat, especialment, "La pédagogie institutionnelle origines, fondements et actualité" (dins de F. Darbellay, Z. Moody, M. Louviot (dir.). *L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat,* Éditions Alphil, 2021), "Observer et analyser des séances d'enseignement/apprentissage selon un regard pédagogique spécificités d'un champ de recherche en sciences de l'éducation" (*Penser l'éducation, 43*, 2019), "Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie" (*Éducation et socialisation, 45*, 2017), *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (amb M.-A. Hugon, Presses Universitaires de Lorraine, 2016). Aquest any ha publicat *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire* (amb S. Connac, N. Denizot i S. Pesce, Presses universitaires de la Méditerranée, 2023).

Realitzada: 12/01/2023 Rebuda: 24/03/2023 Acceptada: 16/05/2023

Som a París, a la Universitat de Nanterre, per entrevistar Bruno Robbes, catedràtic a la Universitat de París CY Cergy, especialista en autoritat educativa i pedagogia institucional.

1. Gràcies per acollir-nos a París i dedicar-nos una mica del seu temps. Abans d'abordar les dues parts principals de l'entrevista (autoritat educativa i pedagogia institucional), ens agradaria preguntar-li com va arribar a la universitat i d'on ve el seu interès per l'autoritat educativa i la pedagogia institucional?

Vaig arribar a la universitat, en primer lloc, pel meu treball com a docent. Em vaig formar en una època (1983-1986) en què les escoles de formació de mestres de França s'anomenaven Escoles Normals. Durant aquesta formació, Jacques Pain, llavors titular aquí a la Universitat de París X-Nanterre, va venir a impartir uns cursos a l'Escola Normal de Cergy per presentar la pedagogia Freinet, la pedagogia institucional i les ciències de l'educació. A la dècada de 1980, era l'inici de la intervenció dels investigadors universitaris en la formació dels docents a França. Amb la creació dels IUFM el 1989,[2] la intervenció dels investigadors en la forma-

2 Els IUFM són els instituts universitaris de formació de mestres (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres).

ció dels docents de primer i segon grau, i també dels CPE,[3] es va institucionalitzar encara més.

El meu interès pels problemes d'autoritat prové de diverses preguntes i reflexions després de les meves primeres experiències a l'aula durant les pràctiques que vaig fer en la meva formació a l'Escola Normal, però també d'aquella trobada amb Jacques Pain, l'any 1984, perquè en la pedagogia Freinet i la pedagogia institucional que va presentar vaig albirar respostes concretes als meus primers dubtes com a mestre principiant. A petició meva, em va convidar a anar a Le Clos, a Vauréal, un IMP (institut medicopedagògic) on les mestres treballaven amb alumnes amb greus trastorns de conducta.[4] Jacques Pain havia començat a oferir-los suport, perquè estaven començant a aplicar la pedagogia institucional. Alguns anys abans (1979), havia finalitzat la seva tesi, en aquesta mateixa institució, sobre la formació dels docents en i per mitjà de la pedagogia institucional.[5] Hi va estudiar les pràctiques formatives dels grups d'educació terapèutica, els GET (grups liderats per Fernand Oury i Aïda Vasquez). En aquests anys 1984-1985, va intentar posar en pràctica el model de formació que havia descrit a partir de la seva tesi.[6] Així és com em va proposar que m'incorporés a un grup de formació de docents que estava creant. Jo tenia 19 anys, era un principiant de debò; de fet, encara no m'havien assignat cap classe, ja que era el meu segon any de formació a l'Escola Normal, però vaig acceptar. Durant set anys, quatre mestres, una professora de secundària i jo mateix ens vam formar en i per mitjà de la pedagogia institucional. Vaig tenir l'oportunitat de participar en aquest grup de treball amb Jacques Pain, el grup de les Marleines. També vam publicar una obra, que Philippe Meirieu va prologar.[7] És d'aquesta manera que vaig arribar a la pedagogia institucional.

3 Els CPE són els assessors principals d'educació (*conseillers principaux d'éducation*).

4 Els IMP (Instituts Médico-Pédagogiques), també anomenats SEES (Sections d'Éducation et d'Enseignement Spécialisé) són institucions especialitza per a nens i adolescents de 3 a 14 anys amb discapacitats.

5 Pain, J. (1979). *Une formation à la pratique de l'institutionnel. Pédagogie institutionnelle et formation*. Tesi de tercer cicle en ciències de l'educació. Université Paris X-Nanterre; autoedició: Pain, J. (1982). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Micropolis; reedició: Pain, J. (1998). *La formation par la pratique. La pédagogie institutionnelle des Groupes d'Éducation Thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*. Matrice.

6 Per a obtenir més informació sobre el model de formació elaborat per Jacques Pain, vegeu Robbes, B., Dufournet Coestier, V. (2022, novembre). "Pédagogie institutionnelle, formation et intervention: les deux thèses de Jacques Pain". *Spécificités, hors-série sur Jacques Pain*, 205-227. En línia: <https://www.cairn.info/revue-specificites-2022-HS1-page-205.htm>

7 Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Matrice.

En aquesta formació, Jacques Pain ens animava a fer pràctiques de pedagogia institucional, a formar-nos amb altres moviments pedagògics, a llegir obres professionals, a assistir a congressos i també a continuar els estudis de ciències de l'educació. Mentre treballava a la meva classe, em vaig matricular en un grau de ciències de l'educació a Nanterre, després un màster... fins al doctorat. Així doncs, és gràcies a aquest grup i a la pedagogia institucional que vaig arribar a les ciències de l'educació. Per a mi, al començament, les ciències de l'educació van ser com l'extensió natural de les meves reflexions com a practicant de la pedagogia institucional. Daniel Hameline, catedràtic de la Universitat de Ginebra i president del tribunal de tesi de Jacques Pain, va veure en la pedagogia institucional allò que anomenava «una altra concepció de la ciència que s'està fent en l'àmbit social».[8] Jacques Pain ha utilitzat sovint aquesta expressió i també ha insistit en el fet que la pedagogia institucional era la pedagogia del segle XXI, una pedagogia que integra les grans qüestions de les ciències de l'educació. Crec que aquest és un dels punts forts de la pedagogia institucional i potser també un dels motius pels quals continua sent marginal. En molts casos se la redueix a la psicoanàlisi. Si bé és cert que Vasquez i Oury en van fer el principal marc teòric d'anàlisi, considero que no podem reduir la pedagogia institucional a una lectura exclusivament psicoanalítica del que passa a una aula; també beu de la dinàmica de grups, de la psicologia social, de la psicosociologia, de l'anàlisi institucional, per descomptat, i, fins i tot, de la sociologia, de la història, de les ciències polítiques i de la filosofia, però també del patrimoni pedagògic del moviment de la Nova Educació i de certs treballs de didàctica. La pedagogia institucional (és el que havia demostrat clarament Daniel Hameline, i així també ho va entendre Jacques Pain, tal com ho demostren els seus treballs sobre la violència) es nodreix de les ciències humanes i socials, en *contacte directe* amb elles i, en concret, amb les ciències de l'educació i, alhora, és qüestionada per elles.

El tema de l'autoritat, aspecte que em va motivar en la meva recerca, n'és un molt bon exemple. Quan vaig realitzar la meva tesi de màster sota la direcció de Jacques Pain, vaig veure en les pràctiques de pedagogia institucional possibles respostes als problemes de disciplina escolar que em trobava a classe. La meva pregunta era la següent «Com ajuda al

8 Hameline, D. (1972). Comptes-rendus d'A. Vasquez et F. Oury, "De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle" (1971). *Orientations*, 42, 111-113, p. 112.

docent la pedagogia institucional a resoldre millor els problemes de disciplina a l'aula?». Vaig entrevistar cinc experts Fernand Oury, Catherine Pochet (mestra de pedagogia institucional), Éric Debarbieux (que aleshores era un mestre especialitzat que practicava la pedagogia Freinet), Jean Le Gal (també mestre especialitzat en pedagogia Freinet i autogestió pedagògica) i Philippe Jubin (mestre vinculat al CEEPI, el col·lectiu europeu d'equips de pedagogia institucional). Realment tenia cinc experts, així que vaig fer la meva tesi de màster sobre aquest tema. De fet, vaig veure que les lleis, el consell i altres eines i institucions que proposaven la pedagogia Freinet i la pedagogia institucional permetien al docent superar millor tots aquests problemes de disciplina a classe, perquè són pedagogies que tenen en compte aquesta qüestió; se la prenen seriosament, sobretot oferint tècniques per afrontar els conflictes i superar-los. Es podria parlar molt sobre el tema, però al final d'aquest treball de fi de màster em quedava una pregunta malgrat tots els recursos, les eines i les tècniques pedagògiques que pot aplicar un docent, queda una dimensió irreductible que depèn de la persona del docent. Es tracta de la dimensió del *Subjecte*. És en aquest punt on em van enganxar els aspectes clínics i les referències a la psicoanàlisi. En l'exercici de l'autoritat docent, hi havia, ben cert, una dimensió essencial de formació del *Subjecte*, en el sentit clínic, en el sentit de la psicoanàlisi. Quina relació tenim cadascun de nosaltres amb la nostra pròpia educació, amb l'escola, amb l'autoritat a la qual hem estat sotmesos, amb la llei...? Per això també em vaig interessar per l'autoritat.

Vostè també ha format CPE (Assessors Principals d'Educació). Què és un assessor principal d'educació? En el sistema educatiu català, aquesta figura educativa, aquesta ocupació, no existeix.

Cert, l'assessor principal d'educació és una ocupació que només existeix a França. Podem dir que l'assessor principal d'educació és un educador que treballa a centres d'educació secundària (a primària no n'hi ha).[9] La seva funció és ajudar l'alumnat a aprendre en les millors condicions possibles i a tenir èxit en la seva escolarització, però interessant-se alhora per l'entorn educatiu de l'alumne (la seva vida d'adolescent) en relació amb els professors i companys de classe, amb altres persones del sector medicosocial

9 A França, els centres d'educació secundària son els *collèges* (d'11 a 14 anys) i els *lycées* (de 14 a 17 anys).

internes o externes a la institució i també amb relació a la seva família. El CPE s'implica a fons en qüestions relatives al reglament de règim intern i els procediments disciplinaris a secundària, com ara retards, absentisme, càstigs i sancions. També fa d'assessor del director del centre escolar en qüestions de disciplina i vida escolar. La vida escolar fa referència a la vida de l'alumne al centre, però tenint en compte unes dimensions que no són exclusivament acadèmiques. L'objectiu és conèixer com aquestes dimensions educatives, mèdiques i socials poden contribuir al benestar i a l'èxit acadèmic dels alumnes. A la pràctica, el CPE sovint actua com un enllaç entre l'alumnat i el professorat, especialment pel que fa a qüestions de disciplina o autoritat al centre educatiu. Si vaig ser responsable del màster que va formar CPE al districte escolar de Versalles durant cinc anys, és pels meus treballs de recerca sobre l'autoritat, però també perquè abans de ser professor-investigador a la universitat (*enseignant-chercheur*) vaig ser assessor en temes de prevenció de la violència a l'escola durant deu anys, dins d'un equip del rectorat de Versalles (l'organisme estatal que administra l'educació en una regió). Violència a l'escola, disciplina escolar, exercici de l'autoritat, pràctiques sancionadores, aspectes vinculats a la normativa interna… tots aquests temes es treballen molt en la formació dels CPE. Tinc un record molt bo d'aquesta responsabilitat i continuo impartint cursos sobre aquest tema: un sobre la relació d'autoritat educativa i l'altre sobre procediments disciplinaris als centres educatius.

2. *Comencem pel tema de l'autoritat educativa. Vostè és autor de nombroses publicacions sobre autoritat educativa* (autorité éducative). *Què és exactament? Hi ha diversos tipus d'autoritat?*

Des d'un punt de vista antropològic i si examinem l'etimologia del terme *autoritat*, no hi ha diferents tipus d'autoritat, només hi ha un sol tipus de relació d'autoritat que, en la meva opinió, és la relació d'autoritat educativa. La *relació d'autoritat autoritarista* no és una relació d'autoritat, sinó que és l'exercici d'un abús de poder que estableix una relació de dominació i submissió en la qual l'alumne deixa de ser considerat com a subjecte; no em refereixo a aquesta relació d'autoritat. Així mateix, el que he qualificat d'*autoritat evacuada* o *transferida* és un "no-exercici", una manca

d'autoritat o una negativa a exercir-la; per tant, aquí no podem parlar d'una relació d'autoritat ja que no s'exerceix.

Subratllo molt la necessitat de parlar de *relació d'autoritat educativa*, sobretot després de la tesi de Vanessa Joinel Alvarez (formadora i professora a l'*Haute école pédagogique* del cantó de Vaud, a Lausana),[10] que vaig codirigir amb Valérie Lussi Borer, catedràtica de la Universitat de Ginebra. Mitjançant les seves observacions a l'aula, va demostrar que aquest exercici de l'autoritat del docent només existia amb un o més alumnes. Cal parlar realment d'una *relació d'autoritat educativa* perquè no hi ha cap autoritat que s'exerceixi independentment d'aquesta relació, que no és una relació qualsevol. És una relació en una institució, que atribueix unes posicions ben definides al docent i a l'alumne. El docent fins i tot té una posició dual: és, abans que res, un adult, representa el món dels adults i, a través d'ell, allò que les generacions passades han de transmetre a les generacions futures (no només en l'àmbit acadèmic, sinó també educatiu i cultural), però també és un docent encarregat de la creació de les condicions didàctiques i pedagògiques necessàries perquè els alumnes adquireixin coneixements, responsable que els alumnes aprenguin i s'apropiïn d'aquests coneixements. Aquesta posició dual permet al docent plantejar tot allò que no és negociable amb els alumnes.

Si volem definir la *relació d'autoritat educativa*, podríem dir que es tracta d'una relació en què la persona que exerceix l'autoritat (pot ser un mestre, però també un director d'una institució o un director d'escola) està dotada d'un estatus asimètric (o «disimètric») respecte a la persona sobre la qual actua, fet que li dona el poder d'influir-hi. Exercir l'autoritat és, doncs, intentar exercir una influència sobre una o més persones, de manera que acceptin obeir-la perquè, al capdavall, reconeixen que aquesta influència els resulta beneficiosa, els duu a ser autors d'ells mateixos. Aquesta és la idea de l'autoritat educativa. Sens dubte, és un repte que requereix l'educabilitat de les persones, perquè pot portar temps, sobretot amb alumnes alterats.

Potser caldria afegir que, al meu entendre, *la relació d'autoritat educativa* no és un punt mitjà entre l'autoritarisme i un *laissez-faire*; és una postura professional diferent, una altra manera de posicionar-se en la relació educativa, pedagògica i didàctica.

10 Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage: quelle prise en compte du groupe?* Tesi doctoral en ciències de l'educació, Universitat de Ginebra, Universitat de París CY Cergy. https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:158105

La noció d'autoritat no deixa d'evolucionar. En moltes obres i articles consultats abans dels meus treballs, es parlava de l'autoritat educativa com de l'autoritat dins de les relacions educatives en general. El punt en què jo aporto una distinció és, potser, quan explico que la relació d'autoritat educativa és un mode particular de relació, els significats de la qual es poden concretar i també se'n poden identificar les característiques, les tensions i els interessos, sense barrejar-ho amb l'autoritat en general. És una manera ben particular d'estar en relació amb l'altre. Vaig reunir les etimologies llatines *auctor* (autor, ser autor, autoritzar-se i autoritzar l'altre, tal com elaborà Jacques Ardoino)[11] i *augere* (augmentar, fer créixer), sinònim en definitiva d'*educar*, a imatge de la manera com Philippe Meirieu defineix l'educació com «una relació 'disimètrica' necessària i provisional, orientada a l'aparició d'un tema».[12] Si em veig obligat a concretar *relació d'autoritat educativa* és perquè circulen altres concepcions d'autoritat: l'autoritarisme, l'autoritat que en diem *evacuada* o *transferida*, l'autoritat anomenada *natural*, l'autoritat *carismàtica*.

Per què és important l'autoritat educativa a classe?

Perquè, segons el meu punt de vista, és l'únic tipus de relació educativa, pedagògica i didàctica que permet als alumnes autoritzar-se a existir com a subjectes singulars, sempre més autors d'ells mateixos i actors de la seva vida, però també autoritzar-se a existir en relació amb els altres. El tipus de vincle que posa en pràctica aquest concepte és el que Mireille Cifali elabora en relació amb el nexe educatiu en un llibre excepcional, una obra del tot imprescindible en ciències de l'educació.[13] Crec que aquesta relació d'autoritat educativa que he formalitzat en el meu treball permet mantenir aquest vincle amb l'alumne per ajudar-lo a créixer, sense humiliar-lo ni deixar-lo trobar els seus propis referents i límits per si sol. Aquesta relació d'autoritat educativa implica també la voluntat d'afirmar el lloc dels adults en la transmissió entre generacions; que el món dels adults tingui coneixements, pràctiques, valors per transmetre al món dels infants i adolescents.

11 Ardoino, J. (2013). "Autorité" (p. 63-66). Dins de: J. Barus-Michel, E. Enriquez, i A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie.* Positions et références. Érès.

12 Meirieu, P. (sense data). *Penser l'éducation et la formation* (p. 1-7). Lloc web de Philippe Meirieu. <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf>

13 Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. PUF.

Aquesta relació d'autoritat educativa és important per totes aquestes coses, però també ho és per a la salut psicològica del professorat. Avui en dia parlem molt de patiment a la feina, del clima escolar, de benestar, de benvolença... Exercir l'autoritat d'aquesta manera és un mode de preservar-se com a docent, de mantenir la salut mental i, per tant, potser de prevaler en la professió, sense deixar d'ocupar el lloc d'adult, d'educador i de docent entre els alumnes. Per això és important.

3. En el sistema educatiu català sembla que de vegades el concepte d'autoritat va lligat a un seguit de connotacions negatives. Quina diferència hi ha entre "autoritat", "ser autoritari" i "autoritarisme"?, i per què creu que existeix aquesta relació entre "autoritat educativa" i les connotacions negatives?

A França, el concepte d'autoritat també té sovint connotacions negatives. Durant molt de temps va ser un terme que els pedagogs de la nova educació no utilitzaven, o només ho feien per rebutjar-lo. Vaig començar a interessar-m'hi quan estava a l'Escola Normal; ens van dir «L'autoritat és natural, no us hi podem formar, no hi ha cap recepta, així que espavileu-vos!». A França, en aquella època, no se'n parlava en la formació del professorat.

Aquesta connotació negativa de l'autoritat va assolir el seu punt àlgid als anys al voltant de 1968. És el que el sociopsicoanalista Gérard Mendel va anomenar *fenomen autoritat*, és a dir, l'autoritat tradicional, patriarcal, l'autoritarisme.[14] En la meva recerca, però, vaig mostrar que *ser autoritari* podia tenir dos significats o bé referir-se a l'autoritarisme, és a dir, a un excés, o al fet equivalent a *tenir autoritat* i, per tant, amb un sentit més aviat positiu. En conseqüència, *ser autoritari* pot tenir una connotació negativa o més aviat positiva.

Malgrat tot, diria que des de fa trenta anys s'ha avançat en la qüestió de l'exercici de l'autoritat en l'educació, en el sentit que ara s'aborda més en la formació del professorat, tot i que encara cal avançar més. Actualment, dirigeixo un cicle de conferències sobre autoritat amb Canopé,[15] on participen nombrosos investigadors joves: Marie Beretti, Julie Jarillo, Vanessa Joinel Alvarez, Audrey Murillo, Julie Pinsolle i Camille Roelens. També hi

14 Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Payot.

15 Vegeu l'enllaç https://www.reseau-canope.fr/notice/lautorite-a-lecole-aujourdhui-apports-de-la-recherche-en-education_31647.html

ha companys que treballen en aquesta qüestió de la relació de l'autoritat educativa, amb els quals em sento proper. Vaig descobrir, per exemple, Michel Bourbao, un assessor educatiu del districte escolar d'Aix-Marsella que va defensar una tesi sobre la conducció de l'aula, a partir de la qual va publicar un llibre molt interessant.[16]

Què podem dir de l'evolució de la qüestió de l'autoritat en l'actualitat? Crec que coexisteixen diferents concepcions i pràctiques d'autoritat. L'autoritarisme torna amb força a Europa i arreu del món, amb corrents polítics conservadors i d'extrema dreta, la influència dels quals és molt potent, ja que a França es fan discursos equivalents també des de la dreta i fins i tot des del centredreta... Malgrat que és difícil, hi ha un debat sobre les idees i pràctiques conservadores sobre l'autoritat. El fet que un sol home, un cop elegit, concentri els aspectes bàsics del poder qüestiona les condicions per dur a la pràctica un règim democràtic, amb el risc d'anticipar pràctiques encara més autoritàries d'exercici del poder. És molt i molt preocupant observar que avui torna a emergir un autoritarisme que pensàvem oblidat.

Parlem ara del que anomeno *autoritat evacuada*. Penso que també és una tendència molt present en l'actualitat, sobretot en l'educació, en diferents entorns socials, populars, però també privilegiats, on la nova gestió privada i pública neoliberal i la lògica de les nostres societats de consum ens conviden a creure que cadascun de nosaltres pot ser un individu lliure que fa una mica el que vol, que s'allibera de les limitacions socials, que ja no obeeix la llei comuna sinó que estableix les seves pròpies restriccions, és amo de si mateix i desenvolupa el seu capital humà. Em pregunto si aquesta retòrica, sota l'aparença d'emancipació i de llibertat individual, no nodreix formes autoritàries de control i submissió, encara més perilloses perquè són menys visibles.

En un context d'aquest tipus, la relació d'autoritat educativa avança com pot... Hi ha escoles, classes, llocs on grups de persones intenten altres modes d'exercir les relacions d'autoritat. De fet, formulo la hipòtesi que aquesta forma de relació es pot observar en altres llocs que no són l'escola, tot i que no he realitzat investigacions en altres àmbits. He tingut algunes relacions amb cercles sanitaris o empresarials, però massa

16 Bourbao, M., Ramon, F. (2020). *Premières années d'enseignement. Fondamentaux, conduite de classe et gestes professionnels*. Retz.

poques per poder demostrar el concepte de *relació d'autoritat educativa* en aquests llocs. Caldria fer més recerca per observar-ho.

4. Com es construeix aquesta autoritat? Com i quan pot el docent assumir una posició d'autoritat a l'aula?

He pogut observar que la relació d'autoritat es construeix des de la primera infància, des dels inicis de la nostra educació. Els treballs del psiquiatre infantil Daniel Marcelli mostren molt bé que, des del naixement del nadó i durant els primers anys de vida, es construeix el que ell qualifica de relació d'autoritat que es basa en la confiança en l'adult. També explica que obeir no és sotmetre's, que no s'ha de confondre obediència amb submissió.[17]

La marca distintiva de l'exercici de l'autoritat educativa es refereix al consentiment per obeir, sense cap confusió entre obediència i submissió. El repte és que la persona sobre la qual s'exerceix l'autoritat accedeix a obeir. Sens dubte, caldria treballar la noció de consentiment en l'educació. Eirick Prairat, catedràtic de ciències de l'educació especialitzat en filosofia, em va alertar de la següent pregunta, ben difícil de respondre: fins a quin punt podem garantir que algú accepti obeir? És molt difícil saber-ho. Aquesta qüestió del consentiment no és senzilla i l'observem avui també en altres àmbits (estic pensant, per descomptat, en la saludable aparició del moviment *Me Too*). Seria imprescindible disposar d'alguns punts de referència sobre aquest tema.[18]

Des de la més tendra infància, des del començament de la nostra vida, estem en contacte amb persones que exerceixen autoritat sobre nosaltres. Segons com es construeixin aquestes relacions, segons com exerceixen aquestes persones la seva autoritat i ens reconeguin capaços de reeixir en determinats actes, ens donen aquesta base de confiança en nosaltres mateixos que ens permet progressar en la nostra vida, aprendre i triomfar i, per tant, crear el que els psicòlegs anomenen *autoestima*. Així es construeix la relació d'autoritat quan la influència que exerceixen

17 Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Albin Michel; Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Albin Michel.

18 Vegeu, per exemple, Fraisse, G. (2017). *Du consentement*. Seuil i Leguil, C. (2021). *Céder n'est pas consentir*. PUF.

aquestes persones és favorable; gràcies a persones que, per la confiança que dipositen en les nostres capacitats, ens donen la seguretat que hem progressat i que podrem continuar la nostra vida de manera favorable i que podrem seguir desenvolupant potencialitats que potser no sospitàvem. Aquestes persones són, en primer lloc, els nostres pares i la gent més propera que s'ocupa de la nostra primera educació, però després també mestres i professors (no només en l'àmbit escolar), educadors, entrenadors esportius, etc. Així es construeix la nostra relació amb l'autoritat, gràcies a tots aquells que, en exercir la seva autoritat sobre nosaltres, fan créixer la nostra capacitat de ser cada cop més autors de nosaltres mateixos, de guanyar-nos aquesta confiança en nosaltres mateixos que és imprescindible per seguir aprenent i creixent en l'aspecte humà.

Això explica per què tots els docents principiants no són iguals pel que fa a l'autoritat. Alguns, que han adquirit una base suficient d'autoconfiança, s'acostaran al grup d'alumnes amb confiança. Podria ser que ja s'haguessin ocupat o haguessin tingut cura de grups d'infants? Arriben, doncs, amb una mica més de desimboltura que aquells que mai no han tingut cura de nens o els pares dels quals els han sobreprotegit, que dubten i no tenen confiança en si mateixos. Per tant, en la meva opinió, la idea que alguns docents principiants tenen una autoritat natural que els altres no tenen és falsa. Saber demostrar l'autoritat és un constructe social, que es desenvolupa gradualment mitjançant els encontres que tenim al llarg de la nostra vida, on les altres persones que ens valoren per les nostres accions ens reconeixen com a competents i capaços de tenir èxit. Donar credibilitat al mite d'una autoritat natural, que s'imposaria per ella mateixa, seria considerar que no cal formar-s'hi, que no cal aprendre a exercir-la, ja que n'hi hauria prou amb *tenir-la*. Però no hi ha cap autoritat natural. La nostra relació amb una autoritat educativa es construeix primer en la nostra educació i després en la formació continuada dels docents, amb grups d'anàlisi de pràctiques que reuneixen companys i formadors competents per avaluar aquesta qüestió. Formar-se per exercir una relació d'autoritat educativa és un procés continu.

Pel que fa al fet comentat que s'atribueixen connotacions negatives a l'autoritat, com podem trobar una palanca per fer entendre que l'autoritat és quelcom diferent, una cosa que cal treballar i construir?

Potser ho podem fer aprofitant les definicions de les concepcions d'autoritat. L'autoritarisme és abús, és excés amb recurs a un poder coercitiu per la força, ja sigui física o psicològica. Això òbviament existeix i és el que pot dur els docents a refusar d'exercir l'autoritat, ja que «l'autoritat és dolenta!», però si recuperem l'etimologia *auctor* i *augere*, podem arribar a veure d'una manera diferent què és una relació d'autoritat en l'educació. Es tracta d'una relació que pretén influir en l'altre amb la voluntat d'exercir una influència sense humiliar-lo, sense menysprear-lo. Les paraules clau aquí són *reconeixement* i *consentiment*.

També podem repassar els treballs en antropologia que expliquen com va néixer la relació d'autoritat entre els primers éssers humans. El paleontòleg Henry De Lumley, per exemple, ens permet entendre-ho amb l'exemple de la caça.[19] Així, explica que a causa de la gran vulnerabilitat de cada caçador en aquesta activitat col·lectiva, la dependència de la resta del grup era màxima per assolir l'objectiu de capturar i matar l'animal sense arriscar-se a resultar ferit o, pitjor encara, morir. La caça exigia una comunicació entre caçadors per tal de coordinar, anticipar i controlar accions, i aquesta comunicació estava associada a l'obediència sense qüestionament a les normes establertes. Una de les hipòtesis més plausibles és que alguns d'aquests caçadors, amb tècniques més hàbils, haurien proposat unes normes que s'haurien imposat a la resta del grup perquè haurien demostrat la seva eficàcia, és a dir, que garantien la perdurabilitat de l'empresa col·lectiva i la seguretat de tothom. Els altres membres del grup, doncs, haurien acceptat obeir aquests *líders* acceptant-ne l'autoritat en aquest camp.

Si extrapolem aquest exemple de la caça a altres activitats humanes i a l'entorn hostil en què van evolucionar aquests primers éssers humans (climes durs, entorns naturals perillosos, riscos d'atac de bèsties salvatges o atacs d'altres grups humans per acaparar aliments o terres), podem pensar que devien sobreviure gràcies a líders als quals van acceptar obeir, atès que les seves ordres els semblaven raonables i susceptibles de protegir-los de tots aquests perills (per exemple, refugiar-se en coves o no

19 De Lumley, H. (1998). *L'Homme premier. Préhistoire, évolution, culture.* Odile Jacob.

fer foc en cap condició per no ser detectat). Sens dubte, la comunitat havia vist que alguns dels membres que no havien seguit aquestes instruccions havien perdut la vida. Així doncs, aquests primers éssers humans van acceptar obeir els líders sobretot perquè garantien la seva seguretat: aquesta és la primera funció de la relació d'autoritat.

Sembla raonable que en la relació educativa, entre adults i nens o joves, s'hagi establert un tipus de vincle similar, per garantir-ne la seguretat i assegurar-ne la supervivència. El fonament antropològic de la relació d'autoritat educativa és, ni més ni menys, vetllar per la perdurabilitat de l'espècie humana. En aquest sentit, seguint la teoria de Charles Darwin sobre l'evolució de les espècies i els treballs posteriors,[20] la relació d'autoritat es pot considerar un tret social que l'espècie humana ha mantingut fins avui.

En definitiva, doncs, l'exercici de l'autoritat és fonamental en l'educació, perquè aquestes funcions de protecció i seguretat són evidentment més importants entre els més joves. El que hem de recordar d'aquest desviament que hem fet a través de l'antropologia és que l'obediència a les normes comunes era una obediència consentida, no pas una obligació. Els membres del grup es van adonar que determinats tipus de relacions d'autoritat eren indispensables per sobreviure i assegurar-ne la descendència.

5. L'autoritat educativa a l'aula pertany únicament al docent? Si els alumnes treballen en grup en una aula cooperativa, pot un alumne exercir aquesta autoritat?

En els darrers anys, he treballat aquesta qüestió de les relacions entre l'autoritat educativa i les pràctiques cooperatives a partir de la següent pregunta «Qui exerceix l'autoritat en les pedagogies cooperatives, quan el professor accepta no ser el referent únic de l'autoritat a l'aula?». En aquest sentit, vaig identificar diferents elements.

En l'àmbit de la transformació del comportament dels alumnes mitjançant la socialització, les institucions (en particular el Consell cooperatiu amb els seus rituals, rols, funcions i organització), que defineixen un marc que exerceix autoritat per si mateix. El segon element que ho fa són les institucions a través del que produeixen decisions, mètodes organitzatius,

20 Darwin, C. (2013). *L'origine des espèces*. Seuil.

etc. Penso, per exemple, en una situació que relata Philippe Jubin.[21] Som en una classe Segpa de secundària,[22] una classe que reuneix alumnes amb problemes cognitius i de vegades també de conducta. Un alumne corpulent de 3r arriba a la biblioteca de classe, la responsable de la qual és una alumna més aviat menuda.[23] L'estudiant corpulent arriba massa tard i l'alumna responsable li diu que la biblioteca està tancada. Tot i que el docent espera que el noi corpulent exploti, no passa res, només rondina i torna al seu lloc. Els dies i els horaris d'obertura de la biblioteca són coneguts per tothom, l'alumne va arribar tard i haurà d'esperar a la setmana següent per canviar de llibre. Qui té autoritat en una situació així no és el docent. Aquestes són les decisions que pren el Consell aquesta nena és la responsable de la biblioteca. L'alumne corpulent que volia tornar el seu llibre va obeir aquesta noia més jove i més menuda, tot i que hauria pogut fer servir la força. La responsable de la biblioteca, aquesta institució resultant del Consell que s'imposa a tothom, té autoritat sense que el professor hagi d'intervenir.

En altres situacions derivades de les classes cooperatives, és molt interessant observar com el professorat exerceix la seva autoritat des d'una perspectiva educativa, mitjançant actituds professionals, gestos, paraules.[24] M'agrada molt el que escriu Erick Prairat sobre la noció de *tacte* en l'educació: el tacte, aquesta «consciència aguda del que mereix ser dit o fet i de la manera com cal dir-ho o fer-ho […] [en] la situació particular que es viu en cada moment».[25] Dir les paraules adequades en el moment adient, fer els gestos oportuns (ni massa, ni massa pocs) perquè l'alumne creixi i progressi. El tacte són aquestes actituds docents que es donen a través de paraules i gestos. Per descomptat, també poden ser actituds dels alumnes aquesta noia que diu «La biblioteca està tancada»… No afegeix res més, no alliçona ni s'enfronta a l'estudiant corpulent; només diu aquestes paraules i transmet autoritat. Hi ha el contingut dels missatges, però també hi ha la manera de dir-ho i les actituds que confereixen autoritat.

21 Jubin, P. (2019, desembre). "La bibliothèque est fermée". *Cahiers pédagogiques*, 557, 22-23.

22 Les Segpa (*Sections d'enseignement général et professionnel adapté*) són les aules de secundària (als collèges) per a alumnes amb dificultats especials.

23 3r de *collège*, que correspon aproximadament a 3r o 4t d'ESO.

24 Vegeu, per exemple: Huette, A. (2004). "La jeune fille, le pédagogue et les autres". Dins de: F. Imbert. *Enfants en souffrance, élèves en échec* (p. 229-235). ESF; "Triangle à trois voix". Dins de: Galand, B. (coord.) (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs. Serrer la vis ou changer d'outils?* Brusselles: éditions couleur livres (Changements pour l'Égalité – mouvement sociopédagogique), p. 88-90.

25 Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact.* ESF, p. 13.

Un altre element que intervé en la relació d'autoritat és el treball psicològic del docent sobre si mateix, la seva relació amb el marc educatiu, amb el coneixement i amb l'autoritat.[26] Com que totes les nostres accions a l'aula no són sempre pensades i racionals al cent per cent, sempre hi ha una part de nosaltres que s'escapa. Treballar aquesta dimensió clínica significa reconèixer que un docent pot deixar-se endur sense saber-ho per fenòmens inconscients, per la ràbia, per sentiments excessius que li passen pel cap i que, de vegades, tenen conseqüències en el que fa i en el que diu. En conseqüència, el treball del docent sobre si mateix, generalment en grups d'anàlisi de pràctiques, és molt important.

En el camp de les situacions d'ensenyament i aprenentatge també hi ha elements que cal tenir en compte. Els projectes cooperatius, per exemple, també aporten autoritat. Un any, a la meva classe de CE1,[27] vaig tenir un alumne que només escrivia bé quan escrivia al seu corresponsal individual; el que tenia autoritat aquí era la correspondència escolar, una tècnica pedagògica inventada per Célestin Freinet. Gràcies a la correspondència individual vaig poder adonar-me que aquest alumne era capaç d'escriure molt correctament, sense errors i amb cura. Així, els projectes educatius col·lectius poden exercir autoritat sense que el professorat hagi d'intervenir, excepte a l'inici, quan es comencen a aplicar. Aquí ens apropem a la noció d'autoritat didàctica que Alain Marchive defineix com la «capacitat del docent per obtenir, d'una banda, la confiança i el compromís de l'alumne i, de l'altra, per organitzar i donar vida a les situacions d'ensenyament»,[28] ens apropem al procés de devolució, quan «el docent fa que l'alumne assumeixi la responsabilitat d'una situació d'aprenentatge (adidàctica) o d'un problema i ell mateix accepta les conseqüències d'aquesta transferència»,[29] o fins i tot a la teoria de l'acció conjunta.[30] Dues investigadores del Quebec, Mélanie Dumouchel i Catherine Lanaris, expliquen que, en les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), es repensa el repartiment de poders entre el professor i l'alumne per mitjà del procés de devolució i el procés de responsabilització.[31]

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

27 CE1 és el *Cours élémentaire 1re année*, que correspon aproximadament a 2n de primària.

28 Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes, p. 114.

29 Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage, p. 303.

30 Sensevy, G. (2007). "Des catégories pour décrire et comprendre l'action didàctiques". Dins de: G. Sensevy, A. Mercier (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

31 Dumouchel, M., Lanaris, C. (2019). *Responsabilisation et dévolution: même combat*. Éducation & For-

També podríem parlar del camp de l'organització del treball escolar en les pedagogies Freinet i institucional. L'alternança entre el treball individual, l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria i el treball en grup, que explica Sylvain Connac,[32] i també els cinturons de comportament i els plans de treball, exerceixen autoritat perquè retallen i articulen el treball en el temps i en l'espai. Hi ha aspectes complementaris entre aquests temps i aquests espais que alternen aquestes diferents maneres de treballar.

Finalment, hi ha l'àmbit de l'autorització, que Martine Boncourt recupera com a principi fonamental de la pedagogia Freinet, definit com «l'actitud de l'alumne que s'autoritza, és a dir, que "es viu com a autor d'aquestes tasques, coautor dels seus propis processos d'aprenentatge i coautor del propi entorn, com a procés cooperatiu"».[33] Quan permetem que el nen sigui autor, el nen es veu a si mateix com autor d'allò que fa, del que és, del que pensa i també de l'entorn on evoluciona. És així com l'autoritat passa del docent als alumnes.

Figura 2. Un moment de l'entrevista

Font: realitzada pels autors.

mation, (e-312), 81-91. En línia: <http://revueeducationformation.be/>

32 Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.

33 Laboratoire de Recherche coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF, p. 42.

6. Abordem ara el tema de la pedagogia institucional, de la qual vostè és especialista.[34] A Catalunya, els que citen Lobrot i Lapassade expliquen que la pedagogia institucional es basa en la no-directivitat de Carl Rogers: això són elements com ara fomentar l'autogestió del grup, el paper autodidàctic de l'alumne, el docent no-directiu, la crítica a la influència de l'adult, etc. És aquesta la mateixa pedagogia institucional que pensen Fernand Oury i Aïda Vasquez?

De fet, hi ha dues tendències[35] el corrent Oury-Vasquez, que anomenem *pedagogia institucional psicoanalítica* i que fa referència principalment al marc teòric de la psicoanàlisi, i el corrent anomenat *pedagogia institucional d'autogestió*, encarnat sobretot per René Lourau, Georges Lapassade, Michet Lobrot i Raymond Fonvieille, que s'inspira més en els treballs anglosaxons sobre dinàmiques de grup (Lewin, Rogers i la no-directivitat) i que se centra en l'anàlisi dels fenòmens de poder i de funcionament en les institucions i en les organitzacions com a espais de relacions de poder. Aquests protagonistes, en un cert moment, van ser docents. Per exemple, René Lourau va ser professor de francès a secundària. Raymond Fonvieille, un mestre de Gennevilliers que va treballar inicialment amb Fernand Oury, es va incorporar a aquest moviment. Mentre que el corrent de la pedagogia institucional psicoanalítica incloïa principalment mestres d'escoles de primària i després professors d'instituts de secundària,[36] d'altra banda, la majoria dels protagonistes del segon corrent (*pedagogia institucional d'autogestió*) van acabar sent acadèmics a la Universitat de París 8 Vincennes-Saint-Denis, l'antic Centre Universitari Experimental de Vincennes, una universitat molt

34 Bruno Robbes és el creador de la Xarxa Internacional de Pedagogia Institucional. Els objectius de la xarxa són disposar d'un espai per compartir informació actualitzada sobre pedagogia institucional i establir vincles entre persones i països. Està format per 114 membres. En són membres França, Brasil, Bèlgica, Itàlia i Grècia. A l'Estat espanyol no disposem de cap referència, a banda d'una obra que s'ha traduït, el llibre *Hacia una pedagogía institucional*, gràcies a Aïda Vasquez, perquè era castellanoparlant, veneçolana. Aquest llibre probablement va ser traduït gràcies a ella, a Mèxic. http://reseau-pi-international.org/

35 Bruno Robbes va organitzar un seminari sobre *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* entre 2019 i 2022, en el qual s'unien representants d'aquests dos corrents. Es poden consultar vídeos (https://www.youtube.com/results?search_query=laboratoire+ema+s%C3%A9minaire+institution) i hi ha una publicació en curs de preparació.

36 Sobretot al CEPI, convertit en CEEPI, Col·lectiu Europeu dels Equips de Pedagogia Institucional. <https://www.ceepi.org/>

d'esquerres i alternativa.[37] Aquest corrent es va interessar per l'anàlisi de les institucions, produint el que jo anomenaria una *contrasociologia* de les institucions.

Pel que fa a l'educació, encara hi ha avui en dia pedagogs que es reivindiquen partidaris dels elements no-directius i d'autogestió: l'institut autogestionat de París, en línia amb el corrent de la pedagogia institucional d'autogestió, o el Centre Experimental Educatiu Marítim d'Oléron, a l'illa d'Oléron, al sud-oest de França. Aquests dos centres pertanyen a la FESPI.[38] També podem citar l'institut experimental de Saint-Nazaire, fundat per Gabriel Cohn-Bendit.[39] A l'educació primària, a més de Raymond Fonvieille, Jean Le Gal (del moviment Freinet) també ha practicat l'autogestió pedagògica a l'aula.[40]

En l'àmbit pedagògic, som els hereus d'aquestes dues tendències. Penso en els meus companys Gilles Monceau, Sébastien Pesce, Dominique Samson, Arnaud Dubois, Patrick Geffard i altres... Per això, en el seminari *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* (El concepte d'institució en les pràctiques de la pedagogia institucional) que vaig organitzar entre 2019 i 2022, hem volgut fer balanç de la influència d'aquests corrents en els àmbits escolar, educatiu, sanitari, social i universitari actuals, i analitzar més a fons els fonaments teòrics i les pràctiques d'aquestes tendències. També hem volgut posar en diàleg aquests dos corrents, que tenen diferències però també punts en comú.

Pel que fa als punts comuns, per exemple, ens va semblar evident que el fonament que unia aquests dos corrents era la psicoteràpia institucional. Tothom la reclama com a origen dels seus treballs, amb el psiquiatre català Francesc Tosquelles que, fugint del franquisme l'any 1939, va venir a França, a Lozère, per refugiar-se a l'hospital psiquiàtric de Saint-Alban-sur-Limagnole. Amb Paul Balvet i Lucien Bonnafé, dos psiquiatres que hi va conèixer, tots tres són a l'origen del moviment de psicoteràpia institucional, una manera d'atendre els malalts mentals actuant sobre l'estructura social de la institució psiquiàtrica.

37 Berger, G., Courtois, M., Perrigault, C. (2015). *Folies et raisons d'une université: Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*. Pétra.

38 La FESPI és la federació de centres escolars públics innovadors (Fédération des établissements scolaires publics innovants). <https://www.fespi.fr/>

39 <https://lycee-experimental.org/>

40 Le Gal, J. (2007). *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*. Éditions libertaires/Éditions ICEM.

A Barcelona vaig veure una exposició sobre Francesc Tosquelles.[41] *Abans no coneixia pas el seu treball.*

Queden alguns vestigis d'aquesta història si anem a Saint-Alban. De fet, aquest corrent de psicoteràpia institucional que va néixer a França sobretot gràcies a aquest psiquiatre català, és conegut arreu del món. Va donar lloc, principalment, a la creació de la clínica de La Borde per part de Jean Oury, psiquiatre i germà de Fernand Oury, a Cour-Cheverny, a prop de Blois.

La psicoteràpia institucional és, doncs, la base comuna d'aquests dos corrents de la pedagogia institucional. Tanmateix, tenen concepcions força diferents de la relació amb el poder i l'autoritat. L'any 1968, per exemple, el significat dels termes *autoritat* i *poder* era l'invers del que és ara. *Autoritat* era sinònim d'autoritarisme. En aquest sentit, Gérard Mendel parlava del *fenomen autoritat* per criticar l'autoritarisme i d'*acte poder*, considerat positiu. És l'època en què va arribar a França el concepte de *no-directivitat* de Carl Rogers, gràcies al psicosociòleg Max Pagès i a André de Peretti. La no-directivitat ha estat molt emprada pel moviment d'autogestió en la gestió de grups. El moviment psicoanalític no estava a favor de l'ús massiu de la no-directivitat, malgrat que vaig sentir dir a Fernand Oury que la no-directivitat podria ser una eina interessant per dirigir un grup. En determinats moments, és important deixar de banda les discussions per obtenir el veritable punt de vista de tothom, perquè si el facilitador és massa "dirigista", els participants no poden expressar-se. Oury estava en contra de la no-directivitat generalitzada, entesa com un professor que seu a classe, sense dir res, i espera que els alumnes decideixin posar-se a treballar.

A més a més, aquests dos corrents no tenen la mateixa manera de definir determinats conceptes. Pel que fa al concepte d'institució, per exemple, no diuen el mateix. *Constituent*, *instituït*, *institucionalització*... també hi ha diferències entre ells... *Implicació*, *anàlisi*, *transversalitat*, *multireferencialitat*; el terme *transferència* tampoc no s'utilitza de la mateixa manera.

41 Exposició "Francesc Tosquelles, com una màquina de cosir en un camp de blat" (8 d'abril – 28 d'agost de 2022), organitzada pel Centre de Cultura Contemporània de Barcelona en coordinació amb el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. Tosquelles fou un pioner en l'abordatge de les causes socials de les malalties mentals i va transformar les institucions psiquiàtriques durant la Segona República Espanyola i sota l'Europa feixista. Avui és una font d'inspiració per pensar en polítiques de salut mental.

Però també hi ha conceptes comuns a aquests dos corrents. Per exemple, el concepte d'autorització elaborat al voltant de 1968 per Jacques Ardoino, catedràtic de la Universitat de París 8. Ardoino va escriure que l'autoritat és un fenomen insubstituïble en les relacions humanes des del moment en què hi ha institucions, per força hi ha relacions d'autoritat.[42] Va desenvolupar aquest concepte d'autorització que, segons el meu punt de vista, és comú als dos corrents institucionalistes.[43] Podríem esmentar altres conceptes, idees o punts comuns els processos d'institucionalització, la presa de consciència que aquests processos constituents són fràgils, etc. Em centraré ara en tres punts més.

Per començar, la centralitat de les pràctiques. Aquests corrents de recerca estan molt en contacte amb les realitats educatives, socials i clíniques que viuen les persones. Les seves reflexions recolzen en pràctiques assistencials, pràctiques educatives i pràctiques pedagògiques. S'aprecia aquesta voluntat de practicar i d'analitzar les pràctiques. Encara que hi hagi diferents maneres d'analitzar-les, el fet de centrar-se en les pràctiques és, sens dubte, un punt comú entre els dos corrents institucionalistes.

El segon punt en comú és el grup, el col·lectiu. Fernand Oury deia sovint que no havia treballat prou en els fenòmens de grup. S'ha treballat molt sobre l'inconscient (en el sentit de la psicoanàlisi), però no prou en aquesta qüestió del grup.[44] L'altre corrent institucionalista, el de l'autogestió, ha treballat més en aquests temes.

El tercer punt comú a totes dues tendències és el lloc que ocupa la política.

El lloc de la política, en quin sentit?

Em refereixo a la idea que tot és polític, que la pedagogia és política, que les pràctiques són política. Res s'escapa de l'àmbit de la política. Això va lligat a una idea que Jacques Pain va expressar sobre el concepte d'institució «la institució és en nosaltres». Cada persona duu la institució dins seu perquè tots estem modelats per institucions des de ben petits.

42 Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-Villars.

43 Ardoino, J. (2013). "Autorité" (p. 63-66). Dins de: J. Barus-Michel, E. Enriquez, i A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie.* Positions et références. Érès; Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. PUF.

44 Voir Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.

Comença amb la família, després l'escola, l'exèrcit o altres institucions. Som en un món on, diguem el que diguem, les institucions governen les nostres vides. La nostra relació amb les institucions determina molt el nostre comportament i les nostres pràctiques socials, professionals i, fins i tot, familiars, àdhuc la nostra sexualitat. Això remet als grans analitzadors plantejats per Freud: els diners, el sexe i la mort. El concepte d'analitzador també ens permet entendre que, quan analitzem pràctiques amb persones, les institucions són presents a través de nombrosos signes (a la pràctica clínica, en diríem *símptomes*), però m'agrada el terme *analitzadors*. Posaré un exemple molt senzill en una recerca que es publicarà ben aviat sobre una escola de primària,[45] un dels analitzadors del compromís dels investigadors i practicants en la recerca és la relació amb el temps que determina la implicació de cadascun: quant de temps pot dedicar cada persona a aquest treball? Els docents deien: «Sort que hi ha investigació, ens ha permès anar més a poc a poc, prendre temps per descansar, perquè, sinó, estem tota l'estona dins de l'atabalament de l'acció i no podem dedicar una mica de temps a pensar què estem fent». Així doncs, l'analitzador *temps*, en un treball de recerca, per exemple, és absolutament essencial. Quan ets responsable de la investigació, estàs més implicat; la directora i jo estàvem disposats a dedicar-hi més temps que altres persones.

La darrera edició del seminari *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* es va centrar en la desinstitucionalització i la reinstitucionalització. Amb la lògica de la nova gestió liberal pública i privada que s'aplica i que perjudica, i fins i tot destrueix, les institucions, no hi ha espais per a la reinstitucionalització? Quins són els llocs on es produeixen aquests fenòmens de reinstitucionalització? Es tracta d'intentar identificar pràctiques alternatives que també donin sentit a la feina dels actors en la institució, perquè és un problema ben actual. El grau de ciències de l'educació que hem creat a la Universitat de Cergy intenta formar futurs mestres d'escola en i a través de la pedagogia institucional. Per a mi és evident que això dona sentit a la meva tasca com a professor-investigador. De moment, tenim aquesta llibertat de poder concebre i aplicar la formació que volem dins del grau, i ho aprofitem. Això és més complicat per

45 Robbes, B. (dir.), Connac, S., Denizot, N., et Pesce, S. (2023). *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire*. Presses universitaires de la Méditerranée.

als màsters que formen docents d'escola a França, un fet paradoxal. És cert que observem que en aquests màsters tendeixen a desaparèixer els aspectes educatius i també els de l'exercici de l'autoritat. Són fets i efectes de les polítiques públiques i les directrius ministerials que deixen de banda les dimensions educatives de la professió.

7. Fa poc ha publicat un article amb Sylvain Connac, a la revista Revue suisse des sciences de l'éducation, sobre la construcció dels aprenentatges dels alumnes quan es treballa en grup.[46] Sylvain Connac cita la pedagogia institucional de Fernand Oury com un dels fonaments bàsics de les pedagogies cooperatives. Què és la pedagogia institucional i quina relació té amb les pedagogies cooperatives?

Jo diria que la pedagogia institucional és una pedagogia cooperativa. És una de les pedagogies cooperatives. Forma part de la família de pedagogies cooperatives. Per ampliar una mica, Jean Oury deia que la pedagogia institucional anava més enllà de Freinet, en el sentit que tenia en compte la hipòtesi de l'inconscient freudià. Jacques Pain tenia una altra manera de dir això: «La pedagogia institucional és la classe cooperativa que se sotmet a anàlisi». Ell pensava en la psicoanàlisi, però no exclusivament. També utilitzava el terme *anàlisi* en el sentit que li dona el corrent d'autogestió de la pedagogia institucional, en el sentit de l'anàlisi institucional. Utilitzava deliberadament el doble sentit de la paraula *anàlisi:* la classe cooperativa se sotmet a l'anàlisi clínica i a l'anàlisi institucional. Aquesta idea em va bé perquè apropa les ciències humanes i socials a l'aula, poc presents en el cas de Freinet (sens dubte també perquè en aquella època encara no estaven molt desenvolupades).

A França, la pedagogia institucional va néixer amb les ciències de l'educació i potser no és cap casualitat. El llibre *Hacia una pedagogía institucional* es va publicar l'any 1967.[47] L'any 1966, Michel Lobrot va escriure *Pedagogía institucional*[48] i va ser l'any 1967 que es van crear les ciències de l'educació com a disciplina científica a França, a la Universitat de Caen,

46 Connac, S., et Robbes, B. (2022). "Est-il nécessaire de douter pour apprendre?". *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 44(3), 338-350. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4>

47 Vasquez, A., Oury, F. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Popular.

48 Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Gauthiers-Villars.

a la de París i a la de Bordeus. Per tant, per a mi, la pedagogia institucional és una pedagogia cooperativa, però que recorre a l'anàlisi en tots els sentits del terme, que s'obre a les ciències humanes i socials, a les ciències de l'educació i a la psicoanàlisi, però també a la dinàmica de grup, a la política…

8. Aquesta és una pregunta que faig en totes les entrevistes. Segons vostè, quines característiques personals i professionals ha de tenir un docent? En l'entrevista anterior de la revista, Philippe Meirieu va assenyalar que el docent ha de tenir un projecte ètic, com el jurament hipocràtic per als metges. Alhora, ha de dominar els continguts i les tècniques docents…[49]

Bé, us donaré la meva versió del jurament hipocràtic per al docent. Adopta aquests tres components del discurs pedagògic: axiològic (valors), científic (adopció del coneixement científic) i praxeològic (eines i instruments per actuar). No els repetiré, encara que estigui totalment d'acord amb Philippe Meirieu, però sí que hi afegiré alguns elements. Us heu referit al jurament hipocràtic. Jacques Pain va publicar un article sobre els invariants de la pedagogia institucional,[50] on s'inspira en el famós text de Freinet *Les invariants pédagogiques*. Per a Jacques Pain, el primer dels invariants de la pedagogia institucional és «Atenció, ésser humà!», seguit de «Primer, no fer mal». Ens trobem amb una transposició del jurament hipocràtic a l'educació i la pedagogia. Sovint dic amb un somriure que si no ensenyem res als alumnes, és important que no els perjudiquem ni psicològicament ni físicament. Això ens remet a la història de l'escola, a l'autoritarisme, al càstig… «No fer mal; atenció, ésser humà», aquestes són les bases mínimes del projecte ètic del professor. Observem que l'infant d'avui és un objecte per als adults, consentit i/o maltractat, quan en realitat es tracta de mostrar encert en les nostres intervencions i les nostres accions actuar per fer créixer, per donar autoritat, per emancipar.

49 Irigoyen, A. (2022). "Entrevista a Philippe Meirieu". *Comunicació Educativa*, 35, 9-57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>

50 Pain, J. (2004). "Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel". *Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle*, 34, 41-52, p. 43-44.

Pel que fa a les característiques que ha de tenir un docent, afegiria la capacitat de qüestionar les seves pràctiques, la curiositat intel·lectual, les ganes de comprendre (fet que va acompanyat de les aportacions científiques i l'interès per la ciència), comprendre els joves i les seves aspiracions, a més del món actual, que no és senzill. El món en què viuen els joves d'avui en dia és complicat, amb els problemes ambientals, el repte climàtic i les guerres que tornen a Europa. El món canvia. No és fàcil, perquè a mesura que hom envelleix també pot haver-hi un cert cansament i la sensació que tornen els mateixos problemes. Per exemple, l'autoritarisme torna, malgrat que pensàvem que havíem avançat en aquest tema. Per tant, cal qüestionar-se les pràctiques, cal mostrar curiositat intel·lectual, creativitat i inventiva; vaja, conservar aquesta capacitat de crear i inventar, de renovar-se.

I això només pot funcionar si els docents s'apliquen a ells mateixos el principi de *no estar sols*. És un principi que s'estableix en els cursos de pedagogia institucional. Mantenir aquest dinamisme només pot funcionar si treballem amb els altres. És en aquest sentit que funciona tan bé l'associació PIDAPI, en la qual treballa Sylvain Connac amb molts altres.[51] Els docents que es troben més còmodes en la seva professió són, en general, els que treballen amb els altres, els que no estan sols. Així que *no estiguis sol*.

9. Sobre la recerca en educació, du a terme una recerca-acció amb docents i equips escolars que practiquen pedagogies cooperatives, institucionals i alternatives. Què hi busca? On creu que la recerca en educació hauria de centrar els seus esforços i recursos? En altres paraules, quin tipus de recerca s'hauria de fer en educació?

El que anomeno *recerca-acció pedagògica* és una manera de fer recerca que es basa en la recerca acció de Kurt Lewin dels anys setanta als EUA i en un corrent d'investigació que es va desenvolupar a França, a l'Institut Nacional de Recerca Pedagògica, als anys 1970-1980,[52] una manera de fer recerca que torna a estar de moda.

51 <https://pidapi-asso.fr/>

52 Bon, A. (2015). "L'Institut pédagogique national: une institution d'État au service du système éducatif (1950-1973)". Dins de: F. Laot, R. Rogers, *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (pp. 101-116). Presses universitaires de Rennes.

Una primera idea que, sorprenentment, no resulta evident, afirma que la pedagogia, les pràctiques pedagògiques, són en si mateixes un objecte de recerca per a les ciències de l'educació. Aquesta idea no és evident perquè des de la creació de les ciències de l'educació a França, el camp de les ciències didàctiques ha ocupat molt d'espai en detriment de la pedagogia. La recerca en pedagogia es limita sovint a l'estudi de la història de les idees educatives, a les teories filosòfiques que sostenen les pedagogies o als grans pedagogs, però no es dona prou pes a les pràctiques contemporànies. A més de mi, hi treballen alguns altres investigadors, com Sylvain Connac o Laurent Lescouarch, respectivament catedràtics de ciències de l'educació a la Universitat Paul Valéry de Montpeller i a la Universitat de Caen, o també Marie-Laure Viaud, professora titular de ciències de l'educació a la Universitat de Lille-Nord-de-France. Intentem observar quines són les pràctiques pedagògiques dels docents actuals, sobretot les dels que practiquen pedagogies diferents, cooperatives o no.

Una segona idea rau en la conducció de la recerca. Els investigadors i els practicants es posen d'acord sobre els objectes de recerca i comparteixen les seves inquietuds. En termes de modalitats i de mètodes, els docents poden participar en la recollida de dades o, fins i tot, en l'anàlisi de les dades. Els investigadors, que tenen un millor domini dels mètodes, començaran el treball d'anàlisi i proposaran la seva pròpia anàlisi, però no la consideraran per força justa i indiscutible; al contrari, la sotmeten a discussió en el moment de la presentació «Heus aquí, en una primera anàlisi, el que hem vist en tot allò que hem estat observant. Què en penseu?». Comencen les discussions. Algunes de les nostres hipòtesis són validades pels practicants, d'altres, no. S'argumenta i s'explica cada punt. D'aquesta manera, elaborem conjuntament una sèrie de coneixements més vàlids, perquè estan sotmesos a un doble control. De vegades també treballem en coescriptura. Proposo una primera versió d'un article en el qual presento els resultats de la recerca i després reelaborem el text tots junts; els practicants poden suggerir canvis al text. Durant les sessions de treball conjunt, modifiquem el text per arribar a una redacció conjunta. Aquesta pràctica dona més versemblança als resultats. L'investigador no interpreta sol, com si tingués necessàriament les respostes correctes o fes l'anàlisi adequada. Comparem les nostres anàlisis, les comentem, les modifiquem i crec que els resultats milloren.

Actualment, hi ha tot un corrent de *corecerca*;[53] també es parla de *recerca col·laborativa*, *recerca-acció col·laborativa*, *recerca participativa*. El que varia entre aquests diferents enfocaments és allò que fan els investigadors i els practicants de camp. També aquí sorgeixen qüestions de poder. On és el poder? On són els rols i les funcions dels actors? Com es distribueixen les diferents tasques de la recerca? Quan hi ha treball conjunt? Un dels principis bàsics de la recerca-acció és considerar que la persona que s'ocupa del camp i de la pràctica (el practicant) té coneixements sobre aquesta pràctica. Si l'investigador vol accedir-hi, cal que passi pel practicant. En una primera etapa, el practicant sap més que l'investigador; després correspon a aquest posar en marxa metodologies que li permetin, amb el practicant, treure el màxim profit d'aquest coneixement. Crec que cal desenvolupar aquest tipus de recerca. És una mica el que passa a l'Institut Francès de l'Educació (IFÉ), amb els laboratoris LéA (llocs d'educació associats).

10. A la universitat de vegades hi ha qui explica com aplicar un mètode o una pedagogia sense posar-lo mai en pràctica. S'ha de donar als estudiants l'oportunitat d'experimentar les pedagogies proposades? Segons vostè, en què s'ha de centrar la formació dels futurs docents universitaris?

En pedagogia institucional hi ha una frase clau «No dir res que no hàgim fet». Aquest és l'esperit que ens impulsa en el grau de ciències de l'educació que vam crear a la Universitat de Cergy, per tal de formar futurs mestres d'escola i estudiants de ciències de l'educació en i per mitjà de de la pedagogia institucional. Aquestes pràctiques emanen directament de la tesi de Jacques Pain i del treball del grup de les Marleines, que es basaven en quatre característiques: autoaplicació (o isomorfisme), formació sistèmica i complexa (sistema obert i en xarxa), autointerformació i associació entre pràctiques, recerca i formació.

A Cergy, hem recollit aquests principis al grau, amb un projecte basat en dos eixos: la pedagogia cooperativa i l'avaluació per competències. Quan un formador s'incorpora a l'equip docent del grau, se l'informa del projecte. L'avisem que hi ha consells cooperatius, que comentem els continguts del

53 Vegeu el grup internacional "Recherche avec" creat principalment per Gilles Monceau. <https://rechercheavec.com/>

curs amb els alumnes (els alumnes poden dir si les coses no van del tot bé amb un professor) i que practiquem l'avaluació per competències, sense notes.

El primer principi doncs és que no donem notes, sinó que avaluem per competències. Tot i que al principi no sempre va ser fàcil, els formadors s'hi van implicar, fins i tot els que no coneixien a priori la pedagogia cooperativa. Nosaltres, l'equip de responsables que liderem el projecte pedagògic, els hem donat molt de suport durant els darrers tres anys i avui podem dir que funciona.

El segon principi recull la idea d'una formació sistemàtica i complexa, en xarxa. El grup d'estudiants és el grup bàsic. Tot es discuteix i retorna al grup, però als estudiants no se'ls prohibeix que assisteixin a una conferència, que vegin una pel·lícula o que llegeixin un llibre sobre un tema educatiu i parlar-ne amb el grup. Tot és bo per desenvolupar la curiositat intel·lectual. Anar a formar-se a altres llocs, fins i tot en altres moviments educatius (Montessori, Decroly, etc.), a la universitat, és clar, però també anar a classes d'altres grups, en diferents llocs de pràctiques o de recerca (en associacions col·laboradores de l'escola, per exemple), intercanviar amb altres alumnes que són els nostres corresponsals, també per escrit. Ens formem de diferents maneres.

El tercer principi és l'autointerformació. La formació articula temps individuals amb temps col·lectius. Els estudiants es formen entre ells, treballen sols, per parelles o en grup, especialment en l'*UE Tutorat, aide, entraide, projet*. Tenim en compte els desitjos i les diferents implicacions de cada participant. A mesura que els estudiants van assumint poder i responsabilitats, el formador ocupa menys espai, malgrat que conserva el dret de veto sobre el projecte pedagògic, el projecte de formació i la seguretat de les persones. La paraula té un paper essencial en tots aquests intercanvis.

L'últim punt consisteix a combinar pràctiques, recerca i formació. Es tracta d'analitzar aquestes pràctiques i relacionar-les amb altres pràctiques i amb treballs de recerca i reflexions d'investigadors que *conviden a pensar*. També es repassen moments clau de la formació per entendre millor què és el que cadascun considerava que estava en joc, moments metacognitius on posem una certa distància amb les situacions en què estàvem implicats. Són instants en què es pren consciència i, en el millor dels casos, produeixen un efecte formatiu.

Pel que fa a la formació dels futurs docents universitaris, em sembla que el fet d'haver estat docent abans d'entrar a la universitat és un avantatge. En les formacions que oferim als nous professors-investigadors de la meva universitat abordem diferents aspectes de la professió docent: coneixement del públic estudiantil, gestió de grups i autoritat, pedagogia i didàctica i trajectòria professional del professor universitari. Així i tot, el nombre d'hores dedicades a aquesta formació és massa baix.

En l'entrevista que es va fer per a aquesta mateixa revista, Connac també va parlar de la necessitat d'aquest isomorfisme en la formació dels docents.[54]

En els seus cursos, a Sylvain Connac li agrada posar els estudiants en situacions-problema, en situacions de recerca per obligar-los a estudiar conceptes. És molt competent en això i és molt interessant veure com ho fa.

A la universitat, viure aquesta mena d'experiències formatives i després fer-les viure als teus alumnes em sembla realment fonamental. Tanmateix, no ens hem de deixar enganyar pel principi d'isomorfisme. Les situacions viscudes entre adults no són del tot les mateixes que les que es viuen amb els alumnes. El que em sembla interessant, per a les quatre característiques del model de formació elaborat per Jacques Pain, de les quals he parlat abans, és l'aplicació conjunta d'aquestes quatre dimensions. Per descomptat, l'isomorfisme, però també anar a formar-se a un altre lloc, autoformar-se, combinar pràctiques, recerca i formació; vaja, augmentar el mecanisme de formació, encara que això escapi als formadors. L'objectiu és que els estudiants es beneficiïn de totes aquestes influències. És qualsevol cosa menys una formació que es pugui assemblar a una formatació: és una pedagogia institucional, pedagogies cooperatives obertes a les ciències de l'educació. De moment, aquestes pedagogies cooperatives comencen a entrar a la universitat, comencen a interessar, gràcies a uns quants, tot i que està clar que no en som gaires.

L'any passat, amb Sylvain Connac, Sébastien Pesce i el nostre col·lega canadenc Philippe Chaubet, vam organitzar un simposi a la Universitat del Quebec a Mont-real sobre la formació en ensenyament superior per mitjà de pedagogies cooperatives. Estem preparant un treball col·lectiu sobre això. Actualment, es parla molt de pedagogia universitària i crec

54 Irigoyen, A. (2021). "Entrevista a Sylvain Connac". *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51

que les pedagogies cooperatives tenen alguna cosa a aportar en aquest sentit, explicant com formen els estudiants, no només els alumnes a les classes.

Acabarem aquí l'entrevista. Moltes gràcies per acceptar que li fem, pel temps que ens ha concedit i per tot el que ens ha aportat amb les seves respostes. Vol afegir-hi alguna cosa?

Ja he dit un bon munt de coses! Gràcies per dedicar-me tant de temps. Quan som professors-investigadors universitaris sovint no tenim l'oportunitat de poder repassar d'aquesta manera la nostra trajectòria professional. Així que gràcies, soc jo qui té l'honor de ser el successor de companys als quals aprecio i estimo molt. Soc jo qui us ho agraeix.

Bibliografia

Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthier-Villars.

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

Ardoino, J. (2013). *Autorité* (p. 63-66). Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Érès.

Berger, G., Courtois, M., i Perrigault, C. (2015). *Folies et raisons d'une université Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*. Pétra.

Bon, A. (2015). *L'Institut pédagogique national une institution d'État au service du système éducatif* (1950-1973). Dans F. Laot, et R. Rogers, *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (p. 101-116). Presses universitaires de Rennes.

Bourbao, M., i Ramon, F. (2020). *Premières années d'enseignement. Fondamentaux, conduite de classe et gestes professionnels*. Retz.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. PUF.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.

Connac, S., i Robbes, B. (2022). *Est-il nécessaire de douter pour apprendre?* Revue Suisse des sciences de l'éducation, 44(3), 338-350. https//doi.org/10.24452/sjer.44.3.4

Darwin, C. (2013). *L'origine des espèces*. Seuil.

De Lumley, H. (1998). *L'Homme premier. Préhistoire, évolution, culture.* Odile Jacob.

Dumouchel, M., i Lanaris, C. (2019). *Responsabilisation et dévolution même combat*. Éducation & Formation, (e-312), 81-91. [En ligne]. http//revue-educationformation.be/

Fraisse, G. (2017). *Du consentement*. Seuil.

Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.

Hameline, D. (1972). Comptes-rendus d'A. Vasquez et F. Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (1971). Orientations, 42, 111-113.

Huette, A. (2004). *La jeune fille, le pédagogue et les autres*. Dans F. Imbert, *Enfants en souffrance, élèves en échec* (p. 229-235). ESF.

Irigoyen, A. (2021). *Entrevista a Sylvain Connac*. Comunicació Educativa, 34, 7-51. https//doi.org/10.17345/comeduc20217-51

Irigoyen, A. (2022). *Entrevista a Philippe Meirieu*. Comunicació Educativa, 35, 9-57. https//doi.org/10.17345/comeduc20229-57

Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage quelle prise en compte du groupe?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, CY Cergy Paris Université. https//doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige158105

Jubin, P. (2019, décembre). «*La bibliothèque est fermée* ». Cahiers pédagogiques, 557, 22-23.

Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF.

Le Gal, J. (2007). *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*. Éditions libertaires/Éditions ICEM.

Leguil, C. (2021). *Céder n'est pas consentir*. PUF.

Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Gauthiers-Villars.

Marcelli, D. (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Albin Michel.

Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Albin Michel.

Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes.

Meirieu, P. (non daté). *Penser l'éducation et la formation* (p. 1-7). Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. http//www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf

Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Payot.

Pain, J. (1979). *Une formation à la pratique de l'institutionnel. Pédagogie institutionnelle et formation*. Thèse de troisième cycle en Sciences de l'éducation. Université Paris X-Nanterre.

Pain, J. (1982). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Micropolis.

Pain, J. (1998). *La formation par la pratique. La pédagogie institutionnelle des Groupes d'éducation thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*. Matrice.

Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Matrice.

Pain, J. (2004). *Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel*. Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle, 34, 41-52.

Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact.* ESF.

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

Robbes, B., i Dufournet Coestier, V. (2022, novembre). *Pédagogie institutionnelle, formation et intervention les deux thèses de Jacques Pain*. Dans Spécificités, Hors-Série, p 205-227. [En ligne]. https//www.cairn.info/revue-specificites-2022-HS1-page-205.htm

Robbes, B. (dir.), Connac, S., Denizot, N., et Pesce, S. (2023). *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire*. Presses universitaires de la Méditerranée.

Sensevy, G. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. Dans G. Sensevy, et A. Mercier (2007) (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

Vásquez, A., i Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro.

Vásquez, A., i Oury, F. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Editorial Popular.