

ENTRETIEN AVEC 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>

RÉSUMÉ

Entretien avec Bruno Robbes, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à CY Cergy Paris Université, directeur adjoint du laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages) et responsable d'une licence de sciences de l'éducation qui forme les étudiants à et par la pédagogie institutionnelle et coopérative. D'abord instituteur, maître-formateur, puis directeur d'école dans une banlieue populaire de la région parisienne. Il a également été conseiller à la prévention des violences en milieu scolaire, dans l'académie de Versailles. Robbes définit ce qu'est l'autorité éducative et rapproche et différencie les deux courants de pédagogie institutionnelle. Il explique également les caractéristiques qu'un enseignant doit réunir et souligne ce qu'il considère comme le principe de l'isomorphisme pédagogique. Il mène actuellement des recherches-actions de pédagogie, accompagnant des équipes d'enseignants.

MOTS CLÉS: Autorité éducative; pédagogie institutionnelle; pédagogies coopératives; sciences de l'éducation; isomorphisme pédagogique; recherches-actions pédagogiques.

Introduction biographique

Bruno Robbes est professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à CY Cergy Paris Université, directeur adjoint du laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages) et responsable d'une licence de sciences de l'éducation qui forme les étudiants à et par la pédagogie institutionnelle. D'abord instituteur, maître-formateur, puis directeur d'école dans une banlieue populaire de la région parisienne, il a pratiqué la pédagogie institutionnelle et s'y est formé, avec Jacques Pain et

Fernand Oury. Il reste engagé dans ce mouvement, étant à l'origine de la création, en 2016, du *Réseau Pédagogie institutionnelle internationale* (<http://reseau-pi-international.org/>). Il a également été conseiller à la prévention des violences en milieu scolaire, dans l'académie de Versailles. Sa thèse, qui porte sur l'autorité éducative de l'enseignant, a reçu le prix Louis Cros 2009. Sur l'autorité éducative, il a notamment publié *L'autorité éducative dans la classe* (ESF Éditeur, 2010, réédition 2020), *L'autorité enseignante. Approche clinique* (Champ social Éditions, 2016), et il a dirigé l'ouvrage collectif *L'autorité éducative. La construire et l'exercer* (2013, SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques). Tout en continuant de s'intéresser à l'autorité en éducation, il mène actuellement des *recherches-actions de pédagogie*, accompagnant des équipes d'enseignants pratiquant des pédagogies différentes, coopératives, institutionnelles. Ces démarches d'accompagnement dans une perspective de réflexivité sur les pratiques visent, d'une part à alimenter des changements sur les plans individuel et collectif, d'autre part à produire des savoirs scientifiques. Sur les pédagogies, il a notamment publié *La pédagogie*

Figure 1. Bruno Robbes prêt pour l'interview



Source: réalisés par les auteurs.

institutionnelle: origines, fondements et actualité (dans 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), et *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (avec M.A. Hugon, Presses universitaires de Lorraine, 2016). Cette année, il publie *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire* (avec S. Connac, N. Denizot et S. Pesce, Presses universitaires de la Méditerranée, 2023).

RÉALISÉ: 12/01/2023 REÇU: 24/03/2023 ACCEPTÉ: 16/04/2023

Nous sommes à Paris, à l'Université de Nanterre, pour interviewer Bruno Robbes, professeur des universités à CY Cergy Paris Université, spécialiste de l'autorité éducative et de la pédagogie institutionnelle.

1. *Merci de nous accueillir à Paris et de nous consacrer un peu de votre temps. Avant d'aborder les deux grandes parties de l'entretien (autorité éducative et pédagogie institutionnelle), nous voudrions vous demander: comment êtes-vous arrivé à l'université et d'où vient votre intérêt pour l'autorité éducative et la pédagogie institutionnelle?*

Je suis arrivé à l'université d'abord par mon métier d'instituteur. J'ai été formé à une époque (1983-1986) où les écoles de formation des maîtres en France s'appelaient des Écoles Normales. Au cours de cette formation, Jacques Pain, alors maître de conférences ici à l'Université Paris X-Nanterre, est venu donner des cours à l'École Normale de Cergy pour présenter la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle et les sciences de l'éducation. Dans les années 80, c'était le début de l'intervention des chercheurs universitaires dans la formation des enseignants en France. Avec la création des IUFM¹ en 1989, l'intervention des chercheurs

¹ IUFM: Instituts universitaires de formation des maîtres.

dans la formation des enseignants du premier et du second degré, et aussi des CPE², s'est davantage institutionnalisée.

Mon intérêt pour les problèmes d'autorité vient de questionnements suite à mes premières pratiques de classe lors des stages que j'ai effectués pendant ma formation à l'École Normale, mais aussi de cette rencontre avec Jacques Pain, en 1984, car j'entrevois dans la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle qu'il présentait des réponses concrètes à mes premiers questionnements d'instituteur débutant. À ma demande, il m'a invité à me rendre au Clos à Vauréal, un IMP (Institut médico-pédagogique) où des institutrices travaillaient avec des élèves porteurs de graves troubles du comportement. Jacques Pain avait commencé à les accompagner, parce qu'elles mettaient en place de la pédagogie institutionnelle (des lieux de parole, des conseils, des ceintures...). Quelques années auparavant (1979), il venait de terminer sa thèse, ici-même, une thèse qui portait sur la formation des enseignants à et par la pédagogie institutionnelle³. Il y avait étudié les pratiques de formation des groupes d'éducation thérapeutique, les GET (groupes animés par Fernand Oury et Aïda Vasquez). Dans ces années 1984-1985, il cherchait à mettre en pratique le modèle de formation⁴ qu'il avait dégagé de sa thèse. C'est ainsi qu'il me proposa d'entrer dans un groupe de formation d'enseignants qu'il était en train de créer. J'avais 19 ans, j'étais vraiment débutant. Je n'avais même pas encore de classe attitrée puisque c'était ma deuxième année de formation à l'École Normale, mais j'ai accepté. Pendant sept ans, quatre institutrices, une professeure de collège et moi-même, nous nous sommes formés à et par la pédagogie institutionnelle. J'ai eu cette chance de participer à ce groupe de travail avec Jacques Pain, le groupe des Marleines. Nous avons publié un ouvrage, que Philippe Meirieu a préfacé⁵. Je suis donc venu à la pédagogie institutionnelle de cette façon.

2 CPE: Conseillers principaux d'éducation.

3 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; Autoéditée: Pain, J. (1982). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Micropolis; réédition: Pain, J. (1998). *La formation par la pratique. La pédagogie institutionnelle des Groupes d'éducation thérapeutique de Fernand Oury et Aïda Vasquez*. Matrice.

4 Pour en savoir plus sur le modèle de formation élaboré par Jacques Pain, voir Robbes, B., Dufournet Coestier, V. (2022, novembre). *Pédagogie institutionnelle, formation et intervention: les deux thèses de Jacques Pain*. Spécificités, Hors-Série, p. 205-227. [En ligne]. <https://www.cairn.info/revue-specificites-2022-HS1-page-205.htm>

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

Dans cette formation, Jacques Pain nous incitait à faire des stages de pédagogie institutionnelle, à nous former auprès d'autres mouvements pédagogiques, à lire des ouvrages professionnels, à assister à des conférences et aussi à reprendre des études en sciences de l'éducation. Tout en travaillant dans ma classe, je me suis inscrit en licence de sciences de l'éducation à Nanterre, puis en maîtrise... jusqu'au doctorat. C'est donc grâce à ce groupe et à la pédagogie institutionnelle que je suis arrivé aux sciences de l'éducation. Pour moi au départ, les sciences de l'éducation étaient comme le prolongement naturel de mes réflexions de praticien de la pédagogie institutionnelle. Daniel Hameline, professeur à l'Université de Genève et président du jury de thèse de Jacques Pain, avait vu dans la pédagogie institutionnelle ce qu'il appelait «*une autre conception de la science en train de se faire dans le champ social*»⁶. Jacques Pain a souvent repris cette formule, insistant aussi sur le fait que la pédagogie institutionnelle était la pédagogie du XXI^e siècle, une pédagogie qui intègre les questionnements majeurs des sciences de l'éducation. Je pense que c'est l'une des grandes forces de la pédagogie institutionnelle, et peut-être aussi l'une des raisons pour lesquelles elle reste marginale. On la réduit souvent à la psychanalyse. S'il est vrai que Vasquez et Oury en ont fait le cadre théorique principal d'analyse, je considère que l'on ne peut pas réduire la pédagogie institutionnelle à une lecture exclusivement psychanalytique de ce qui se passe dans une classe. Elle se nourrit aussi de la dynamique des groupes, de la psychologie sociale, de la psychosociologie, de l'analyse institutionnelle bien sûr, ou encore de la sociologie, de l'histoire, des sciences politiques, de la philosophie, mais aussi du patrimoine pédagogique du mouvement de l'Éducation nouvelle et de certains travaux en didactique. La pédagogie institutionnelle – c'est ce que Daniel Hameline avait bien montré et c'est ce que Jacques Pain aussi avait bien compris, comme ses travaux sur la violence le montrent – est questionnée, nourrie par les sciences humaines et sociales, en *prise directe* avec elles, et particulièrement avec les sciences de l'éducation.

La question de l'autorité, qui m'a animé dans mes recherches, en est un très bon exemple. Quand j'ai travaillé à mon mémoire de master sous la direction de Jacques Pain, j'ai vu dans les pratiques de pédagogie institutionnelle des réponses possibles à des problèmes de discipline scolaire que je

⁶ 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.

rencontrais en classe. Ma question était la suivante: «En quoi la pédagogie institutionnelle aide-t-elle l'enseignant à mieux régler ses problèmes de discipline dans la classe?». J'avais interviewé cinq experts: Fernand Oury, Catherine Pochet (institutrice en pédagogie institutionnelle), Éric Debarbieux (qui à l'époque était instituteur spécialisé pratiquant la pédagogie Freinet), Jean Le Gal (instituteur lui aussi spécialiste de la pédagogie Freinet et d'autogestion pédagogique) et Philippe Jubin (instituteur engagé au CEEPI, collectif européen des équipes de pédagogie institutionnelle). J'avais vraiment cinq experts. J'ai donc fait mon mémoire de master sur ce sujet. J'ai trouvé effectivement que les lois, le conseil, d'autres outils et institutions que la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle proposaient permettaient à l'enseignant de mieux surmonter ces problèmes de discipline dans une classe, parce que ces pédagogies prennent en compte cette question. Elles les prennent au sérieux, offrant notamment des techniques pour traiter les conflits et les surmonter. Il y aurait beaucoup à dire là-dessus. Mais une question demeurait pour moi à l'issue de ce mémoire de maîtrise: malgré tous les dispositifs, les outils, les techniques pédagogiques qu'un enseignant peut mettre en œuvre, il reste une dimension irréductible qui relève de la personne de l'enseignant. C'est la dimension du *Sujet*. Là, la clinique et les références à la psychanalyse m'ont rattrapé. Dans l'exercice de l'autorité enseignante, il y avait bel et bien une dimension incontournable de formation du *Sujet*, au sens clinique, au sens de la psychanalyse. Quel rapport chacun d'entre nous entretient-il avec sa propre éducation, avec l'école, avec l'autorité qu'il a subie, avec la loi...? C'est pour cela aussi que j'en suis venu à m'intéresser à l'autorité.

Vous avez aussi formé des CPE (Conseillers principaux d'éducation). Qu'est-ce qu'un Conseiller principal d'éducation? Dans le système catalan de l'enseignement, cette figure éducative, ce métier n'existe pas.

En effet, Conseiller principal d'éducation est un métier qui n'existe qu'en France. On peut dire que le Conseiller principal d'éducation est un éducateur qui travaille dans les établissements de l'enseignement secondaire, collèges et lycées (il n'en existe pas à l'école primaire). Son rôle consiste à aider les élèves à apprendre dans les meilleures conditions possibles, à réussir leur scolarité, mais en s'intéressant à la sphère éducative de l'élève (sa vie d'adolescent) en rapport avec les professeurs et ses camarades, avec d'autres personnels du secteur médico-social internes ou extérieurs à

l'établissement, en rapport aussi avec sa famille. Le CPE est très impliqué dans ce qui relève du règlement intérieur et des procédures disciplinaires au collège ou au lycée, comme les retards, l'absentéisme, les punitions et les sanctions. Il est aussi conseiller du chef d'établissement pour les questions de discipline et de vie scolaire. La vie scolaire, c'est la vie de l'élève dans l'établissement, mais en prenant en compte des dimensions non exclusivement scolaires. Il s'agit de savoir comment ces dimensions éducatives, médicales et sociales peuvent contribuer au mieux-être et à la réussite scolaire des élèves. Dans la pratique, le CPE fait souvent le lien entre l'élève et ses professeurs, notamment à propos des problématiques de discipline ou d'autorité à l'école. Si j'ai été responsable du master qui a formé les CPE dans l'académie de Versailles pendant 5 ans, c'est du fait de mes travaux de recherche sur l'autorité, mais aussi parce qu'avant d'être enseignant-chercheur à l'université, j'ai été conseiller aux problématiques de prévention des violences à l'école pendant 10 ans, au sein d'une équipe du rectorat à Versailles (c'est l'instance de l'État qui administre l'éducation dans une région). La violence à l'école, la discipline scolaire, l'exercice de l'autorité, les pratiques de sanctions, les aspects liés au règlement intérieur... Toutes ces thèmes sont beaucoup travaillés dans la formation du CPE. Je garde un très bon souvenir de cette responsabilité et je donne toujours des cours dans cette formation: l'un sur la relation d'autorité éducative et l'autre sur les procédures disciplinaires dans les établissements scolaires.

2. Commençons par la question de l'autorité éducative. Vous êtes l'auteur de nombreuses publications sur l'autorité éducative. Qu'est-ce que c'est? Existe-t-il différents types d'autorité?

D'un point de vue anthropologique et si l'on examine l'étymologie du terme d'autorité, il n'existe pas différents types d'autorité, il n'y a qu'un seul type de relation d'autorité qui, selon moi, est la relation d'autorité éducative. La *relation d'autorité autoritariste* n'est pas une relation d'autorité. C'est l'exercice d'un abus de pouvoir par la mise en place d'un rapport de domination-soumission où l'élève n'est plus considéré comme un sujet. Ce n'est pas cette relation d'autorité dont je parle. De même, ce que j'ai qualifié d'*autorité évacuée ou transférée* est un non-exercice, un déficit

ou un refus d'exercer l'autorité. On ne peut donc pas parler de relation d'autorité ici puisque l'autorité ne s'exerce pas.

J'insiste beaucoup sur la nécessité de parler de *relation d'autorité éducative*, surtout depuis la thèse de Vanessa Joinel Alvarez (formatrice et professeure à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne)⁷, que j'ai codirigée avec Valérie Lussi Borer, professeure à l'Université de Genève. Elle a démontré, à travers ses observations de classe, que cet exercice de l'autorité de l'enseignant n'existait qu'envers avec un ou des élèves. Il faut véritablement parler de *relation d'autorité éducative* parce qu'il n'y a pas d'autorité qui s'exercerait indépendamment de cette relation, qui n'est pas n'importe quel type de relation. Il s'agit d'une relation dans une institution, qui attribue à l'enseignant et à l'élève des statuts définis. L'enseignant a même un double statut. Il est d'abord un adulte, il représente le monde des adultes et, à travers lui, ce que les générations passées ont à transmettre aux générations qui viennent (pas seulement sur le plan scolaire, sur les plans éducatif et culturel aussi), mais il est aussi un enseignant chargé de créer des conditions didactiques et pédagogiques pour que les élèves acquièrent des savoirs, garant que les élèves apprennent et s'approprient ces savoirs. Ce double statut permet à l'enseignant de poser ce qui n'est pas négociable avec les élèves.

Si l'on veut définir la *relation d'autorité éducative*, disons que c'est une relation dans laquelle celui ou celle qui exerce l'autorité – cela peut être un enseignant, une enseignante, mais aussi un ou une chef(fe) d'établissement, un directeur ou une directrice d'école – est doté(e) un statut asymétrique (ou dissymétrique) vis-à-vis de la personne sur laquelle il (elle) agit, qui lui confère le pouvoir d'exercer une influence sur cette personne. Exercer une autorité, c'est donc chercher à exercer une influence sur une ou des personnes, de telle sorte qu'elles consentent à y obéir parce qu'au final, elles reconnaissent que cette influence leur est bénéfique, les amène à être davantage auteurs(trices) d'eux(elles)-mêmes. C'est cela l'idée d'autorité éducative. C'est assurément un défi qui postule l'éducabilité des personnes, car cela peut prendre du temps, notamment avec des élèves perturbés.

Il faut peut-être ajouter que selon moi, la *relation d'autorité éducative* n'est pas un juste milieu entre autoritarisme et laisser-faire. C'est une posture professionnelle différente, une autre façon de se positionner dans la relation éducative, pédagogique et didactique.

⁷ 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/unige:158105>

La notion d'autorité ne cesse d'évoluer. Dans beaucoup d'ouvrages et d'articles consultés avant mes travaux, on parlait d'autorité éducative comme de l'autorité dans la relation d'éducation en général. Là où, peut-être, j'apporte une distinction, c'est lorsque j'explique que la relation d'autorité éducative est un mode de relation particulier, dont les significations peuvent être précisées, les caractéristiques, les tensions et l'enjeu identifiés, non confondus avec l'autorité en général. C'est une façon bien particulière d'être en relation avec l'autre. J'avais rapproché les étymologies latines *auctor* (auteur, être auteur, s'autoriser et autoriser l'autre comme l'a développé Jacques Ardoino⁸) et *augere* (augmenter, faire grandir, faire croître), finalement synonyme d'éduquer, à l'instar de la façon dont Philippe Meirieu définit l'éducation, comme «une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet»⁹. Si je suis obligé de préciser *relation d'autorité éducative*, c'est parce que d'autres conceptions de l'autorité circulent: l'autoritarisme, l'autorité dite *évacuée ou transférée*, l'autorité dite *naturelle*, l'autorité *charismatique*.

Pourquoi l'autorité éducative est-elle importante en classe?

Parce qu'à mon avis, c'est le seul type de relation éducative, pédagogique, didactique qui permet aux élèves de s'autoriser à exister comme des sujets singuliers, toujours davantage auteurs d'eux-mêmes et acteurs de leur vie, mais aussi en lien avec les autres. C'est le type de relation qui met en pratique cette conception que Mireille Cifali développe à propos du lien éducatif¹⁰, dans un livre exceptionnel, un ouvrage vraiment essentiel des sciences de l'éducation. Je crois que cette relation d'autorité éducative que j'ai formalisée dans mes travaux permet de maintenir ce lien à l'élève pour le faire grandir, sans l'humilier ni le laisser se chercher seul des repères et des limites. Cette relation d'autorité éducative signifie également la volonté d'affirmer la place des adultes dans la transmission entre les générations; que le monde des adultes a des savoirs, des pratiques, des valeurs à transmettre au monde des enfants et des adolescents.

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

9 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>

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

Cette relation d'autorité éducative est importante pour cela, mais aussi pour la santé psychique des enseignants. On parle beaucoup aujourd'hui de souffrance au travail, de climat scolaire, de bien-être, de bienveillance... Exercer l'autorité ainsi, c'est une façon de se préserver en tant qu'enseignant, de préserver sa santé mentale, donc peut-être de durer davantage dans le métier, tout en tenant sa place d'adulte, d'éducateur et d'enseignant auprès des élèves. C'est pour cela que c'est important.

3. *Dans le système éducatif catalan, il semble que parfois le concept d'autorité soit lié à une série de connotations négatives. Quelle est la différence entre autorité, être autoritaire, autoritarisme et pourquoi pensez-vous que ce lien existe entre l'autorité éducative et une connotation négative?*

En France aussi, le concept d'autorité a souvent des connotations négatives. Pendant très longtemps, c'était un terme que les pédagogues de l'éducation nouvelle n'employaient pas ou seulement pour le rejeter. J'ai commencé à m'y intéresser quand j'étais à l'École Normale. On nous disait: «*L'autorité c'est naturel, on ne peut pas vous y former, il n'y a pas de recette, donc débrouillez-vous!*». On n'en parlait pas dans la formation des enseignants en France à l'époque.

Cette connotation négative de l'autorité a culminé dans les années 1968. C'est ce que le sociopsychanalyste Gérard Mendel appelait le *phénomène autorité*, c'est-à-dire l'autorité traditionnelle, patriarcale, l'autoritarisme¹¹. Dans mes recherches cependant, j'ai montré qu'*être autoritaire* pouvait revêtir deux significations: soit être renvoyé à l'autoritarisme, c'est-à-dire à un excès; soit comme équivalent d'*avoir de l'autorité*, donc avec un sens plutôt positif. *Être autoritaire* peut donc avoir une connotation négative ou plus positive.

Je dirais quand même que depuis 30 ans, la question de l'exercice de l'autorité en éducation avance, au sens où elle est désormais davantage abordée dans la formation des enseignants, même si des progrès restent encore à faire. J'anime actuellement avec Canopé un cycle de conférences sur l'autorité¹², où je fais intervenir de nombreux jeunes chercheurs: Marie Beretti, Julie Jarillo, Vanessa Joinel Alvarez, Audrey Murillo, Julie

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

12 Voir le lien https://www.reseau-canope.fr/notice/lautorite-a-lecole-aujourd'hui-apports-de-la-recherche-en-education_31647.html

Pinsolle, Camille Roelens. Il existe aussi des collègues qui travaillent sur cette question de la relation d'autorité éducative, avec laquelle je me sens proche. J'ai découvert, par exemple, Michel Bourbao, un conseiller pédagogique de l'académie d'Aix-Marseille qui a soutenu une thèse sur la conduite de classe, dont il a publié un livre très intéressant¹³.

Que peut-on dire de l'évolution de la question de l'autorité aujourd'hui? Je pense que différentes conceptions et pratiques de l'autorité coexistent. L'autoritarisme revient en force en Europe et dans le monde, avec les courants politiques conservateurs et d'extrême droite dont l'influence est très puissante puisqu'en France, des discours équivalents sont tenus à droite, voire au centre-droit... Bien que difficile, le débat à propos des idées et des pratiques conservatrices existe à propos de l'autorité. Le fait qu'un homme seul, une fois élu, concentre l'essentiel des pouvoirs interroge les conditions de mise en pratique d'un régime démocratique, au risque de préfigurer des pratiques d'exercice du pouvoir encore plus autoritaires. Il est extrêmement inquiétant d'observer qu'aujourd'hui, un autoritarisme que l'on croyait oublié ressurgit sur le devant de la scène.

Parlons maintenant de ce que j'appelle l'autorité évacuée. Je pense que c'est aussi un courant très présent actuellement, notamment en éducation, dans différents milieux sociaux, populaires mais aussi privilégiés, où le nouveau management privé et public néo-libéral, les logiques de nos sociétés de consommation invitent finalement chacun à croire qu'il peut être un individu libre qui fait un peu ce qu'il veut, qui s'affranchit des contraintes sociales, n'obéit plus à la loi commune mais se fixe lui-même ses propres contraintes, est entrepreneur de lui-même, développe son capital humain. Je me demande si cette rhétorique, sous couvert d'affranchissement et de liberté individuelle, ne nourrit pas des formes autoritaristes d'emprise et d'assujettissement, d'autant plus dangereuses qu'elles sont moins visibles.

Dans un tel contexte, la relation d'autorité éducative progresse comme elle peut... Il existe des îlots, des écoles, des classes, des lieux où des groupes de personnes s'essaient à d'autres modalités d'exercice des relations d'autorité. En effet, j'é mets l'hypothèse que ce mode de relation peut s'observer ailleurs qu'à l'école, même si je n'ai pas mené de recherches sur d'autres terrains. J'ai eu quelques liens avec les milieux de la santé ou de l'entreprise, mais trop peu pour pouvoir mettre à l'épreuve le

¹³ Bourbao, M., Ramon, F. (2020). *Premières années d'enseignement. Fondamentaux, conduite de classe et gestes professionnels*. Retz.

concept de *relation d'autorité éducative* dans ces lieux. D'autres recherches seraient à faire pour l'observer.

4. *Comment se construit cette autorité? Comment et quand l'enseignant peut-il adopter une position d'autorité dans sa classe?*

J'ai pu observer que la relation d'autorité se construisait dès la petite enfance, dès les débuts de notre éducation. Les travaux du pédopsychiatre Daniel Marcelli montrent très bien comment, dès la naissance du bébé et dans les premières années de la vie, se construit ce qu'il appelle cette relation d'autorité qui s'appuie sur la confiance en l'adulte. Il explique aussi qu'obéir n'est pas se soumettre, qu'il ne faut pas confondre obéissance et soumission¹⁴.

Le registre de l'exercice de l'autorité éducative relève du consentement à obéir, sans confusion aucune entre obéissance et soumission. L'enjeu est que celui sur lequel l'autorité s'exerce consente, au final, à obéir. La notion de consentement serait très certainement à travailler en éducation. Eirick Prairat, professeur en sciences de l'éducation spécialiste en philosophie, m'avait alerté sur la question suivante, redoutable: jusqu'à quel point peut-on s'assurer que quelqu'un consent à obéir? Il est extrêmement difficile de le savoir. Cette question du consentement n'est pas simple, on l'observe aujourd'hui dans d'autres domaines (je pense bien sûr à l'émergence salutaire du mouvement *MeToo*). Il serait indispensable de disposer de quelques points de repère à ce sujet¹⁵.

Dès la plus tendre enfance, dès le début de notre vie, nous sommes en rapport avec des personnes qui exercent une autorité sur nous. Selon la façon dont ces relations se construisent, dont ces personnes exercent leur autorité et nous reconnaissent capables de réussir certains actes, elles nous donnent cette base de confiance en nous-mêmes qui nous permet de progresser dans notre vie, d'apprendre et de réussir, donc de nous constituer ce que les psychologues appellent une estime de soi. C'est ainsi que la relation d'autorité se construit lorsque l'influence

14 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.

15 Voir par exemple Fraisse, G. (2017). *Du consentement*. Seuil; Leguil, C. (2021). *Céder n'est pas consentir*. PUF.

qu'exercent ces personnes est favorable, grâce à ces personnes qui, par la confiance qu'elles mettent en nos capacités, nous donnent l'assurance que nous avons progressé et que nous serons à nouveau capables de poursuivre favorablement notre vie, de continuer de développer des potentialités que, peut-être, nous ne soupçonnions pas. Ces personnes sont d'abord nos parents et les proches qui s'occupent de notre première éducation, mais aussi par la suite, des professeurs (pas seulement dans un cadre scolaire), des éducateurs, des entraîneurs de sport... Notre rapport à l'autorité se construit ainsi, grâce à celles et ceux qui, en exerçant leur autorité sur nous, augmentent notre capacité à être toujours davantage auteurs de nous-mêmes, à gagner cette confiance en nous-mêmes indispensable pour continuer d'apprendre et de grandir en humanité.

Ceci explique que tous les enseignants débutants ne soient pas égaux devant l'autorité. Certains, qui ont acquis une base de confiance suffisante en eux, iront vers le groupe d'élèves avec assurance. Peut-être se sont-ils déjà occupés de groupes d'enfants ou ont-ils gardé des enfants? Ils arrivent donc avec un peu plus d'aisance que ceux qui ne se sont jamais occupés d'enfants ou que leurs parents ont surprotégé, qui doutent d'eux et manquent de confiance en eux. L'idée que certains enseignants débutants disposeraient d'une autorité naturelle dont d'autres seraient dépourvus est donc fautive selon moi. Savoir faire preuve d'autorité est un construit social, qui s'élabore progressivement grâce aux rencontres que nous faisons au cours de notre vie, où d'autres qui nous valorisent à travers nos actes, nous reconnaissent compétents et capables de réussir. Donner du crédit au mythe d'une autorité naturelle, qui s'imposerait d'elle-même, ce serait considérer qu'il n'est pas nécessaire de s'y former, d'apprendre à l'exercer, puisqu'*en avoir* suffirait. Mais il n'y a pas d'autorité naturelle. Notre rapport à une autorité éducative se construit dans notre éducation d'abord, en formation continue d'enseignants ensuite, dans des groupes d'analyse de pratiques réunissant des pairs et des formateurs compétents sur cette question. Se former à exercer une relation d'autorité éducative est un processus continu.

Par rapport au fait qu'on attribue à l'autorité des connotations négatives, comment trouver un levier pour faire comprendre que l'autorité est quelque chose de différent qui se travaille et se construit?

Peut-être en passant par les définitions des conceptions de l'autorité. L'autoritarisme, c'est l'abus, l'excès avec le recours à un pouvoir de contrainte par la force, qu'elle soit physique ou psychologique. Cela existe évidemment et c'est ce qui peut conduire des enseignants à refuser d'exercer l'autorité, puisque «*l'autorité, c'est mal!*», mais si l'on reprend l'étymologie *auctor* et *augere*, on entrevoit autrement ce qu'est une relation d'autorité en éducation. C'est une relation qui cherche à influencer l'autre avec la volonté d'exercer une influence sans l'humilier, sans lui manquer de respect. Les mots-clés ici sont *reconnaissance* et *consentement*.

On peut aussi reprendre les travaux en anthropologie qui expliquent comment la relation d'autorité est née chez les premiers hommes. Le paléontologue Henry De Lumley, par exemple, nous permet de la saisir, à travers l'exemple de la chasse¹⁶. Ainsi, il explique que du fait de la grande vulnérabilité de chaque chasseur dans cette activité collective, la dépendance au reste du groupe était maximale pour atteindre l'objectif de capturer et tuer l'animal sans risquer de se blesser ou pire, de perdre la vie. La chasse nécessitait donc une communication entre chasseurs destinée à coordonner, anticiper et contrôler les actions, associée à une obéissance sans faille à des règles établies. L'une des hypothèses les plus plausibles est que certains parmi ces chasseurs, aux techniques plus habiles, auraient proposé des règles qui se seraient imposées au reste du groupe parce qu'elles se seraient révélées efficaces, c'est-à-dire de nature à assurer à la fois la pérennité de l'entreprise collective et la sécurité de chacun. Les autres membres du groupe auraient donc consenti à obéir à ces *chefs* en acceptant leur autorité dans ce domaine.

En extrapolant cet exemple de la chasse à d'autres activités humaines et à l'environnement hostile dans lequel ces premiers humains évoluaient (climats rudes, milieux naturels dangereux, risques d'attaques de bêtes sauvages ou d'agressions par d'autres groupes humains pour s'accaparer la nourriture ou les territoires), nous pouvons penser qu'ils ont dû leur survie à des chefs auxquels ils ont accepté d'obéir, car leurs ordres leur sont apparus raisonnables et de nature à les protéger de ces périls

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

(par exemple, se réfugier dans des grottes, ne pas allumer de feu dans n'importe quelle condition pour ne pas se faire repérer). La communauté avait sans doute été témoin que certains des membres qui n'avaient pas suivi ces consignes avaient perdu la vie. Ces premiers humains ont donc consenti à obéir à des chefs avant tout parce qu'ils ont assuré leur sécurité: c'est la première fonction de la relation d'autorité.

Il est vraisemblable qu'un mode de rapport analogue se soit instauré dans la relation éducative, entre les adultes et les enfants ou les jeunes, pour garantir leur sécurité et assurer leur survie. Le fondement anthropologique de la relation d'autorité éducative n'est rien de moins que d'assurer la pérennité de l'espèce humaine. En ce sens, à l'instar de la théorie de Charles Darwin sur l'évolution des espèces¹⁷ et des travaux qui ont suivi, la relation d'autorité peut être considérée comme un trait social que l'espèce humaine a conservé jusqu'à aujourd'hui.

L'exercice de l'autorité est donc toujours essentiel dans l'éducation, parce que ces fonctions de protection et de sécurité sont évidemment plus importantes chez les tout-jeunes. Ce qu'il faut retenir de ce détour par l'anthropologie, c'est que l'obéissance à des règles communes était une obéissance consentie, pas une obligation. Les membres du groupe se sont rendus à l'évidence que certains types de relations d'autorité leur étaient indispensables pour rester en vie et assurer leur descendance.

5. Et l'autorité éducative dans la classe appartient-elle uniquement à l'enseignant? Si les élèves travaillent en groupe dans une classe coopérative, un élève peut-il exercer cette autorité?

Ces dernières années, j'ai travaillé cette question des relations entre autorité éducative et pratiques coopératives à partir de l'interrogation suivante: «Qu'est-ce qui fait autorité dans les pédagogies coopératives, quand l'enseignant accepte de ne plus être l'unique référence à propos de l'autorité dans la classe?». J'ai repéré différents éléments.

Dans le champ de la transformation des comportements des élèves par la socialisation, les institutions – particulièrement le Conseil avec ses rituels, ses rôles, ses fonctions et son organisation – définissent un cadre faisant autorité en soi. Deuxième élément qui fait autorité, les institutions à travers ce qu'elles produisent: des décisions, des modalités

¹⁷ Darwin, C. (2013). *L'origine des espèces*. Seuil.

d'organisation... Je pense par exemple à une situation racontée par Philippe Jubin¹⁸. Nous sommes dans une classe de SEGPA au collège, une classe qui regroupe des élèves qui ont des problèmes cognitifs et parfois aussi des problèmes de comportement. Un élève costaud de 3^e arrive devant la bibliothèque de la classe, dont une élève, plutôt petite, est responsable. L'élève costaud arrive trop tard. La responsable lui répond que la bibliothèque est fermée. Alors que l'enseignant s'attend à ce que l'élève costaud explose, rien ne se passe. L'élève ronchon, sans plus. Il retourne à sa place. Les jours et heures d'ouverture de la bibliothèque sont connus de tous, l'élève est arrivé en retard, il devra attendre la semaine suivante pour changer son livre. Ce qui fait autorité dans une telle situation, ce n'est pas l'enseignant. Ce sont les décisions produites par le Conseil: cette fillette est responsable de la bibliothèque. L'élève costaud qui voulait rendre son livre obéit à cette gamine plus jeune, plus petite que lui, alors qu'il aurait pu utiliser la force. La responsable de bibliothèque, cette institution issue du Conseil qui s'impose à tous, fait autorité sans que l'enseignant n'ait à intervenir.

Dans d'autres situations issues de classes coopératives, il est très intéressant d'observer comment des enseignants exercent leur autorité dans une perspective éducative, à travers des postures professionnelles, des gestes, des paroles¹⁹. J'aime beaucoup ce qu'écrit Erick Prairat sur la notion de tact en éducation: le tact, cette «*conscience aigüe de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire [...] [dans] la situation particulière que l'on est en train de vivre*»²⁰. Avoir la parole juste au moment opportun, le geste qu'il faut – ni trop, ni trop peu – pour que l'élève grandisse et progresse. Le tact, ce sont ces postures enseignantes qui passent par des paroles, des gestes. Bien sûr, cela peut être aussi des postures d'élèves: cette fillette qui dit «*La bibliothèque est fermée*»... Elle n'en rajoute pas, elle ne fait pas la morale ni n'entre en conflit avec l'élève costaud. Elle prononce juste ces mots et ils font autorité. Il y a le contenu des messages, mais il y a aussi la façon de le dire et les postures qui font autorité.

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

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

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

Un autre élément qui intervient dans la relation d'autorité, c'est le travail psychique de l'enseignant sur lui-même, son rapport au cadre éducatif, au savoir, à l'autorité²¹. Parce que toutes nos actions dans une classe ne sont jamais complètement réfléchies ni rationnelles, une part de nous échappe toujours. Travailler sur cette dimension clinique, c'est reconnaître qu'un enseignant peut être emporté à son insu par des phénomènes inconscients, par des colères, par des sentiments excessifs qui le traversent et qui, parfois, ont des conséquences sur ce qu'il fait, sur ce qu'il dit. Le travail de l'enseignant sur lui-même, généralement dans des groupes d'analyse de pratiques, est donc très important.

Dans le domaine des situations d'enseignement-apprentissage, il y a là aussi des éléments à prendre en compte. Les projets coopératifs, par exemple, font aussi autorité. Une année, dans ma classe de CE1, j'avais un élève qui n'écrivait bien que lorsqu'il écrivait à son correspondant individuel. C'est la correspondance scolaire – technique pédagogique inventée par Célestin Freinet – qui faisait autorité ici. Grâce à la correspondance individuelle, j'ai pu me rendre compte que cet élève était capable d'écrire très correctement, sans erreur et avec soin. Des projets pédagogiques collectifs peuvent ainsi faire autorité sans que l'enseignant n'ait à intervenir, sauf au départ dans leur mise en place. On se rapproche ici de la notion d'autorité didactique qu'Alain Marchive définit comme la «*capacité de l'enseignant à obtenir la confiance et l'engagement de l'élève d'une part, à organiser et à faire vivre les situations d'enseignement d'autre part*»²², du processus de dévolution, lorsque «*l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert*»²³, ou encore de la théorie de l'action conjointe²⁴. Deux chercheuses québécoises, Mélanie Dumouchel et Catherine Lanaris, expliquent comment, dans les pédagogies coopératives, le partage des pouvoirs entre l'enseignant et l'élève est repensé à travers le processus de dévolution et le processus de responsabilisation²⁵.

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

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

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

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

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

On pourrait encore parler du domaine de l'organisation du travail scolaire dans les pédagogies Freinet et institutionnelle. L'alternance entre le travail individuel, l'aide, l'entraide, le tutorat, le travail en groupe, ce qu'explique Sylvain Connac²⁶, mais aussi les ceintures, les plans de travail, vient faire autorité en découpant et en articulant le travail dans le temps et l'espace. Il y a des complémentarités entre ces temps et ces espaces qui font alterner ces différentes manières de travailler.

Il y a enfin le domaine de l'autorisation, que Martine Boncourt reprend comme un principe fondamental de la pédagogie Freinet, définie comme la «*posture de l'élève qui s'autorise, c'est-à-dire qui "se vit comme auteur de ces tâches, co-auteur de ses propres processus d'apprentissage, et co-auteur du milieu lui-même, comme processus coopératif"*»²⁷. Quand on permet à l'enfant d'être auteur, l'enfant se voit auteur de ce qu'il fait, de ce qu'il est, de ce qu'il pense et aussi du milieu dans lequel il évolue. C'est comme cela que l'autorité passe de l'enseignant aux élèves et entre élèves.

Figure 2. À un moment de l'entretien



Source: réalisés par les auteurs.

Formation, (e-312), 81-91. [En ligne]. <http://revueeducationformation.be/>

²⁶ Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Réseau Canopé.

²⁷ Laboratoire de Recherche coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESE, p. 42.

6. *Abordons maintenant le sujet de la pédagogie institutionnelle. Vous en êtes un spécialiste.*²⁸ *En Catalogne, ceux qui citent Lobrot et Lapassade expliquent que la pédagogie institutionnelle se fonde sur la non-directivité de Carl Rogers: encourager l'autogestion du groupe, le rôle autodidactique de l'élève, l'enseignant non-directif, ils critiquent l'influence de l'adulte, etc. Est-ce la même pédagogie institutionnelle que pensent Fernand Oury et Aïda Vasquez?*

Il y a effectivement deux courants²⁹: le courant Oury-Vasquez que l'on appelle *courant de pédagogie institutionnelle psychanalytique*, qui se réfère principalement au cadre théorique de la psychanalyse; et un courant que l'on appelle de *pédagogie institutionnelle auto-gestionnaire* incarné principalement par René Lourau, Georges Lapassade, Michet Lobrot et Raymond Fonvieille, qui s'inspire davantage des travaux anglo-saxons sur la dynamique des groupes (Lewin, Rogers et la non-directivité), et qui s'intéresse à l'analyse des phénomènes de pouvoir et des fonctionnements dans les institutions, les organisations comme espaces de rapports de pouvoir. Ces acteurs, là aussi, à une époque, ont été enseignants. Par exemple, René Lourau était professeur de français dans l'enseignement secondaire. Raymond Fonvieille, instituteur à Gennevilliers qui travaillait au départ avec Fernand Oury, a ensuite rejoint ce courant-là. Alors que le courant de pédagogie institutionnelle psychanalytique comprenait principalement des enseignants d'écoles primaires puis d'établissements secondaires³⁰, la plupart des acteurs du second courant sont devenus universitaires à l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, anciennement Centre universitaire expérimental de Vincennes, une université très à gauche,

28 Bruno Robbes est le créateur du réseau Pédagogie institutionnelle internationale. Les objectifs du réseau sont d'avoir un espace pour partager des informations actualisées sur la pédagogie institutionnelle, et d'établir des liens entre les personnes et les pays. Il est composé de 114 membres. La France, le Brésil, la Belgique, l'Italie et la Grèce en sont membres. En Espagne, nous n'avons aucune référence, à part cet ouvrage qui a été traduit, le livre *Vers une pédagogie institutionnelle*, grâce à Aïda Vasquez, car elle était hispanophone, vénézuélienne. Ce livre a donc été probablement traduit grâce à elle, au Mexique, puisqu'il s'agit d'une édition mexicaine. <http://reseau-pi-international.org/>

29 Un séminaire sur *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* a été organisé par Bruno Robbes entre 2019 et 2022, rassemblant des acteurs de ces deux courants. Des vidéos peuvent être consultées (https://www.youtube.com/results?search_query=laboratoire+ema+s%C3%A9minaire+institution) et un ouvrage est en préparation.

30 Principalement au CEPI, devenu CEEPI, Collectif européen des équipes de pédagogie institutionnelle. <https://www.ceepi.org/>

alternative³¹. Ce courant s'est intéressé à l'analyse des institutions, produisant ce que j'appellerais une contre-sociologie des institutions.

En matière de pédagogie, il existe encore aujourd'hui des pédagogues qui se revendiquent de dimensions non-directives et autogestionnaires: le lycée autogéré de Paris, dans la filiation du courant de pédagogie institutionnelle autogestionnaire; le Centre expérimental pédagogique maritime en Oléron aussi, sur l'île d'Oléron, dans le sud-ouest de la France. Ces deux établissements appartiennent à la FESPI³². On peut encore citer le lycée expérimental de Saint-Nazaire, fondé par Gabriel Cohn-Bendit³³. Dans l'enseignement de premier degré, outre Raymond Fonvieille, Jean Le Gal, dans le mouvement Freinet, a lui-aussi pratiqué l'autogestion pédagogique en classe³⁴.

Sur le plan pédagogique, nous sommes les héritiers de ces deux courants. Je pense à mes collègues Gilles Monceau, Sébastien Pesce, Dominique Samson, Arnaud Dubois, Patrick Geffard et à d'autres... C'est pourquoi, dans le séminaire sur *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* que j'ai organisé entre 2019 et 2022, nous avons voulu dresser un état des lieux de l'influence de ces courants dans les domaines de l'école, de l'éducation, de la santé, du social, de l'université d'aujourd'hui, et analyser plus profondément les fondements théoriques et les pratiques de ces courants. Nous avons aussi cherché à faire dialoguer ces deux courants, qui ont des différences mais aussi des points communs.

Concernant les points communs par exemple, il nous est clairement apparu que le fondement qui réunissait ces deux courants, c'est la psychothérapie institutionnelle. Tous la revendiquent comme origine de leurs travaux, avec le psychiatre catalan François Tosquelles qui, fuyant le franquisme en 1939, est venu en France, en Lozère, se réfugier à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban-sur-Limagnole. Avec Paul Balvet et Lucien Bonnafé, deux autres psychiatres qu'il y a rencontrés, tous trois sont à l'origine du mouvement de la psychothérapie institutionnelle, une façon de prendre en charge les malades mentaux en agissant sur la structure sociale de l'institution psychiatrique.

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

32 FESPI: Fédération des établissements scolaires publics innovants. <https://www.fespi.fr/>

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

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

J'ai vu à Barcelone³⁵ une exposition sur Francesc Tosquelles. Je ne connaissais pas son travail auparavant.

Il reste quelques vestiges de cette histoire lorsqu'on se rend à Saint-Alban. En fait, ce courant de la psychothérapie institutionnelle qui est né en France notamment grâce à ce psychiatre catalan, est connu dans le monde entier. Il a notamment donné lieu à la création de la clinique de La Borde par Jean Oury, psychiatre et frère de Fernand Oury, à Cour-Cheverny près de Blois.

La psychothérapie institutionnelle est donc la base commune de ces deux courants de la pédagogie institutionnelle. Cependant, ils ont des conceptions du rapport au pouvoir et à l'autorité assez différentes. En 1968 par exemple, le sens des termes *autorité* et *pouvoir* était inversé par rapport à aujourd'hui. L'autorité était synonyme d'autoritarisme. En ce sens, Gérard Mendel parlait de *phénomène autorité* pour critiquer l'autoritarisme et d'*acte-pouvoir* considéré comme positif. C'est l'époque où le concept de non-directivité de Carl Rogers arrivait en France, grâce au psychosociologue Max Pagès ou à André de Peretti. La non-directivité a été très utilisée par le courant autogestionnaire dans l'animation des groupes. Le courant psychanalytique n'était pas favorable à un usage massif de la non-directivité, même si j'ai entendu Fernand Oury dire que la non-directivité pouvait être un outil intéressant dans l'animation d'un groupe. À certains moments, laisser aller des échanges pour avoir vraiment le point de vue de tous est important, parce que si l'animateur est trop directif, les participants ne peuvent pas s'exprimer. Oury était contre la non-directivité généralisée, tel un professeur qui s'installerait dans une classe, sans rien dire, en attendant que les élèves décident de se mettre au travail.

En outre, ces deux courants n'ont pas la même façon de définir certains concepts. Concernant le concept d'institution par exemple, ils ne disent pas la même chose. *Instituant, institué, institutionnalisation*, là-aussi il y a des différences entre eux. *Implication, analyse, transversalité, multi-référentialité*; le terme de *transfert* non plus n'est pas utilisé de la même manière.

³⁵ Exposition «Francesc Tosquelles, com una màquina de cosir en un camp de blat» [Francesc Tosquelles, comme une machine à coudre dans un champ de blé] (8 avril - 28 août 2022), réalisée par le CCCB (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona) en coordination avec le CEESC (Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya). Tosquelles a été un pionnier dans la lutte contre les causes sociales de la maladie mentale et a transformé les institutions psychiatriques pendant la Seconde République espagnole et sous l'Europe fasciste. Il est aujourd'hui une source d'inspiration pour réfléchir aux politiques de santé mentale.

Mais il y a aussi des concepts communs à ces deux courants. Par exemple, le concept d'autorisation développé dans les années 1968 par Jacques Ardoïno, professeur à l'Université Paris 8. Ardoïno écrivait que l'autorité est un phénomène irremplaçable dans les relations humaines: dès qu'il existe des institutions, il y a nécessairement des relations d'autorité³⁶. Et il a développé ce concept d'autorisation qui, de mon point de vue, est commun aux deux courants institutionnalistes³⁷. On pourrait citer d'autres concepts, idées ou points communs: les processus d'institutionnalisation, la prise de conscience que ces processus instituants sont fragiles... Je reviendrai sur trois autres points.

Tout d'abord, la centralité des pratiques. Ces courants de recherche sont très *en prise* avec les réalités éducatives, sociales, cliniques que vivent les personnes. Leurs réflexions sont ancrées sur les pratiques de soin, les pratiques éducatives, les pratiques pédagogiques. On note cette volonté de pratiquer et d'analyser les pratiques. Même s'il existe différentes façons de les analyser, l'ancrage sur les pratiques est incontestablement un point commun entre les deux courants institutionnalistes.

Second point commun, le groupe, le collectif. Fernand Oury disait souvent qu'il n'avait pas assez travaillé sur les phénomènes de groupe. L'inconscient (au sens de la psychanalyse) a été beaucoup travaillé, mais pas suffisamment cette question du groupe³⁸. L'autre courant institutionnaliste, le courant autogestionnaire, lui, a davantage travaillé ces questions.

Le troisième point commun aux deux courants est la place du politique.

La place du politique dans quel sens?

C'est l'idée que tout est politique, que la pédagogie c'est du politique, que les pratiques, c'est du politique. Rien n'échappe au domaine du politique. Ceci va de pair avec une idée que Jacques Pain énonçait à propos du concept d'institution: «*l'institution est en nous*». Chaque personne est porteuse de l'institution en elle parce que nous sommes tous façonnés par les institutions dès notre plus jeune âge. Cela commence avec la famille, puis

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

37 Ardoïno, J. (2013). *Autorité* (p. 63-66). Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Positions et références. Êres; Ardoïno, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. PUF.

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

l'école, l'armée ou d'autres institutions. Nous sommes dans un monde où, quoi que nous en disions, les institutions régissent nos vies. Notre rapport aux institutions détermine beaucoup nos comportements et nos pratiques sociales, professionnelles, familiales même, jusqu'à notre sexualité. Cela renvoie aux grands analyseurs énoncés par Freud: l'argent, le sexe, la mort. Le concept d'analyste permet d'ailleurs de saisir comment, lorsqu'on analyse des pratiques avec des personnes, les institutions sont présentes à travers de nombreux signes – en clinique, on dirait *symptômes* –, mais j'aime bien le terme d'*analyseurs*. J'en donnerai un exemple très simple: dans une recherche prochainement publiée à propos d'une école primaire³⁹, l'un des analyseurs de l'engagement des chercheurs et des praticiens dans la recherche, c'est le rapport au temps qui détermine l'implication de chacun: combien de temps chacun peut-il consacrer à ce travail? Les enseignants disaient: «*Heureusement qu'il y a la recherche, ça nous a permis de ralentir, de prendre le temps de nous poser, parce que sinon, on est tout le temps dans le feu de l'action, on n'arrive pas à prendre le temps de réfléchir à ce qu'on fait*». Donc l'analyste-temps, dans une recherche par exemple, est tout à fait essentiel. Quand on est responsable d'une recherche, on est davantage impliqué. La directrice d'école et moi-même étions prêts à y engager plus de temps que d'autres personnes.

La dernière édition du séminaire sur *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel* a porté sur la désinstitutionnalisation et la réinstitutionnalisation. Avec les logiques du nouveau management libéral public et privé qui s'appliquent et abîment, voire détruisent les institutions, n'existe-t-il pas des espaces de réinstitutionnalisation? Quels sont les lieux où ces phénomènes de réinstitutionnalisation se mettent en place? Il s'agit d'essayer de repérer des pratiques alternatives qui redonnent du sens aussi au travail des acteurs dans l'institution, parce que c'est un problème aujourd'hui. La licence de Sciences de l'éducation que nous avons créée à l'université de Cergy essaie de former de futurs professeurs des écoles à et par la pédagogie institutionnelle. Pour moi, clairement, cela donne un sens à mon travail d'enseignant-chercheur. Nous avons cette liberté, pour l'instant, de pouvoir concevoir et mettre en œuvre la formation que nous souhaitons en licence, et nous la saisissons. C'est plus compliqué pour les

³⁹ 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.

masters qui forment les professeurs des écoles en France et c'est paradoxal. Nous observons en effet que dans ces masters, le domaine du pédagogique tend à disparaître, de même que celui de l'exercice de l'autorité. Ce sont des faits et des effets des politiques publiques, d'orientations ministérielles qui mettent de côté les dimensions pédagogiques du métier.

7. Vous avez récemment publié un article avec Sylvain Connac sur la construction des apprentissages des élèves lorsque vous travaillez en groupe, dans la *Revue suisse des sciences de l'éducation*⁴⁰. Sylvain Connac cite la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury comme l'une des bases fondamentales des pédagogies coopératives. Qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle et quel est son rapport avec les pédagogies coopératives?

Je dirais que la pédagogie institutionnelle est une pédagogie coopérative. C'est l'une des pédagogies coopératives. Elle fait partie de la famille des pédagogies coopératives. Pour aller un peu plus loin, Jean Oury disait que la pédagogie institutionnelle dépassait Freinet au sens où elle considérait l'hypothèse de l'inconscient freudien. Jacques Pain avait une autre formule pour dire cela: «*La pédagogie institutionnelle, c'est la classe coopérative qui entre en analyse*». Il pensait à la psychanalyse, mais pas seulement. Il utilisait aussi le terme *analyse* au sens du courant autogestionnaire de la pédagogie institutionnelle, au sens de l'analyse institutionnelle. Il utilisait donc à dessein le double sens du mot *analyse*: la classe coopérative entre en analyse clinique et en analyse institutionnelle. Cette idée me convient bien car elle amène les sciences humaines et sociales dans la classe, insuffisamment présentes chez Freinet (sans doute aussi parce qu'elles n'étaient pas encore très développées à l'époque).

En France, la pédagogie institutionnelle naît avec les sciences de l'éducation et ce n'est peut-être pas un hasard. Le livre *Vers une pédagogie institutionnelle* est publié 1967⁴¹. En 1966, Michel Lobrot avait écrit *La Pédagogie institutionnelle*⁴² et c'est en 1967 que les sciences de l'éducation sont créées comme discipline scientifique en France, à l'université de Caen, à celle

40 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>

41 Vasquez, A., et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro.

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

de Paris et à celle de Bordeaux. Donc, pour moi, la pédagogie institutionnelle, c'est une pédagogie coopérative mais qui entre en analyse dans tous les sens du terme, qui s'ouvre aux sciences humaines et sociales, aux sciences de l'éducation, à la psychanalyse, mais aussi à la dynamique des groupes, au politique...

8. *Cette question, je l'ai posée dans toutes les interviews. Selon vous, quelles sont les caractéristiques personnelles et professionnelles qu'un enseignant devrait avoir? Dans l'interview précédente de la revue, Philippe Meirieu a indiqué que l'enseignant doit avoir un projet éthique. Comme le serment d'Hippocrate pour les médecins. En même temps, maîtriser les contenus et la technique de l'enseignant...*⁴³

Eh bien, je vais vous donner ma version du serment d'Hippocrate pour l'enseignant. Il reprend ces trois constituants du discours pédagogique: axiologique (les valeurs), scientifique (l'emprunt à des connaissances scientifiques), et praxéologique (les outils et instruments pour agir). Je ne vais pas les reprendre, même si je suis tout à fait d'accord avec Philippe Meirieu, mais je vais ajouter quelques éléments. Vous parliez du serment d'Hippocrate. Jacques Pain a publié un article à propos des invariants de la pédagogie institutionnelle⁴⁴, où il s'inspire du fameux texte de Freinet sur *Les invariants pédagogiques*. Pour Jacques Pain, le premier des invariants de la pédagogie institutionnelle, c'est «*Attention, être humain!*» suivi de «*D'abord, ne pas nuire*». Nous sommes dans une transposition du serment d'Hippocrate à l'éducation et à la pédagogie. Je dis souvent en souriant que si nous n'apprenons rien aux élèves, il importe avant tout qu'on ne leur nuise pas sur le plan psychique ou physique. Cela nous renvoie à l'histoire de l'école, à l'autoritarisme, à la punition... «*Ne pas nuire; attention, être humain*», ce sont les bases minimales du projet éthique de l'enseignant. Lorsqu'on observe comment l'enfant d'aujourd'hui est un objet pour les adultes, *gâté* et/ou maltraité, alors qu'il s'agirait de faire preuve de justesse dans nos interventions et nos actes; des actes pour faire grandir, pour autoriser, pour émanciper.

43 Irigoyen, A. (2022). *Entretien avec Philippe Meirieu*. *Comunicació Educativa*, 35, 9-57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>

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

Quant aux caractéristiques qu'un enseignant devrait avoir, j'ajouterais la capacité à questionner sa pratique, la curiosité intellectuelle, le désir de comprendre – qui va de pair avec les apports scientifiques, s'intéresser aux sciences –, comprendre la jeunesse, les aspirations des jeunes et le monde actuel, ce qui n'est pas simple. Le monde dans lequel les jeunes vivent aujourd'hui est difficile, avec les problématiques environnementales, le défi climatique, les guerres qui reviennent en Europe. Le monde change. Ce n'est pas facile, parce que quand on vieillit, il peut y avoir aussi une certaine lassitude et un sentiment que les mêmes problèmes reviennent. Par exemple, l'autoritarisme revient alors que l'on pensait avoir avancé sur cette question. Donc questionner sa pratique, faire preuve de curiosité intellectuelle, de créativité et d'inventivité aussi, c'est-à-dire garder cette capacité à créer et à inventer, à se renouveler.

Et cela ne peut fonctionner que si les enseignants appliquent à eux-mêmes le principe de *ne pas rester seul*. C'est un principe énoncé dans les stages de pédagogie institutionnelle. Le maintien d'un tel dynamisme ne peut fonctionner que si l'on travaille avec d'autres. C'est en ce sens que l'association PIDAPI, au sein de laquelle œuvre Sylvain Connac avec beaucoup d'autres, fonctionne aussi bien⁴⁵. Les enseignants les plus à l'aise dans leur métier sont, en général, ceux qui travaillent avec les autres, qui ne sont pas seuls. Donc *ne pas rester seul*.

9. *Au sujet de la recherche en éducation, vous menez une recherche-action auprès d'enseignants et d'équipes d'écoles qui pratiquent des pédagogies coopératives, institutionnelles et alternatives. Que recherchez-vous? Selon vous, où la recherche en éducation devrait-elle concentrer ses efforts et ses ressources? En d'autres termes, quel genre de recherches devraient être faites en éducation?*

Ce que j'appelle *recherche-action de pédagogie*, c'est une façon de faire de la recherche qui s'appuie sur la recherche-action des années 1970 de Kurt Lewin aux USA et sur un courant de recherche qui s'est développé en France, à l'Institut national de la recherche pédagogique, dans les années 1970-1980⁴⁶: une façon de faire de la recherche qui, aujourd'hui, revient à la mode.

⁴⁵ <https://pidapi-asso.fr/>

⁴⁶ 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* (pp. 101-116). Presses universitaires de Rennes.

Une première idée qui, étonnamment, ne va pas de soi, affirme que la pédagogie, que les pratiques pédagogiques sont en soi un objet de recherche pour les sciences de l'éducation. Cette idée ne va pas de soi parce que depuis la création des sciences de l'éducation en France, le domaine des sciences didactiques a pris beaucoup de place au détriment des pédagogies. Les recherches de pédagogie se limitent souvent à l'étude de l'histoire des idées éducatives, aux théories philosophiques qui sous-tendent les pédagogies, aux grands pédagogues, mais insuffisamment aux pratiques contemporaines. Certains chercheurs autres que moi y travaillent, tel que Sylvain Connac ou Laurent Lescouarch, respectivement professeurs en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier et à l'université de Caen, ou encore Marie-Laure Viaud, maitresse de conférences en sciences de l'éducation à l'université Lille Nord de France. Nous essayons d'observer quelles sont les pratiques pédagogiques des enseignants d'aujourd'hui, en particulier ceux qui pratiquent des pédagogies différentes, coopératives ou autres.

Une seconde idée réside dans la démarche de recherche. Chercheurs et praticiens se mettent d'accord sur les objets de recherche, partagent leurs préoccupations. En termes de modalités et de méthodes, les enseignants peuvent participer à la collecte, voire à l'analyse des données. Les chercheurs, qui maîtrisent mieux les méthodes, vont commencer le travail d'analyse et proposer leur propre analyse, mais ils ne la considèrent pas comme nécessairement juste et indiscutable. Au contraire, ils la soumettent à la discussion lors de temps de restitutions: «*Voilà, en première analyse ce que nous avons vu dans ce que l'on a observé. Qu'en pensez-vous?*». Des discussions s'engagent. Certaines de nos hypothèses sont validées par les praticiens, d'autres pas. Chaque point est argumenté, expliqué. Ainsi, nous élaborons ensemble des savoirs plus valides, parce qu'ils font l'objet d'un double contrôle. Parfois aussi, nous travaillons en co-écriture. Je propose une première version d'un article où je présente des résultats de recherche et le texte est ensuite retravaillé en commun. Les praticiens peuvent proposer des transformations du texte. Lors de séances de travail en commun, nous modifions le texte pour aboutir à sa rédaction commune. Cette pratique donne davantage de vraisemblance aux résultats. Le chercheur n'interprète pas seul, comme s'il avait nécessairement les bonnes réponses ou la bonne analyse. Nous confrontons nos analyses, nous les discutons, nous les modifions et je pense que les résultats en sortent améliorés.

Il existe actuellement tout un courant de *recherche avec*⁴⁷. On parle aussi de *recherche collaborative*, de *recherche-action collaborative*, de *recherche participative*. Ce qui varie entre ces différentes démarches, c'est ce que font les chercheurs et les praticiens de terrain. Là aussi, des questions de pouvoir se présentent. Où est le pouvoir? Où sont les rôles et les fonctions des acteurs? Comment se répartissent les différentes tâches dans la recherche? Quand y a-t-il travail en commun? L'un des principes de base de la recherche-action est de considérer que celui qui est aux prises avec le terrain et la pratique – le praticien – détient un savoir sur cette pratique. Si le chercheur veut y accéder, il doit nécessairement passer par le praticien. Dans un premier temps, le praticien en sait davantage que le chercheur. Il appartient ensuite au chercheur de mettre en place des méthodologies qui vont lui permettre, avec le praticien, de tirer le meilleur de ce savoir. Je considère que ce type de recherche est à développer. C'est un peu ce qui se passe à l'Institut français de l'éducation (IFÉ), avec les laboratoires LÉA (Lieux d'éducation associés).

10. *À l'université, parfois, il y a ceux qui expliquent comment appliquer une méthode ou une pédagogie, sans jamais la mettre en pratique. Faut-il donner aux étudiants la possibilité d'expérimenter les pédagogies proposées? Selon vous, sur quoi doit porter la formation des futurs enseignants universitaires?*

En pédagogie institutionnelle, il existe un maître-mot: «*Ne rien dire que nous n'ayons fait*». C'est l'état d'esprit qui nous anime dans la licence des Sciences de l'éducation que nous avons créée à l'université de Cergy, en tentant de former des futurs professeurs des écoles et des étudiants en sciences de l'éducation à et par la pédagogie institutionnelle. Ces pratiques émanent directement de la thèse de Jacques Pain et du travail du groupe des Marleines, qui s'appuyaient sur quatre caractéristiques: l'auto-application (ou isomorphisme), une formation systémique et complexe (système ouvert aux réseaux), l'auto-inter-formation, et l'association entre des pratiques, des recherches et la formation.

À Cergy, nous avons repris ces principes dans la licence, avec un projet reposant sur deux axes: la pédagogie coopérative et l'évaluation par compétences. Quand un formateur entre dans l'équipe pédagogique de la licence, il est informé du projet. On le prévient qu'il y a des Conseils, qu'on

⁴⁷ Voir le groupe international «*Recherche avec*» créé notamment par Gilles Monceau. <https://rechercheavec.com/>

discute avec les étudiants des contenus des cours (les étudiants peuvent dire si cela se passe moins bien avec un professeur), et que l'on pratique l'évaluation par compétences, sans notes.

Premier principe donc: nous ne mettons pas de notes, mais nous évaluons par compétences. Si cela n'a pas toujours été simple au début, les formateurs s'y sont mis, même ceux qui ne connaissaient pas la pédagogie coopérative *a priori*. Nous, l'équipe des responsables qui mènent le projet pédagogique, nous les avons beaucoup accompagnés depuis trois ans et nous pouvons dire aujourd'hui que cela fonctionne.

Le deuxième principe reprend l'idée d'une formation systématique et complexe, en réseau. Le groupe d'étudiants, c'est le groupe de base. Tout y est discuté et ramené au groupe, mais l'on n'interdit pas aux étudiants d'aller écouter une conférence, de regarder un film ou de lire un livre à propos d'une question d'éducation et d'en parler au groupe. Tout est bon à prendre pour développer la curiosité intellectuelle. Aller se former ailleurs, y compris dans d'autres mouvements pédagogiques (Montessori, Decroly...), à l'université évidemment, mais aussi aller dans des classes, dans d'autres groupes, sur différents terrains de stage ou d'enquête (dans des associations partenaires de l'école par exemple), échanger avec d'autres étudiants qui sont nos correspondants, par l'écriture aussi. On se forme de différentes manières.

Le troisième principe, c'est l'auto-inter-formation. La formation articule des temps individuels avec des temps collectifs. Les étudiants se forment entre eux, travaillent seuls, à deux ou en groupe, notamment dans l'UE *Tutorat, aide, entraide, projet*. On tient compte des désirs et des différentes implications de chacun des participants. Au fur et à mesure que les étudiants prennent du pouvoir et des responsabilités, le formateur prend moins de place, même s'il garde un droit de veto sur le projet pédagogique, le projet de formation et la sécurité des personnes. La parole va jouer un rôle essentiel dans tous ces échanges.

Le dernier point consiste à associer des pratiques, des recherches et de la formation. Il s'agit d'analyser ces pratiques en les mettant en rapport avec d'autres pratiques et avec des travaux de recherche, des réflexions de chercheurs qui *donnent à penser*. En revenant aussi sur des moments forts de la formation pour mieux comprendre ce qui s'y est joué pour chacun, des moments métacognitifs où l'on prend ses distances avec des situations dans lesquelles on a été impliqué. Ce sont des moments de prise de conscience qui, dans le meilleur des cas, produisent des effets de formation.

Quant à la formation des futurs enseignants universitaires, il me semble qu'avoir été soi-même enseignant avant d'accéder à l'université est un avantage. Dans les formations que nous proposons aux nouveaux enseignants-chercheurs de mon université, nous abordons différents aspects du métier d'enseignant: la connaissance des publics étudiants, la conduite d'un groupe et l'autorité, la pédagogie et la didactique, et la carrière de l'enseignant-chercheur. Mais le nombre d'heures consacrées à cette formation est trop faible.

*Dans l'interview réalisée dans cette revue, Connac a également parlé du besoin de cet isomorphisme dans la formation des enseignants.*⁴⁸

Dans ses cours, Sylvain Connac aime mettre les étudiants en situation-problème, en situation de recherche pour les amener à étudier des notions. Il est très compétent pour cela et c'est très intéressant d'observer comment il s'y prend.

À l'université, vivre de telles expériences de formation pour les faire vivre ensuite à ses élèves me semble vraiment essentiel. Cependant, il ne faut pas être dupe du principe d'isomorphisme. Les situations vécues entre adultes ne sont pas tout à fait les mêmes que celles vécues avec des élèves. Ce qui me semble intéressant, pour les quatre caractéristiques du modèle de formation développé par Jacques Pain dont j'ai parlé plus haut, c'est la mise en œuvre conjointe de ces quatre dimensions. Bien sûr l'isomorphisme, mais aller se former ailleurs, s'autoformer, articuler pratiques-recherches-formation. Démultiplier le dispositif de formation, même si cela échappe aux formateurs. Le but, c'est que les étudiants se nourrissent de toutes ces influences. C'est tout sauf une formation qui s'apparenterait à un formatage: une pédagogie institutionnelle, des pédagogies coopératives ouvertes sur les sciences de l'éducation. Et en ce moment, ces pédagogies coopératives, même si nous ne sommes pas très nombreux bien sûr, grâce à quelques-uns d'entre nous, commencent à entrer à l'université, à intéresser.

L'année dernière avec Sylvain Connac, Sébastien Pesce et notre collègue canadien Philippe Chaubet, nous avons tenu un symposium à l'université du Québec à Montréal sur les formations dans l'enseignement supérieur par les pédagogies coopératives. Un ouvrage collectif est en préparation.

48 Irigoyen, A. (2021). *Entretien avec Sylvain Connac*. *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. <https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>

Actuellement, il est beaucoup question de pédagogie universitaire et je pense que les pédagogies coopératives ont quelque chose à apporter en expliquant comment elles forment les étudiants, pas seulement les élèves dans les classes.

Voilà! Nous clôturons ici l'interview. Merci d'avoir accepté l'entretien, pour le temps que vous nous avez consacré, et pour tout ce que vous nous avez apporté à travers vos réponses. Voulez-vous ajouter quelque chose?

J'ai déjà dit beaucoup de choses ! Merci de m'avoir accordé autant de temps. On n'a pas souvent l'occasion, lorsqu'on est enseignant-chercheur, de pouvoir passer ainsi en revue son histoire professionnelle. Donc merci, c'est moi qui suis honoré de succéder à des collègues que j'apprécie et que j'estime beaucoup. C'est moi qui vous remercie.

Bibliographie

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

- De Lumley, H. (1998). *L'Homme premier. Préhistoire, évolution, culture*. Odile Jacob.
- Dumouchel, M., et Lanaris, C. (2019). *Responsabilisation et dévolution: même combat*. Éducation & Formation, (e-312), 81-91. [En ligne]. <http://re-veueeducationformation.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). ESE.
- 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/unige:158105>
- 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*. ESE.
- 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/PENSE-REDUCFOR.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., et 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., et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro.
- Vásquez, A., i Oury, F. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Editorial Popular.