

La pédagogie institutionnelle en France et au Brésil : discipline scolaire, autorité et prise en compte des conflits à l'école

Bruno Robbes

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation
Université de Cergy-Pontoise
Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507 - FRANCE

1. La pédagogie institutionnelle en France

1.1. Éléments d'histoire

Le premier livre de pédagogie institutionnelle a été publié en France il y a cinquante ans¹. En effet, c'est en 1967 qu'est sorti *Vers une pédagogie institutionnelle* d'Aïda Vasquez et Fernand Oury, préfacé par Françoise Dolto : Aïda Vasquez (1941-2015), psychologue et psychanalyste vénézuélienne venue faire ses études à Paris et Fernand Oury (1920-1998), instituteur de banlieue parisienne depuis 1947, qui pratiquait les techniques Freinet². Mais c'est en 1958 qu'est apparue l'appellation « pédagogie institutionnelle », lors du congrès annuel du mouvement Freinet organisé par l'Institut Parisien de l'École Moderne, branche parisienne du mouvement Freinet dont Fernand Oury était l'un des responsables avec Raymond Fonvieille. À cette occasion, Jean Oury (1924-2014), psychiatre, psychanalyste et frère de Fernand, parla pour la première fois de « pédagogie institutionnelle » pour désigner cet ensemble de techniques, d'outils, d'institutions, établissant ainsi un parallèle avec la psychothérapie institutionnelle dont il était l'un des représentants : « *Il n'est que de rappeler un singulier événement qui devait aider à transformer radicalement l'hôpital : lorsque nous y introduisîmes une presse Freinet, petit format, empruntée à une école voisine. Aidés par quelques malades, nous commençâmes à imprimer un bulletin [...] Les quelques points que j'ai cités : imprimerie, club, ateliers, suffiront, je l'espère, à tenir dépliée devant vous la toile tramée de nos tâches quotidiennes. C'est dans cet état d'esprit que j'avais proposé il y a quelques années, le terme de "Pédagogie Institutionnelle" [...] pensant que ce n'est pas par hasard si ces grandes architectures – Hôpital et école – posent simultanément des problèmes analogues* » (J. Oury, 1962, p. 79).

Cette analogie s'explique aussi par le double questionnement qui habitait Fernand Oury. Tout d'abord, convaincu par sa découverte des techniques Freinet, dès 1949, de l'existence de réponses pédagogiques en milieu rural, il se demandait comment les transplanter dans les écoles urbaines dont il faisait l'analyse, qui connaissaient des problèmes spécifiques (il parlait d' « écoles-casernes ») et qu'il voulait transformer. Puis, à partir des années 1957-58, Fernand Oury chercha à

¹ Nous avons fêté cet anniversaire le 16 décembre 2017 à Gennevilliers, près de Paris, là où le laboratoire EMA est situé : <https://reseau-pi-international.org/2017/10/22/colloque-cinquante-ans-de-vers-une-pedagogie-institutionnelle-1967-2017/>

² Célestin Freinet (1896-1966) instituteur à Vence, fondateur de l'école moderne, sans doute le plus grand pédagogue français du XX^{ème} siècle. L'Institut Coopératif de l'École Moderne – pédagogie Freinet, réunit des enseignants qui pratiquent et diffusent cette pédagogie, en France et dans le monde : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

expliquer les effets thérapeutiques des classes, se référant à la psychanalyse et à la dynamique des groupes. Il observait qu' « en changeant radicalement la situation, elle [sa pédagogie] transform[ait] radicalement aussi la nature des rapports affectifs » (Bénévent & Mouchet, 2014, p. 116). De là, il explora les dynamiques intrapsychiques, relationnelles et transférentielles, pris en compte le désir structuré par la loi. Il étudia la classe coopérative en tant que milieu, les relations entre enfants et avec l'instituteur. Il s'intéressa aussi aux effets du conseil de coopérative, découvrant la fonction instituante de l'institution, « *cet opérateur collectif, qui "substituant à l'action de l'adulte celle du groupe d'enfants" réalise les mutations collectives et individuelles* » (*ibid.*, p. 134).

Nous serions incomplets si nous ne mentionnions pas l'existence de deux courants de la pédagogie institutionnelle. Après la suppression, en 1961, de l'Institut Parisien de l'École Moderne par Freinet, Fernand Oury et Raymond Fonvieille créent le Groupe Techniques Éducatives (GTE). Ce groupe se scindera en deux influences : Aïda Vasquez et Fernand Oury approfondissent l'étude des aspects thérapeutiques de la classe coopérative institutionnalisée dans les GET ; d'autres instituteurs (dont Raymond Fonvieille) sont partie prenante d'un courant inspiré par les recherches des psychosociologues américains et la non-directivité rogérienne. Ils vont développer l'analyse institutionnelle (Lobrot, Lourau, Lapassade) en particulier à l'université de Vincennes, ainsi que la pédagogie institutionnelle autogestionnaire³.

1.2. Définitions et théorisations

Dans *Vers une pédagogie institutionnelle*, Aïda Vasquez et Fernand Oury (1967) proposent une première définition de la pédagogie institutionnelle. En voici un extrait, qui n'est pas sans rapports avec la prise en compte des conflits à l'école : « *La Pédagogie Institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations souvent anxiogènes – travail réel, limitation de temps et de pouvoir – débouchent naturellement sur des conflits qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants. De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges affectifs et verbaux* » (p. 245).

Fernand Oury considère encore que l'analyse du milieu éducatif comporte trois dimensions indissociables (représentées par un « tabouret »), qui assurent sa stabilité.

1 – Une dimension **matérialiste** (Marx, Freinet), « *compris[e] comme la construction d'une connaissance élaborant, à partir de la pratique, une théorie qui fait retour à la pratique et dont la valeur est relative à sa capacité à permettre l'action dans la réalité* » (Jeanne, 2008, p. 116). L'apport de Freinet est d'abord technique, élaboration d'outils pédagogiques nés de la praxis. Ainsi, les outils, le matériel et les techniques dont l'enseignant dispose déterminent les conditions – non suffisantes –

³ Pour en savoir plus, voir Bénévent & Mouchet, 2014 ; Fonvieille, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Anthropos.

d'une transformation pédagogique véritable en termes d'activités, de situations, de relations.

2 – Une dimension **sociologique** (Lewin, Moreno, Anzieu, Bion) vient signifier qu'il existe dans une classe des phénomènes dynamiques non réductibles à la somme des individus qui la compose : phénomènes de leader, de prises de pouvoir, ou comportements de suiveurs, de soumission, jeux d'alliances où « *rejets, projections et identification se vivent quotidiennement* » (*ibid.*). Ces effets de groupe génèrent des conflits qui doivent être élucidés, pour favoriser la vie sociale et pour que la place de chacun soit reconnue. Ainsi, « *plutôt que d'être aveugle à ces phénomènes ou de les étouffer, le praticien de l'institutionnel choisit de les "travailler" car il les considère comme des objets privilégiés d'éducation* » (*ibid.*).

3 – Une dimension **psychanalytique** (Freud, Lacan, Dolto) fait sienne l'hypothèse que « *reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle* » et que « *mieux vaut l'entendre que le subir* » (Oury & Vasquez, 1971, p. 689). Si l'enseignant se garde d'interpréter (il n'est pas psychanalyste), le fait qu'il reconnaisse que l'inconscient se manifeste dans les relations éducatives peut lui permettre de comprendre ce qui se passe, tout en préservant sa santé mentale comme celle des élèves. Il adopte ainsi une attitude d'accueil de la personne de l'élève dans sa globalité, en aménageant des lieux d'expression, en étant attentif au langage (car quand la parole s'arrête, le symptôme « parle »), en permettant au sujet d'exister à part entière dans la classe.

Entre 1974 et 1978, des désaccords au sein des Groupes d'Éducation Thérapeutiques (GET, groupes d'enseignants travaillant avec Fernand Oury) aboutissent à l'émergence du Collectif des Équipes de Pédagogie Institutionnelle (CÉPI, aujourd'hui CEÉPI⁴). Cette création s'explique en partie par une divergence avec Fernand Oury sur la place centrale qu'il occupe dans les groupes. De ce fait, c'est la place du politique en pédagogie institutionnelle, dans les classes mais aussi pour réguler les relations et faire institution entre adultes qui est questionnée⁵. Le « tabouret » devient un « trépied ». Il comprend toujours trois pieds symbolisant les techniques, le groupe et l'inconscient, mais ceux-ci sont désormais reliés par des barres figurant le **politique** et le plateau pour s'asseoir est supprimé. Membre du CÉPI à l'époque, Gilbert Mangel (2001) explique le sens pratique de cette modification théorique : il s'agit d' « *une véritable tentative pour traiter la question du pouvoir entre les adultes, entre les maîtres. Ainsi, le collectif instaure en son sein le Conseil qui substitue au règne du Père celui des Pairs. Il s'oblige par là même à représenter sans cesse le politique sous sa forme la plus acceptable par chacun. Donc à inventer des institutions, à transposer au sein du groupe d'adultes ce que chacun tente d'instaurer dans sa classe. Cette dimension demeure fortement liée aux autres « pieds » et notamment à celui de l'inconscient. Ceci en garantit le genre : il ne s'agit jamais de la politique, mais bien toujours du politique. Comment permettre la confrontation de chacun avec le pouvoir, au sens de « pouvoir faire », et non de pouvoir sur autrui ? Comment établir des lieux de parole qui garantissent que les responsabilités soient assurées et assumées au plus près de l'adage : « Je dis ce que je fais et je fais ce que je dis », tout en préservant absolument les refuges de l'intime, en reconnaissant et en garantissant la sphère affective privée : distinction permanente ».*

⁴ <http://ceepi.org/>

⁵ Voir les textes essentiels de Michel et Françoise Exertier, dans Collectif, 1979, pp. 253-269. Voir également <http://www.ceepi.org/le-politique-0183>

Dans différentes publications d'enseignants ayant travaillé avec Fernand Oury (par exemple Laffitte & le groupe VPI, 1999, p. 28-29), on présente généralement les lignes directrices de la pédagogie institutionnelle⁶. Nous les reprenons en dix points.

- 1 – Utiliser les techniques Freinet suppose de s'appuyer sur la vie réelle, l'apport des enfants et du milieu, afin de les placer dans des situations génératrices d'action.
- 2 – Substituer aux *motivations-ersatz* (concurrence, notes, classements) une pédagogie de la réussite individuelle et collective.
- 3 – Remplacer la discipline de caserne par la discipline de chantier.
- 4 – Admettre que tous les enfants sont différents, que la classe homogène est un rêve.
- 5 – Aménager les progressions didactiques pour que l'école soit « sur mesure » et que l'élève y retrouve le désir d'apprendre : chacun travaille à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles.
- 6 – Reconnaître qu'en éducation, toute relation duelle, bonne ou mauvaise, est nocive. Des **médiations** entre l'enseignant et l'élève sont indispensables.
- 7 – Soutenir les échanges matériels, affectifs et verbaux, qui sont la condition de tout progrès (échange implique réciprocité).
- 8 – Accepter que les tensions et conflits dans un groupe, qui mobilisent aussi l'inconscient de chacun, sont non seulement inévitables mais encore nécessaires, et qu'ils se résolvent en passant par la parole.
- 9 – Concevoir l'**institution** comme une réponse à des besoins ressentis et exprimés, donc créée et modifiable par le collectif : il s'agit de construire une loi qui permette à chacun d'être respecté. On appelle aussi « institution » les différents outils et techniques mis au point par la pédagogie institutionnelle.
- 10 – Se référer aux quatre « L » : **lieu, limite, loi, permettent le langage**. Une classe institutionnalisée se construit sur des repères de lieux et de temps. Pour exister vraiment comme sujet, un élève doit d'abord pouvoir s'inscrire quelque part, investir des **lieux** qui lui permettent d'être « je » au milieu des autres. Mais ce « je » ne peut exister dans la toute-puissance, car les autres existent aussi. Marquer des **limites** (de lieu, de temps, de pouvoir) qui fassent repère s'avère indispensable, pour garantir la place de chacun. La **loi** anthropologique et sociale matérialise ces limites, qui vont permettre au sujet d'exister, distinct de l'autre. Elle prend ainsi son sens, car elle n'est pas dans « le bon vouloir » de l'adulte. Elle est une condition de l'instauration de l'échange, au sens symbolique de l'accès au **langage** (inter-dit). Ainsi, la loi protège et permet. Elle libère la parole.

1.3. Actualités et perspectives

Aujourd'hui en France, la pédagogie institutionnelle poursuit son chemin. Contrairement à l'Institut Coopératif de l'École Moderne (pédagogie Freinet), elle n'est pas structurée en un mouvement national. Elle se compose plutôt d'équipes, de groupes ou de collectifs d'enseignants de classes parfois constitués en associations, qui mènent un travail théorico-pratique artisanal, ou encore de praticiens, de formateurs et d'universitaires auteurs d'articles et d'ouvrages⁷. Parti prenante de ce mouvement, nous considérons avec d'autres que la pédagogie institutionnelle n'est pas un corpus défini une fois pour toutes et auquel on rendrait hommage. C'est pour

⁶ Voir aussi Meirieu, P. (2001). *Fernand Oury. Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* Film DVD de 13'. Paris : France 5, Mosaïques films (L'éducation en questions). Site de Philippe Meirieu [En ligne]. <https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/oury.mp4>

⁷ Voir <http://reseau-pi-international.org/liens/>

cette raison que pour indiquer l'idée de mouvement, nous aimons utiliser l'expression « pratiques institutionnelles » ou « pratiques institutantes ». Elles peuvent se définir comme des pratiques de classes inscrites dans la dynamique singulière initiée par Fernand Oury, qui s'enrichissent et s'actualisent par les pratiques des classes et les écrits produits dans des équipes, des groupes ou/et des auteurs. Et parce la pédagogie institutionnelle intéresse aussi en Europe (Allemagne, Italie, Belgique, Grèce, Luxembourg) et dans le monde (Canada, Brésil), nous avons tout récemment pris l'initiative de créer le **Réseau Pédagogie Institutionnelle International** (<http://reseau-pi-international.org/>), réseau d'échange entre ces différents professionnels, quel que soit leur statut.

2. Une pédagogie qui prend en compte la discipline scolaire, l'autorité et les conflits à l'école

L'une des hypothèses de la pédagogie institutionnelle pour aider un enseignant à prendre en compte les problèmes de discipline scolaire, d'autorité et les conflits à l'école, est la suivante : l'enseignant qui installe des médiations dans sa classe (outils et techniques, lieux de parole, espace de prise de responsabilité et de reconnaissance des élèves) construit un milieu éducatif dans lequel il est lui-même inclus, qui l'aide à éviter de se laisser prendre aux pièges de la relation duelle tout en apprenant aux élèves à réguler leurs conflits.

2.1. Discipline scolaire

Partant d'entretiens avec des pédagogues experts des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle, nous avons étudié (Robbes, 1992) quels outils, techniques, institutions mis en place dans ces classes étaient les plus adéquats pour permettre à des enseignants de commencer à prendre en compte, voire de surmonter ces problèmes de discipline scolaire. Nous avons isolé, par ordre d'importance, les techniques Freinet, les lois et les règles, le conseil, les ceintures, les lieux « vacuoles »⁸, les responsables, la monnaie intérieure, le quoi de neuf.

Cependant, la technicité pédagogique ne règle pas tout. Certains pédagogues interrogés estimaient que la pédagogie institutionnelle pouvait même tenir lieu de mythe et admettaient leurs difficultés : « *cette classe qu'on voit dans les manuels de pédagogie institutionnelle [...] est mythique. [...] C'est ce vers quoi il faut tendre peut-être [...], mais c'est pas en tout cas ce que je vis moi [...], dans la classe* » (Robbes, 1992, p. 179-180). Plusieurs aspects étaient cités : le mythe de l'autorégulation par le travail, par le groupe à travers la loi et la règle ; le conseil et les institutions se chargeant de la discipline, des sanctions ; l'enseignant « peinard », l'autogestion. Francis Imbert (1992) alertait lui aussi : « *La P.I. peut fonctionner comme moyen efficace de se dorner la face, de s'ériger en bon maître ; de se rassurer. Le modèle mécanique, instrumental, manipulateur, est toujours là, prêt à verrouiller les pratiques, à paralyser toute praxis. Son intérêt est de prétendre régler tous les problèmes ; plus précisément, de ne voir que des questions techniques là où se posent des problèmes (problème du sens, problème du désir). Il convenait en conséquence de soumettre la P.I. à une analyse institutionnelle, de réactiver en elle*

⁸ Ce sont des lieux (crèche, cabane, coin calme...) sans objet précis que de se reposer ou de régresser un court moment. Quand un enfant ne peut vraiment plus suivre le travail, il peut s'y isoler.

le processus d'institutionnalisation comme processus de lutte entre instituant et institué qui marquait chacun, non seulement les élèves, mais également l'enseignant » (p. 56). Ainsi, l'image idéalisée d'une classe fonctionnant « comme par magie », dans laquelle l'enseignant serait interchangeable, risque fort de décourager les enseignants débutants confrontés aux premières difficultés de mise en pratique de la pédagogie institutionnelle.

Nous avons alors considéré que malgré la pertinence des dispositifs pédagogiques qu'un enseignant pouvait mettre en place dans sa classe, un aspect irréductible du métier relevait de ce que la psychanalyse nomme le sujet. Si la discipline scolaire se définit comme l'ensemble des règlements et règles destinés à permettre le bon déroulement de l'activité d'enseignement, comme l'ensemble des dispositifs et des méthodes qu'un enseignant met en place pour faire respecter ces règlements et obtenir l'obéissance des élèves⁹, « *l'autorité renvoie [...] la personne à sa capacité à faire vivre non seulement les règlements et les dispositifs, mais aussi à incarner et à figurer une position subjective dans l'adaptation permanente à la situation, la relation à d'autres et au regard de son statut institutionnel. L'autorité apparaît ainsi comme un supplément détenu par l'enseignant, qui vient en quelque sorte personnaliser la discipline* » (Robbes, 2010, p. 66).

2.2. Une pédagogie de l'autorité éducative

Partant de nos recherches sur l'autorité enseignante, nous avons tenté d'analyser en quoi il était possible de considérer la pédagogie institutionnelle comme une pédagogie de l'autorité éducative¹⁰.

Nous définissons l'autorité éducative (Robbes, 2010) comme une relation transitoire articulant l'asymétrie et la symétrie entre un enseignant et un élève, qui naît d'une volonté d'influencer de la part du détenteur de l'autorité statutaire et recherche la reconnaissance de celui sur qui elle s'exerce, par l'obéissance et le consentement, en visant qu'il s'engage dans un processus d'autorisation de soi.

Dès les débuts de la pédagogie institutionnelle, les possibilités d'un exercice autre de la discipline et de l'autorité par le maître – entre dénonciation vive de « l'école-caserne » et critique non moins virulente de « l'école-sans-loi » – sont des préoccupations majeures de la réflexion de Fernand Oury. Soulignant que « *la nature humaine est sociale* », ce qui oblige à prendre soin de « *la précarité de l'existence humaine* » (Pain, 2004, p. 43, 44), la pédagogie institutionnelle fait sienne le principe « d'abord, ne pas nuire » d'Hippocrate. Elle en déduit que plutôt que d'intervenir directement auprès des élèves manifestant des troubles du comportement, la première tâche de l'enseignant consiste à construire, structurer et prendre soin du milieu dans lequel il les fait évoluer (Vasquez & Oury, 1967, p. 202-203, 210-213, 241-248 ; Pochet, Oury, F. & Oury, J., 1986, p. 135-136). Car si un refus d'obéir peut être l'expression de symptômes d'un sujet, il révèle aussi souvent les défaillances d'une organisation. Fernand Oury – qui distingue les contraintes matérielles

⁹ Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : PUF ; Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*. Paris : PUF.

¹⁰ Les onze paragraphes qui suivent sont repris de Robbes, B., & Afgoustidis, D. (2016). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 59-72.

auxquelles les élèves se plient parce qu'elles conditionnent leur liberté, de la sujétion à l'adulte – va alors s'efforcer de « *reporter sur [...] des dispositifs, indépendants du bon vouloir du maître, les décisions réglant les conflits entre élèves* » (Bénévent & Mouchet, 2014, p. 70) plutôt que de personnaliser ces conflits au risque d'un basculement dans des relations duelles régressives et mortifères (Vasquez & Oury, 1967, p. 244 ; Oury & Vasquez, 1971, p. 682, 683). [...] Cette capacité de la pédagogie institutionnelle à promouvoir l'exercice d'une autorité éducative avec des élèves ayant des troubles du comportement, nous la présenterons selon trois axes.

1 – Des statuts distincts. En référence aux interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale (Robbes, 2010, p. 186), la pédagogie institutionnelle pose explicitement dans la classe l'asymétrie de statut entre l'adulte/enseignant et l'enfant ou adolescent/élève. Cette double clarification a des conséquences sur l'exercice de l'autorité d'un enseignant, notamment avec des élèves habitués à des fonctionnements pédagogiques plus traditionnels qui chercheraient à le provoquer par leurs comportements. Ainsi, l'enseignant va s'efforcer de se positionner statutairement en se démarquant des rôles attendus, des images antérieures, des pratiques autoritaires que les élèves ont pu connaître (Vasquez & Oury, 1967, p. 94 ; Oury & Vasquez, 1971, p. 142, 305, 306, 360, 362 ; Pochet, Oury, F. & Oury, J., 1986, p. 143, 144). Il s'agira par exemple : de signifier par des paroles adressées à un élève l'asymétrie des positions (« *je ne suis pas ton copain* », « *je ne suis pas ta maman, ton papa* », « *c'est ton travail, pas le mien* ») ; de rappeler que la loi sociale, parfois distincte de celle du quartier ou de la maison, n'est pas négociable et s'applique à l'enseignant comme à l'élève (« *ici, nous sommes à l'école* » ; « *je n'ai pas le droit de te manquer de respect, comme toi tu n'en as pas le droit non plus* ») ; de refuser explicitement de jouer certains rôles (régler un conflit sans avoir entendu les différentes parties, infliger des punitions arbitraires, pratiquer l'exclusion systématique) en différant le règlement d'un problème éventuel par un renvoi des élèves impliqués vers les institutions appropriées pour le traiter (« *tu en parleras au conseil. Pour l'instant, nous travaillons* »).

Le fait de poser ce non négociable indique, paradoxalement, que l'enseignant n'a plus le monopole de la représentation et de l'exercice de l'autorité. Parce que la relation d'autorité éducative articule l'asymétrie avec la symétrie des positions statutaires, les élèves constitués en groupe classe vont y contribuer et de ce fait, les plus troublés d'entre eux accepter plus facilement d'obéir¹¹. L'explicitation du non négociable permet donc à l'enseignant et aux élèves de repérer plus aisément ce sur quoi ils ont le pouvoir d'agir dans la classe. L'enseignant pourra s'appuyer sur les institutions qu'il a mises en place pour travailler la tension influence/détachement avec ses élèves, en se demandant ce qui peut leur permettre d'exister comme des sujets malgré leurs troubles, de se construire progressivement comme auteurs d'eux-mêmes. Là, la pédagogie institutionnelle propose deux directions.

2 – Accueillir l'élève et lui permettre d'exister dans sa singularité. Dans une classe pratiquant la pédagogie institutionnelle, l'accession progressive d'un élève à une position d'auteur passe par l'accueil et l'existence. Ainsi estime Francis Imbert (1996), « *tant que l'enfant n'est pas là, ne dispose d'aucun lieu où s'inscrire, d'aucune place à prendre, tant qu'il flotte et dérive, dans un non-lieu, un no man's*

¹¹ C'est notamment ce que montre la monographie « Les "3L" d'Angel ou l'accueil de la violence » (Laffitte, R., & le groupe VPI, 2006, p. 293-308).

land, il ne peut pas s'autoriser l'aventure du savoir » (p. 136). L'accueil et l'existence sont médiatisés par le langage : paroles échangées au conseil, mais aussi paroles inscrites (et signées) dans le cahier de rôles, de félicitations ou de décisions ; paroles prises au quoi de neuf, au choix de texte ou dans les ateliers...

S'agissant de l'accueil, la notion de *lieu* est donc déterminante. Les lieux peuvent être des espaces physiques (classe, coin atelier...) ou psychiques (texte libre, moments de parole, responsabilités...) dans lesquels chacun se cherche sa place. Lieux dont on constate après coup qu'ils ont permis l'accrochage. « *Lieux d'existence, de parole, de travail où s'inscrit le désir* » (Costa, 2002, p. 320). L'accueil est ainsi particulièrement soigné par l'enseignant, car les premières minutes (Jubin, in Robbes, 2010, p. 202-212) peuvent se révéler déterminantes. Cette « *fonction hôtelière de l'école* » (Pain, 1995, p. 2) fait l'objet de mises en œuvre simples : être accueilli, c'est être nommé, pouvoir se présenter chacun son tour devant la classe. C'est aussi disposer d'une table, d'une chaise, être installé le plus confortablement possible. C'est enfin pouvoir investir un coin à soi – case ou boîte personnelle – pour y déposer ses affaires, scolaires ou non (Pochet, Oury, F. & Oury, J., 1986, p. 66-68), un endroit où l'on ne sera pas dérangé. L'accueil se traduit donc matériellement, même si nous avons vu que la notion de lieu prenait aussi un sens extensif. Tout en faisant preuve de cette attention fine à chacun, l'enseignant n'hésite pas à rappeler la loi du « lieu classe » : lieu d'apprentissage et de socialisation, inclus dans une société elle-même régie par des interdits fondateurs. Si un élève les transgresse, le maître indique la limite par un acte, geste ou parole d'autorité.

Ces comportements problématiques sont différés, repris dans des lieux collectifs. Lieu où s'organise le travail coopératif, *le conseil* est peut-être avant tout le lieu où les relations interpersonnelles se travaillent, où les désirs individuels se confrontent à l'autre, à ses volontés de pouvoir ou de domination, à sa liberté, à ses limites, au nécessaire besoin de frustration (Oury et Vasquez, 1971, p. 266, 686) qui arrache l'enfant à toutes les formes de captation. Le conseil est ce lieu où les conflits sont exposés, traités, surmontés, font grandir¹². D'où la mise en place de rituels et de maître-mots, cadres sécurisants par leur répétition, établissant un ordre qui autorise une parole d'élève dédagée autant que possible du coup de force, du « c'est le dernier qui a parlé ou celui qui crie le plus fort qui a raison » ; cadres permettant également de signifier l'autorité statutaire nécessaire à l'exercice du pouvoir attaché à la fonction de président. D'où aussi la possibilité de l'« institutionnalisation permanente » (Vasquez & Oury, 1967, p. 98 ; Oury & Vasquez, 1971, p. 582-604), c'est-à-dire la création d'institutions en réponse à des besoins apparus au cours de dysfonctionnements repérés et exprimés par les élèves et/ou l'enseignant. Le conseil est ainsi le lieu permanent d'exercice du collectif auteur.

Le conseil est aussi le lieu de l'inscription possible. Une fois son accueil assuré, un élève doit pouvoir s'inscrire dans les différents lieux mis en place par l'enseignant, pour que cette classe devienne la sienne. Car « l'enfant ne s'intègre au groupe que lorsqu'il s'y sent nécessaire. C'est sa fonction qui le fait reconnaître par les autres, donc mieux vaut ne pas parler de coopérative avant que *tous* aient une responsabilité » (Oury & Vasquez, 1971, p. 395). *Les métiers* sont souvent l'occasion d'une première inscription, « obligeant » un élève à passer par la formulation d'une

¹² Voir par exemple la monographie « Morgan le tyran » (Imbert, 1994, p. 73-77) ou les mini-situations de classe rapportées par Édith Héveline (in Pain, 1994, p. 130-133).

déclaration – écrite ou orale – devant le groupe. Ils ont alors un rôle déclencheur dans certaines évolutions de comportements d'élèves¹³.

3 – Permettre à l'élève d'accéder à une position d'auteur de lui-même.

Pour la pédagogie institutionnelle, le travail autour de l'attribution des *rôles* et de l'acquisition des *statuts* est un élément essentiel de l'accès d'un élève à une position d'auteur de soi-même. Le statut est cette position qui échoit à toute personne dans un groupe, à la mesure de ce qu'elle y investit, des compétences qu'elle y exerce, des responsabilités qu'elle y prend. Position jamais figée, reconnue par le collectif qui offre certaines garanties (sécurité, pérennité, liberté, pouvoir) à celui qui y accède. En pédagogie institutionnelle, ce n'est pas l'enseignant qui donne *une responsabilité*, mais l'élève qui la demande. Prendre une responsabilité, c'est oser se déclarer, c'est aussi être capable d'exprimer un désir. C'est s'engager personnellement devant le groupe qui reconnaît et autorise, c'est prendre du pouvoir et en rendre compte. C'est enfin mettre en œuvre les compétences que l'on acquiert dans l'exercice de la responsabilité elle-même, faire la preuve « en actes » que l'on est capable de tenir la position statutaire confiée par le groupe.

Dans cette conquête progressive, *la ceinture de comportement* – mise en place sur le modèle des couleurs de judo – est le témoin synthétique du statut que la classe reconnaît à chaque élève : ses progrès y sont inscrits, sa place lui est assurée (Oury et Vasquez, 1971, p. 381, 413, 414). Trois principes régissent son fonctionnement : 1) l'élève doit demander son changement de statut au conseil ; 2) c'est l'acquisition de compétences, reconnues par la classe, dans l'action, qui détermine la modification du statut ; 3) les ceintures fonctionnent selon un principe de différenciation des compétences et des exigences, qui se traduit en termes de capacités d'exercice et d'articulation des droits et des devoirs, en termes de vitesse et de sécurité d'acquisition, en termes de diversité des places possibles. C'est ainsi que, progressivement, va s'élargir « *l'aire de liberté et de pouvoir* » des élèves (Oury et Vasquez, 1971, p. 407)¹⁴.

2.3. Une pédagogie préventive et régulatrice des conflits

Nous avons encore isolé quatre principes que la pédagogie institutionnelle met en œuvre pour prévenir et réguler les conflits à l'école.

Le premier principe reconnaît **l'existence d'une violence fondamentale dans les relations humaines**. Cette violence est toujours une réponse à une situation, pour partie construite par les acteurs. Parce qu'elle révèle des symptômes personnels mais aussi très souvent les défaillances d'une organisation, il est possible de la métaboliser « *au prix d'un travail systématique mené aux plans individuel, groupal et institutionnel* » (Pain & Hellbrunn, 1987, p. 13). S'agissant des crises dans la classe, on relira Fernand Oury et Aïda Vasquez (1971, p. 337 et suivantes). En choisissant comme critère l'agressivité perçue par le maître, ils distinguent : *la crise de régression* qui peut se solutionner par la pratique du sport ou de jeux calmes ; les

¹³ Par exemple le métier de la plante pour Karima dans la monographie « Se planter » (*La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 2011, p. 147-150), le métier de la porte pour Miloud (Pochet, Oury, F. & Oury, J., 1986).

¹⁴ Voir les témoignages d'élèves de lycée professionnel (Costa, 2002, p. 257-260) et Laffitte, R., & le groupe VPI, 2006, p. 239-291.

crises techniques nécessitant une amélioration de l'organisation de la classe ; *les crises où l'enfant, le groupe*, par un ensemble de comportements, *cherchent à se faire entendre* et *les crises qui traduisent un conflit imaginaire* (ce que l'enfant projette sur le maître, l'image que le maître se fait de lui-même). Dans ces deux derniers cas, l'enseignant réagira pour montrer qu'il existe, indépendamment des représentations que les élèves peuvent avoir de lui.

Parce qu'un groupe-classe est traversé de dynamiques non réductibles à la somme des individus qui le composent, un second principe postule **le caractère inévitable et nécessaire des conflits**, leur valeur structurante et préventive de la violence, pour peu qu'ils soient gérés avec méthode. Cet apprentissage est rendu indispensable du fait d'un fonctionnement de classe qui exacerbe les relations, comme l'indique la définition donnée plus haut.

Pour élucider les conflits, le troisième principe affirme logiquement **le primat du langage sur la violence**. Il **s'accompagne du différé**, où l'adulte impose aux protagonistes une mise (puis une reprise) à distance, tout simplement parce que lorsque la violence éclate, la pulsion interdit la réflexion. Différer, c'est redonner à chacun la possibilité de se retrouver soi-même pour exercer ensuite, avec d'autres, sa raison. Le conseil, institution centrale de la classe, est l'espace-temps prévu à cet effet¹⁵. La parole doit pouvoir y circuler en sécurité, garantie par l'adulte. Des lois non négociables régissent les échanges (« *j'écoute celui qui parle* », « *je demande la parole* », « *je ne me moque pas* »...). L'élucidation d'un conflit débute par l'exposé des faits par chacun. Des témoins peuvent intervenir. Des propositions de résolution sont ensuite formulées. Membre du groupe et responsable de la sécurité, l'enseignant intervient, y compris en proposant des sanctions éducatives. Une décision peut alors être prise. Mais la sanction est insuffisante pour resocialiser l'auteur de violences et en terminer avec le conflit. Un signe réparatoire – geste ou parole d'excuse – devra être adressé à la victime ou au groupe. Un conflit est encore l'occasion de proposer de nouvelles institutions, créées en réponse à des besoins ressentis et exprimés. À travers elles, enseignants et élèves exercent leur pouvoir de modifier ce sur quoi ils ont prise dans la classe ou l'école (Robbes & Schrèque, 2010).

Enfin, le quatrième principe énonce que **la première prévention des conflits repose sur la qualité du milieu éducatif et pédagogique**. Sa construction, sa structuration et son entretien sont les tâches principales de l'enseignant : « *d'abord la classe. Soigner le milieu* » (Pochet, Oury, F. & Oury, J., 1986, p. 135-136). L'objectif est que chaque élève (re-)trouve le désir de savoir, en accomplissant selon son rythme d'acquisition, de « vrais » travaux auxquels il donne sens. Ces constituants sont autant de médiations. Ils permettent aux élèves et à l'enseignant d'échanger « à propos de... », en évitant les relations duelles anti-éducatives et mortifères, en préservant aussi l'enseignant de sa propre violence.

¹⁵ Mais le conseil n'est pas que cela, « *il est aussi le lieu de reconnaissance des progrès (félicitations, attribution des ceintures de comportement), de supervision des projets collectifs (journal, sorties, nouvelles activités) et de prises de responsabilités par les élèves* » (Héveline, E. et Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier, p. 50. Réédité en 2010 aux éditions Matrice).

3. Aperçus de la pédagogie institutionnelle au Brésil

3.1. Des chercheurs qui s'intéressent à la pédagogie institutionnelle

À l'occasion de deux voyages au Brésil (15-30 avril 2016 et 5-12 novembre 2017), nous avons établi des contacts avec plusieurs chercheurs brésiliens ayant séjourné à l'université Paris X-Nanterre alors que Jacques Pain y était professeur en sciences de l'éducation¹⁶. De ce fait, ils s'intéressent à la pédagogie institutionnelle.

Nous avons retrouvé Fernando César Bezerra de Andrade, professeur en éducation à l'Université Fédérale de Paraíba, à João Pessoa. Il est à l'origine de la traduction brésilienne, en 2010, de notre livre *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle* (Héveline & Robbes, 2000). Spécialiste de la théorie psychanalytique, il n'étudie pas directement les pratiques de classe, mais se réfère à la pédagogie institutionnelle pour penser le travail de la place des sujets et l'inconscient psychanalytique. Il a notamment publié deux articles où il traite de la pédagogie institutionnelle (Bezerra de Andrade & Vieira Gonzaga, 2010 ; Carneiro Gonçalves, Bezerra de Andrade & Vieira Gonzaga, 2015). Dans ses réactions à notre livre, il affirme que le conflit est au centre de l'éducation, qu'il en est le moteur, que l'élève n'apprend pas sans conflit. Élever un élève selon lui, c'est instituer un conflit. La position de l'enseignant s'en trouve donc modifiée. Il doit abandonner l'autoritarisme, la démagogie et être garant que l'école a pour fonction principale d'introduire l'enfant à la loi sociale. La loi est ici entendue comme la frontière entre la personne et le groupe, qui permet à l'enfant de réfléchir à la façon dont il va s'y investir. Car pour pouvoir progresser au plan personnel et faire évoluer le groupe, les élèves ont besoin d'en faire partie. C'est la difficulté la plus importante pour l'enseignant, souvent insuffisamment formé aux compétences inter-relationnelles.

Nous avons également rencontré, en France puis au Brésil, Marta Helena Burity Serpa, professeure de psychologie à l'Université Fédérale de Paraíba, à Campina Grande. Spécialiste de l'inclusion scolaire des enfants autistes, elle utilise la pédagogie institutionnelle comme modalité d'intervention pour mener ses recherches sur l'inclusion scolaire. Elle anime notamment des conseils d'enfants, où elle met en évidence des évolutions d'enfants autistes par le groupe-classe. Elle a dirigé et publié différents textes, en français et en brésilien, sur ces questions (Burity Serpa & Gumiero Dias da Silva, 2014 ; Burity Serpa, 2017).

Enfin, nous avons rencontré Joyce Mary Adam de Paula e Silva, professeure d'éducation à l'Université de São Paulo, à Rio Claro. Elle est spécialiste de gestion des politiques d'éducation, théorie des organisations, politiques pour la jeunesse, relations de pouvoirs et violences scolaires. Ses recherches ne portent donc pas sur les pratiques de classe, mais sur les interactions entre acteurs sociaux dans une perspective sociologique, psychosociologique, acceptant l'inconscient. Elle peut mobiliser les concepts de la pédagogie et de l'analyse institutionnelle sur ses sujets de recherche (Adam de Paula e Silva, 2014). Par son intermédiaire, nous avons pu visiter deux écoles maternelles publiques dans l'État de São Paulo. La première est l'école Benjamin Ferreira, à Rio Claro. Rosemeirie Archangelo, sa directrice, nous a remis le projet pédagogique de l'école, qui s'inspire de la pédagogie Freinet et du constructivisme piagétien. Une école privée située à São Carlos fonctionne sur les

¹⁶ <http://www.jacques-pain.fr/jpwp/>

mêmes bases, les équipes enseignantes de ces deux écoles se forment ensemble. À São Paulo, nous avons visité l'école Dona Leopoldina. Il s'y pratique une pédagogie active et de projet – s'inspirant notamment de Paulo Freire – dans un contexte de mixité ethnique, où les enseignants sont extrêmement attentifs à la parole et à la pensée de l'enfant, dans un environnement spatial soigné¹⁷. Cette école met en place des conseils d'enfants. Si ce n'est pas encore le cas, ces écoles pourraient être mises en relation avec des chercheurs en éducation intéressés par les pédagogies qui s'y pratiquent.

3.2. Questionnements sur la pédagogie institutionnelle et la gestion des conflits à l'école, dans le contexte brésilien

À l'écoute de nos interlocuteurs, il semble que la gestion des conflits à l'école soit une préoccupation, dans un pays où la prescription de Ritaline¹⁸ chez l'enfant peut concerner jusqu'à 20 % d'une classe d'âge¹⁹. Lors de notre premier voyage, nous avons visité une école expérimentale (primaire et collège) à Niteroi, dans l'État de Rio de Janeiro, puis échangé avec les enseignantes. Nous avons visionné un extrait de film présentant le règlement d'un conflit entre élèves lors d'un conseil, dans une classe coopérative institutionnalisée²⁰. Les discussions furent animées sur le fait de savoir si de telles pratiques étaient possibles au Brésil, notamment les critiques émises par des élèves envers d'autres au conseil et le système des ceintures de comportement. Voulant approfondir cette question, nous avons cru déceler la présence de différences culturelles entre le Brésil et la France, quant au statut social de l'enfant. Concernant la prise de parole par exemple, il semblerait qu'au Brésil, l'adulte laisse l'enfant finir de s'exprimer, ne lui coupe pas la parole avant d'intervenir, alors que la prise de parole est plus régulée en France. Pour autant, cela ne signifie pas qu'au Brésil, les adultes accordent plus d'importance à la parole de l'enfant. Cependant, les parents peuvent se sentir remis en question dans l'éducation qu'ils ont donné à leur enfant, si le comportement de celui-ci est ouvertement abordé dans la classe. La pédagogie institutionnelle travaille cet apprentissage de la parole dans des lieux distincts et appropriés, en apprenant aux élèves à se taire pour écouter les autres, ce qui garantit que tous puisse y avoir accès. De nos jours, dans nos sociétés compétitives et individualistes, la pédagogie institutionnelle apprend aussi aux enfants à travailler dans un collectif. Toutes ces réflexions ne sont que des hypothèses de travail à explorer.

Mais la question des critiques entre élèves au conseil fait aussi débat en France, car le risque que le conseil ne se transforme en tribunal est réel. Sylvain Connac (2017), ancien instituteur actuellement maître de conférences à l'université Paul Valéry de Montpellier et spécialiste de pédagogie coopérative, a conduit une recherche où il montre que la façon dont des enfants vivent ces critiques peut s'apparenter « à du harcèlement, parfaitement accepté par les adultes présents », et que le risque est « accru pour les élèves différents, les nouveaux dans une classe, ceux reconnus comme perturbateurs voire difficiles » (p. 92). Il suggère alors de ne

¹⁷ Voir le premier film, sur ce lien : <http://premioterritorioseducativos.org/Home/Vencedores2017>

¹⁸ Ce médicament stimulant du système nerveux central, constitue la seule option pharmacologique disponible au Brésil pour le traitement des enfants diagnostiqués du TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité).

¹⁹ Delion, P., avec Coupechoux, P. (2016). *Mon combat pour une psychiatrie humaine*. Paris : Albin Michel, p. 240.

²⁰ La classe de Sylvain Connac : <https://www.youtube.com/watch?v=VwseRWqGb38>

pas aborder les critiques interpersonnelles lors des conseils, afin de réduire ces ressentis de violences subies, de postures victimaires. Cela permettrait aussi « *de contourner l'effet grossissant des conflits* » (p. 93), en évitant aux élèves qui les apportent d'être « *entendus et reconnus à travers les problèmes qu'ils médiatisent* » (*ibid.*) pour leur permettre « *de se construire une image valorisée d'eux-mêmes [...] par l'investissement dans des projets ou dans des responsabilités visant à rendre service à la classe* » (*ibid.*). Connac propose alors de « *rechercher les accords plutôt que de voter* » c'est-à-dire de favoriser les consentements mutuels, d' « *externaliser les problèmes* » en s'intéressant aux faits et à l'organisation du groupe plutôt qu'aux personnes²¹, enfin de « *former les enfants au "message clair"* » (*ibid.* et p. 94-96).

Dans les pratiques plus classiques de pédagogie institutionnelle, le traitement des critiques interpersonnelles au conseil se justifie par le fait qu'il permet aux élèves de s'engager dans un processus de transformation de soi par la socialisation (Robbes & Schrèque, 2010). À travers le regard et les propos des pairs, il s'agit qu'un élève qui a transgressé des lois fondamentales ou des règles communes prenne conscience (plus profondément qu'en relation duelle avec un adulte) de ce qui, dans son comportement, fait problème pour les autres. Sans négliger les mobiles inconscients à l'origine de certains comportements, l'élève est aussi considéré comme sujet de raison en capacité de répondre de ses actes. Le regard du groupe vise à l'aider à sortir de postures de fuite (« *j'ai rien fait* », « *c'est pas de ma faute* ») ou de victime (« *c'est toujours moi qu'on accuse* »), en restant cependant vigilant si des faits de harcèlement ou de victimation sont suspectés ou établis. Tout en accueillant les émotions qu'il exprime, il s'agit encore d'aider cet élève à passer d'un agir pulsionnel autocentré à une posture d'ouverture aux autres, reconnus comme autre soi-même (empathie). Ce travail psychique va de pair avec l'observation de l'évolution positive de l'estime de soi, souvent atteinte chez ces élèves. Laisser une trace psychique sans humilier, tel est l'objectif poursuivi afin que l'élève s'engage dans un processus de transformation. Pour cela, il faut d'abord que l'enseignant garantisse un « *cadre [...] suffisamment protecteur pour que chacun se sente en sécurité affective* » (Robbes, 2014). L'importance du rôle du groupe structuré en collectif et du langage oral sont également déterminants. Ce processus, détaillé dans nos deux articles cités dans ce paragraphe, comprend différentes phases : l'identification primordiale des valeurs en jeu, la méthode de règlement des conflits, l'appel à l'engagement dans une transformation de soi et le rétablissement de la confiance en soi par l'affiliation.

Nous n'écartons pas l'intérêt d'utiliser les « messages clairs » proposés par Sylvain Connac pour régler de petits conflits. De même, Connac (2017) n'exclut pas le traitement des critiques interpersonnelles au conseil, mais il les réserve à des enseignants expérimentés et les assortit de « *six précautions déontologiques : que les paroles prononcées ne soient pas blessantes ; que les échanges ne correspondent pas à des règlements de comptes ; qu'il n'y ait pas de surenchère dans les conflits abordés ; que cela ne touche pas les mêmes élèves ; que cela ne concerne pas des personnes mais des faits, des comportements ; qu'il s'agisse de petits problèmes relationnels, pas des faits graves* » (p. 97). Et il ajoute que « *s'il arrivait qu'une de ces conditions disparaisse, cela conduirait l'enseignant à intervenir*

²¹ Il propose de remplacer la formule « *Je critique* » par « *J'ai un problème* ».

pour stopper les discussions, quitte à empiéter sur les fonctions du président de séance²². [...] Le traitement du problème se ferait alors hors conseil » (ibid.).

Références bibliographiques

Adam de Paula e Silva, J. M. (2014). Os conflitos e a violência na escola : contribuições da pedagogia institucional. M. H. Burity Serpa e R. Gumiero Dias da Silva (Orgs). *A inclusão escolar em tempos de violência : Contribuições da Psicoterapia e da Pedagogia Institucionais* (pp. 27-50). Campina Grande (PR) : Editora UFCG.

Bénévent, R., & Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*. Nîmes : Champ social éditions.

Bezerra de Andrade, F. C. e Vieira Gonzaga, K. R. (2010, Dezembro). Entre desejo e lei : pedagogia institucional e conflitos na escola. *Estudos de psicanálise*, 34, 31-40.

Burity Serpa, M. H. (2017). La confiance en une école vraiment inclusive : contributions de la pédagogie institutionnelle. Dans M. El Moubaraki et E.-H. Riard (dir.). *La santé mentale des jeunes* (pp. 199-218). Paris : L'Harmattan.

Burity Serpa, M. H. e Gumiero Dias da Silva, R. (Orgs). (2014). *A inclusão escolar em tempos de violência : Contribuições da Psicoterapia e da Pedagogia Institucionais*. Campina Grande (PR) : Editora UFCG.

Carneiro Gonçalves, C., Bezerra de Andrade, F. C. e Vieira Gonzaga, K. R. (2015). Manejo do bullying na escola : responsabilizando os espectadores com a pedagogia institucional. In C. Carneiro Gonçalves e F. C. Bezerra de Andrade (Orgs). *Violências e Bullying na Escola. Análise e prevenção* (pp. 113-136). Curitiba (PR) : Editora CRV.

Collectif (1979). *Maintenant, la pédagogie institutionnelle*. Paris : Hachette.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Futuroscope : réseau Canopé.

Costa, C. (2002). *La pédagogie institutionnelle en lycée professionnel : une praxis contre le syndrome d'échec scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris X, Nanterre.

Héveline, H. (1994). Moi, ma violence, le jour et la nuit. In J. Pain (dir.). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres* (pp. 129-135). Vigneux : Matrice.

Héveline, É., & Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris : Hatier (réédité en 2010. Vigneux : Matrice). Traduit en Portugais : Bezerra de Andrade, F.-C. (org.), Pessoa de Carvalho, M.-E. (org.), Pain, J., Héveline, É., Robbes, B., Ferreira da Rosa Guará, I.-M. et Ireland, V.-E. (2009). *Instituir para ensinar e aprender. Introdução à Pedagogia Institucional*. João Pessoa : Editora Universitária de UTPB.

Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.

²² En tant que responsable du groupe, l'enseignant exercerait son « droit de veto » (Vasquez & Oury, 1967, p. 83).

- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996). Le professionnel et le personnel dans la formation des enseignants. *Cahiers pédagogiques*, 342/343, 82-84.
- Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28 (2), 113-117. Site Cairn.info [En ligne]. <http://www.cairn.info/revue-reliance-2008-2-page-113.htm>
- Laffitte, R., & le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Laffitte, R., & le groupe VPI (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Mangel, G. (2001). Le trépied de la pédagogie institutionnelle. *TRACeS de ChanGements*, 152. Site ChanGements pour l'Égalité [En ligne]. <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article428>
- Meirieu, P. (2001). *Fernand Oury. Y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* Film DVD de 13'. Paris : France 5, Mosaïques films (L'éducation en questions). Site de Philippe Meirieu [En ligne]. <https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/oury.mp4>
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Oury, J. (1962, décembre). Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique. *Éducation et techniques*, 9. In Partisans (1971). *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?* (pp. 77-91). Paris : Maspéro.
- Pain, J. (1995). Des violences institutionnelles en milieu scolaire. De la maltraitance scolaire. *Séminaire conjoint C.I.E.-O.M.S. « Adolescence et violence »*. Paris, 11, 12, 13 décembre.
- Pain, J. (2004, mars). Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel. *Institutions*, 34, 41-52.
- Pain, J., Hellbrunn, R. (1987). *Intégrer la violence*. Vigneux : Matrice.
- Pochet, C., Oury, F., & Oury, J. (1986). *L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud*. Vigneux : Matrice.
- Robbes, B. (1992). *Pédagogie institutionnelle et discipline scolaire : ouvertures sur une formation des enseignants*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation non publié, Université Paris X, Nanterre.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.
- Robbes, B. (2011). Former les enseignants spécialisés à exercer une autorité éducative : une réponse au problème des jeunes instables ou hyperactifs ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 139-150.
- Robbes, B. (2014, juillet). Comment aborder concrètement la question de la sanction dans un cours de morale ? *Diotime*, 61. [En ligne]. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?idoc=99877>

Robbes, B., & Schrèque, M.-F. (2010, décembre). Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation. *Penser l'éducation*, 28, 89-109.

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