

RENCONTRES PÉDAGOGIE-PSYCHANALYSE
POUR LA FORMATION AUX RELATIONS
DE MÉDIATION

LE EST UN *autre*

Revue de l'AGSAS
2022

32
numéro

Les métiers de la relation :
l'éthique en actes

Quelques principes d'une éthique enseignante en actes dans la relation d'autorité

Bruno Robbes

Professeur des universités en sciences de l'éducation

CY Cergy Paris Université

Lorsqu'un enseignant intervient dans une situation professionnelle difficile, il met en œuvre des savoirs d'action, fruits des expériences qu'il s'est construites. Si ces gestes professionnels sont guidés par des principes d'action qui peuvent s'explicitier, ils sont aussi tributaires de mouvements moins rationnels.

L'étude des situations de relation d'autorité est un poste d'observation privilégié de l'éthique enseignante en actes. Je propose d'en rendre compte selon deux orientations :

- à travers des situations issues de mes travaux sur l'autorité éducative se référant à l'analyse de l'activité (Robbes, 2010. Réédition 2020), dont je retiendrai des principes pour guider l'action ;
- à travers le champ de la clinique de sensibilité psychanalytique et l'exemple de monographies élaborées par des enseignants pratiquant la pédagogie institutionnelle. J'en dégagerai quelques principes d'une éthique enseignante que cette pédagogie inspire.

À travers le domaine de l'analyse de l'activité

La problématique

Quand des enseignants sont aux prises avec des élèves dits « difficiles », « hyperactifs » etc., j'ai très souvent observé que lorsque la relation tournait au passage à l'acte verbal voire physique, c'était parce que l'enseignant se trouvait dans une situation de relation d'autorité autoritariste. Il exige de l'élève l'obéissance immédiate à sa demande et l'élève n'a d'autre choix que de s'y soumettre, sans pouvoir s'exprimer. Pour peu que la situation se déroule devant toute la classe, comme personne ne veut « perdre la face », si l'élève refuse d'obéir et que l'enseignant reste sur sa position, le face-à-face peut très vite tourner à l'escalade.

L'un des premiers objectifs, dans ces situations, est donc d'éviter qu'elles ne se produisent. En effet, les enseignants agissent dans l'urgence, comme ils le peuvent. Très souvent aussi, ils se mettent eux-mêmes dans l'impasse, par exemple lorsqu'ils posent leur demande d'obéissance comme un chantage (« vous ne sortirez pas tant que... »), ou encore en répétant la demande malgré les refus réitérés d'élèves et sans jamais les laisser expliquer pourquoi ils refusent d'obéir.

J'ai donc toujours considéré que ces difficultés relevaient davantage d'un déficit de formation professionnelle que d'un manque d'autorité, a fortiori « naturelle » puisque je soutiens qu'elle n'existe pas, mais qu'exercer l'autorité dans la classe peut s'apprendre, se développer, s'acquérir.

Pour cela, il est possible d'identifier des savoirs d'action ayant une certaine efficacité en situation (et d'éliminer ceux qui s'avèrent inefficaces), mais il convient d'indiquer quel type de relation on prétend construire et quelle éthique la soutient.

Pour ma part, je parle de relation d'autorité éducative, et je la définis 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 » (Robbes, 2016, p. 34). J'ajoute, et c'est une posture éthique, qu'une telle relation a pour but de créer et prendre soin du lien à l'élève (Cifali, 1994), de le maintenir quoiqu'il arrive, même si c'est difficile avec les plus perturbés d'entre eux.

Des situations issues de mes travaux sur l'autorité éducative

Les situations portant sur l'analyse de l'activité d'enseignants, que j'ai recueillies dans mes recherches sur l'autorité au moyen d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) ont toutes ce point commun. Elles sont aussi porteuses d'une éthique que j'ai formulée en quatre points (Robbes, 2010. Ré-édition 2020, p. 105-108) : l'enseignant s'interdit toute forme de violence ; il considère et respecte les élèves comme sujets humains et comme êtres éducatibles, capables d'apprendre ; il établit son autorité en prenant en compte les intérêts des sujets rapportés à l'intérêt général ; l'autorité éducative travaille à sa propre disparition. Le lecteur trouvera ces situations dans l'ouvrage indiqué ci-dessus. Ainsi par exemple, je l'invite à lire « Un regard comme une promesse » (pp. 130-133) ou « Mourad ou la voix de son maître » (pp. 135-137).

Quelques principes pour guider l'action

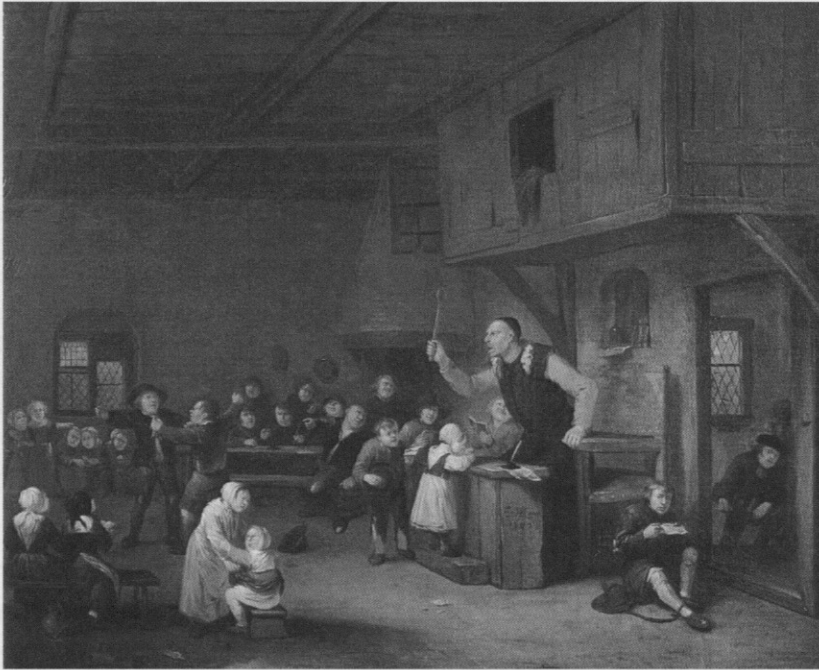
De l'ensemble de ces situations, j'ai identifié des principes d'action qui participent d'une éthique enseignante en actes dans la relation d'autorité (*ibid.*, p. 168-172). J'en reprendrai quelques-uns ici.

Un premier principe, c'est l'interprétation juste des actions des élèves. Les enseignants prêtent souvent aux élèves des intentions erronées. J'ai pu observer que certains jeunes enseignants agissaient de façon appropriée, car ils compensaient leur manque d'expérience par la qualité de leur interprétation des actes des élèves. Cela signifie qu'avant d'agir et dans l'action, ils prennent de l'information sur la situation. Ces informations sont sensorielles (visuelles, auditives, spatiales). Par exemple, un enseignant commencera par demander à l'élève qu'il explique les raisons de son comportement (« Pourquoi n'as-tu pas fait les devoirs que j'ai demandés ? » ; « Pourquoi refuses-tu de changer de place ? »).

Un second principe est que lorsqu'un enseignant rappelle son positionnement statutaire par des paroles (« C'est parce que je suis le professeur que... »), ces paroles sont plus efficaces si elles s'accompagnent de savoirs d'action complémentaires (déplacements, regards, gestes etc.). Plus généralement, varier les savoirs d'action utilisés, de même qu'utiliser certains gestes avec rareté sont des gages d'efficacité. On peut même dire qu'un savoir d'action trop fréquemment utilisé est souvent signe d'inefficacité.

Autre principe, reconnaître ses erreurs n'est pas manquer d'autorité, bien au contraire. Les élèves réalisent que l'enseignant est une personne humaine, ce qui renforce la crédibilité du professeur et la confiance des élèves en lui.

Un autre principe encore, c'est que l'enseignant prenne l'initiative de respecter les élèves, sans condition préalable. Cela passe par le fait qu'il envisage le respect comme un ensemble de comportements qu'il s'impose d'abord à lui-même avant de les exiger des élèves. Ce respect initié par l'enseignant, comme je l'appelle, peut se résumer par le principe : « je m'applique à moi-même ce que j'exige d'eux » (Ricœur, 1990, 1993). Il est un impératif de la crédibilité du professeur. Il a valeur d'exemple et permet les identifications, indispensables pour grandir, à des adultes auxquels les élèves ont envie de ressembler. Il engage les élèves à la réciprocité. Enfin et c'est essentiel, le respect initié par l'enseignant témoigne de la considération qu'il porte à ses élèves.



Le maître d'école,
Egbert von Heemskerck le Jeune, 1687

À travers le champ de la clinique de sensibilité psychanalytique

La problématique

Je l'aborde dans mon livre *L'autorité enseignante : approche clinique* (Robbes, 2016). Parce que j'admets l'hypothèse freudienne de l'inconscient comme composante de la relation pédagogique, je veux souligner là que les actions d'un enseignant ne sont pas en permanence réfléchies ni strictement rationnelles. L'enseignant a tout intérêt à reconnaître cette part d'irrationalité pour ne pas être emporté par elle à son insu (Imbert, 1996a). Mais l'inconscient est aussi présent chez les élèves. Ainsi selon Fernand Oury et à Aïda Vasquez (1971), « reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle... mieux vaut l'entendre que le subir » (p. 689).

L'éducation éclairée par la psychanalyse nous enseigne que la relation pédagogique confronte un enseignant à son enfance en lui refoulée, au risque que des conflits intrapsychiques enfouis et insuffisamment démêlés ne le conduisent à s'enliser dans des pratiques compulsives de répétition. Ces pratiques s'avèrent non seulement anti-éducatives, mais aussi génératrices de souffrances, pour l'enseignant comme pour ses élèves. C'est en ce sens qu'en 2005, nous écrivions que l'un des axes de la formation des enseignants à l'analyse des situations violentes à l'école était de « connaître sa propre réactivité à la violence » (Casanova, Cellier, Robbes, 2005, p. 207). « Se connaître, connaître ses appréhensions » (*ibid.*), savoir identifier les gestes d'élèves qui nous font réagir, les attitudes qui nous insupportent, puis savoir verbaliser ces limites devant les élèves sont des moyens d'autoanalyse préventifs de passages à l'acte. De même s'agissant de l'autorité, il se conçoit aisément que le rapport personnel qu'un enseignant entretient avec elle aura des conséquences sur ses façons de l'exercer en classe.

Des exemples issus de monographies de la pédagogie institutionnelle

Vous avez perdu ma copie, Arnaud Dubois¹

Lundi après-midi.

Sixième 2.

Il faut rendre les devoirs à la maison que j'ai corrigés ce week-end. Les élèves doivent relever leur note sur leur carnet de correspondance. Je regarde sur le tableau des métiers : Lucas, tu peux rendre les devoirs ? Il se lève, prend le paquet de copies et commence à les rendre aux élèves qui sont assis chacun à sa place. En même temps, je demande à Sory, qui est responsable de la distribution des photocopies, s'il peut distribuer le corrigé photocopié. Salem prend le cahier rouge pour faire l'appel. Il doit y avoir le silence pendant l'Appel.

Je commence à écrire les consignes au tableau :

1- dans le carnet de correspondance, inscrire la note du devoir dans la rubrique « devoirs à la maison – histoire » ;

2- coller le corrigé dans le cahier sur une nouvelle page et lire la correction (au début de la séance, Heythem a affiché au tableau le panneau « histoire » qui permet à chacun de savoir ce que nous allons travailler aujourd'hui entre l'histoire, la géographie et l'éducation civique. C'est lui qui a inventé ce métier qui n'existait pas et depuis, il est responsable des affichages au tableau. Il écrit « Conseil » au tableau lorsque c'est l'heure du Conseil par exemple, ou travail de groupe, etc.).

Le silence règne et Salem commence à faire l'Appel. Tout à coup, il s'interrompt et je l'entends commencer à crier : « C'est vous, c'est vous qui avez perdu ma copie ». Je me retourne et le regarde, il tient une feuille entre les mains et devient rouge sang. Il hurle : « Je l'ai fait ce travail, c'est vous, c'est de votre faute, j'en ai marre, c'est toujours moi, c'est toujours de ma faute, avec tous les profs, c'est vous qui avez perdu ma copie, c'est votre faute ».

¹ Repris du site Groupe PI Paris-Créteil : <http://groupepi.free.fr/spip.php?article43>

Entre les mains, il tient la feuille que Lucas lui a remise : c'est un zéro pour travail non rendu. Sur la feuille, figurent ses nom, prénom et classe, la date à laquelle il devait rendre le travail, ainsi que l'exercice demandé. En bas de la feuille, j'ai inscrit la phrase suivante : « Tu peux échanger ce zéro contre une autre note, avec l'accord du professeur : il faut rendre cette feuille avec le devoir fait ou un autre devoir donné par le professeur ». Ainsi, chacun peut échanger son zéro et un marché des zéros est mis en place dans la classe. Lorsque le devoir non rendu a été corrigé, il faut évidemment en faire un autre. Ainsi, les élèves savent qu'ils ont un zéro lorsque le travail n'est pas fait, mais peuvent le rattraper.

Je le regarde s'énerver et continuer à me mettre en cause. Il me tutoie et ne s'arrête plus. Les autres élèves commencent à bavarder et à s'agiter. J'interviens alors. Je lui dis que je n'ai jamais perdu de copies et qu'il est quasiment impossible que j'en perde une seule. Je lui conseille de vérifier dans ses affaires s'il a bien rendu le travail en question et s'il n'a pas tout bonnement oublié de le rendre. Il ouvre son cahier et cherche. Pendant ce temps, je rappelle les consignes au reste des élèves et leur demande de lire en silence. Salem trouve la feuille sur laquelle il avait fait le devoir : il me demande alors, tout penaud, si je veux bien le corriger.

« Ah non, Salem, je ne peux pas accepter ça comme si rien ne s'était passé. Tu as passé les bornes, tu ne peux pas me parler sur ce ton, je ne peux pas accepter ça, moi je ne vous parle jamais comme ça, c'est impossible. En même temps, je vois bien que tu as fait le travail, mais je ne sais pas comment faire ».

Il s'est immédiatement calmé et paraît très gêné de ce qui vient de se passer.

Je lui dis alors : « On se revoit pour une deuxième heure de cours après la récréation, alors je réfléchis, toi aussi tu prends le temps de réfléchir et on décide ce qu'on fait tout à l'heure. Là, il faut une sanction, ton comportement n'est pas acceptable. Réfléchis à ce que tu peux faire comme punition, et on se voit tout à l'heure. En attendant, tu peux déposer ton devoir dans la boîte de la classe (chaque classe a deux casiers, un pour l'histoire-géographie et l'autre pour l'éducation civique ; c'est là que nous déposons les copies des élèves absents ou les photocopies pour les mêmes absents par exemple).

Salem retrouve son calme et reprend l'Appel. Le silence règne.

15h45, après la récréation, Salem arrive en classe et me tend une feuille. « Tenez, Monsieur, excusez-moi ». Il a rédigé une lettre d'excuses d'une dizaine de lignes, expliquant son geste. Je la lis et accepte ses excuses. Je prends sa copie dans le casier et la glisse dans mon cartable : « Il faut que tu me rendes le zéro pour que je puisse corriger ton devoir ». Il me tend la feuille. J'ai corrigé ce travail. Salem a eu seize sur vingt.

Effacement, Marie Delaneau²

Une classe de 5^{ème} en SEGPA, un conseil, le moment des responsabilités. Une fille lève la main :

« Je demande à être responsable pour effacer le tableau ».

Un autre élève :

« C'est une responsabilité qui n'existe pas ».

² Repris du site des CEEPI : <https://www.ceepe.org/index.php?id=0358>

L'enseignante :

« Cette responsabilité n'existe pas mais Nathalie se propose dans le bon lieu, au bon moment et nous pouvons décider que ce sera une nouvelle responsabilité. Qui est contre ? » Personne.

« Qui est contre que ce soit Nathalie la responsable pour effacer le tableau ? » Personne.

« Nathalie tu es responsable pour effacer le tableau, c'est inscrit ».

Nathalie relève la main :

« Je voudrais être responsable pour effacer le tableau mais seulement le lundi ».

Rumeur dans la classe, sourires :

« Stop ! Nathalie propose d'être responsable pour effacer le tableau seulement le lundi. Qui est contre ? » Personne.

« Nathalie tu es responsable pour effacer le tableau le lundi ».

Et cela s'inscrit dans le tableau des responsabilités. Le nom de la responsabilité, le nom de la responsable, le lundi.

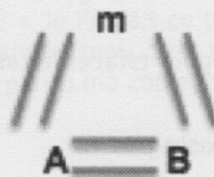
Depuis le début de l'année, Nathalie n'avait jamais pris de responsabilité.

Ce conseil avait lieu le 15 juin, il restait deux semaines de classe.

Quelques principes d'une éthique enseignante inspirée par la pédagogie institutionnelle

La psychanalyse est l'un des fondements théoriques de la pédagogie institutionnelle initiée par Aïda Vasquez et Fernand Oury (Robbes, 2021). De là, il se dégage des principes d'une éthique enseignante, une éthique clinique de la relation pédagogique.

Une première conséquence de la prise en compte de l'inconscient dans la classe est le refus de la relation duelle caractérisant l'école ordinaire. Oury et Vasquez (1971) écrivent : « La relation à deux, agréable ou non, bonne ou mauvaise, constamment recherchée, [est] toujours facteur de régression [...]. Il ne [suffit] pas de la baptiser éducative ou pédagogique pour lui ôter sa nocivité » (p. 682). Cette relation, symbolisée par la structure binaire $A \rightarrow B$, soumet les protagonistes aux aléas des projections, des identifications et des transferts massifs qui déterminent l'évolution de la relation. Un troisième terme doit être introduit pour en éviter la nocivité et faciliter les échanges. La pédagogie institutionnelle le nomme une médiation (Imbert, 1994), avec des liaisons doubles entre les termes :



« C'est peut-être là la caractéristique de la Pédagogie Institutionnelle : tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe » (Oury & Vasquez, 1971, p. 248).

Dans une classe pratiquant les techniques Freinet et disposant de lieux de parole, d'institutions, de métiers, mettant en jeu des statuts et des rôles différenciés, le maître et chaque élève tout comme les élèves entre eux peuvent communiquer à propos de leur activité, et non dans une succession de face-à-face où les représentations imaginaires risquent de devenir prépondérantes. Des « transferts latéraux » opèrent (Pochet, Oury & Oury, 1986, p. 126). Le réglage des identifications imaginaires par la structure supporte alors un « travail de remaniement des identifications [...] qui fait progresser l'individu » (J. Oury, 2001, texte original 1964, p. 134).

Un second principe concerne le rapport à la loi anthropologique de l'interdit de l'inceste, que la pédagogie institutionnelle assume : « Le premier désir, le désir de fusion imaginaire avec une mère fantasmée, doit être à jamais interdit pour que l'enfant progresse et accède à la culture » (Oury & Vasquez, 1971, p. 686). Interdit, frustration et castration symboligène (Dolto, 1984) sont présents. Il en découle un rapport à la Loi en classe, où l'interdit de l'inceste est entendu comme l'interdit d'une relation affective privilégiée entre un enseignant et tel élève et, plus généralement, comme un travail permanent de distinction des places pour permettre l'avènement de sujets singuliers. Sa signification dépasse donc l'interdiction de l'acte sexuel intrafamilial. Au plan symbolique, l'interdit de l'inceste signifie le passage du lien familial au lien social, l'apprentissage du vivre avec l'autre différent de soi, l'accès au savoir et à la culture commune. Pour cela, l'élève doit pouvoir exister comme un être singulier, un sujet de désirs non confondu avec sa mère, son père, d'autres enfants ou son enseignant. L'interdit de l'inceste vient signifier à l'élève que tout n'est pas possible. Il s'agit de lui permettre de réorienter ses pulsions, ses affects vers un désir d'apprendre et de savoir, en apprenant à être en relation avec les autres, un parmi d'autres.

Un troisième principe a trait au langage, particulièrement à la parole qui spécifie l'espèce humaine. Pour la pédagogie institutionnelle, l'équation lieu, limite, loi permet le langage (4 L). Les lieux de parole ont donc une grande importance : Quoi de neuf ?, choix de texte, bilan journalier voire discussion à visée philosophique et, bien sûr, le conseil, l'instance centrale d'accueil et de travail de cette parole : « Les lieux d'existence et de parole, par exemple le Conseil, sont des lieux où l'on parle, mais surtout où l'on est entendu, reçu, accueilli » (Vasquez & Oury, 1967, p. 178) ; « Apprendre à parler, à se parler, cela pourrait faire partie de l'éducation des êtres humains. Le conseil lieu pour dire et pour se dire, lieu pour entendre s'entendre » (Pochet & Oury, 1979, p. 291). En ce sens, la pédagogie institutionnelle propose une véritable méthode de prévention et de régulation des conflits (Robbes, 2018) qui reconnaît l'existence d'une violence fondamentale dans les relations humaines, postule le caractère inévitable et nécessaire des conflits, affirme le primat du langage sur la violence, qui s'accompagne du différé.

Ainsi, savoir différer est un troisième principe issu de la pédagogie institutionnelle, dont j'ai pu observer, dans ma recherche sur l'autorité des enseignants, qu'il était un savoir d'action efficace dans toutes les situations où il était utilisé, car ce n'est pas perdre son autorité que de dire à des élèves qu'on remet le règlement d'un différend à plus tard. Dans l'urgence, l'adulte s'impose et impose aux protagonistes une mise (puis une reprise) à distance du conflit, 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 différé dédramatise et empêche la montée en tension des protagonistes, l'installation d'un rapport de force entre eux, ce qui permet la poursuite de leur activité ordinaire. Par contre, il est indispensable de reprendre l'acte et de chercher à lui apporter une réponse éducative.

Un 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). On pourrait souligner l'importance de la fonction d'accueil, premier signe adressé à l'élève qui arrive dans sa nouvelle classe, auquel la pédagogie institutionnelle apporte un soin particulier. Comme l'écrit Francis Imbert (1996b), « 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 land*, il ne peut pas s'autoriser l'aventure du savoir » (p. 136).

Je terminerai par un cinquième principe, qui pourrait être le premier en termes d'importance. C'est Jacques Pain (2004) qui, en soulignant que « la nature humaine est sociale » ce qui oblige à prendre soin de « la précarité de l'existence humaine », considère l'expression « Attention, être humain ! » comme le premier invariant de la pédagogie institutionnelle (p. 43, 44), ajoutant qu'elle fait sienne le principe d'Hippocrate « D'abord, ne pas nuire ». Penser une relation qui n'évince pas le sujet, qui accueille la violence de l'autre sans se sentir blessé, qui reste fiable, qui continue de faire confiance – pour reprendre, cette fois, des mots de Mireille Cifali (2019) – cela n'est possible que si l'enseignant travaille sa subjectivité, entre questionnements et ouvertures, car cette position éthique réclame des gestes spécifiques, des actes adressés, du tact. Cette notion de tact travaillé par Eirick Prairat (2017) pourrait bien, au final, condenser cette éthique enseignante en actes. En effet, le tact est une disposition éthique d'attention et de souci de la relation, mais aussi une intelligence de la situation : c'est, nous dit Prairat, la « conscience aiguë 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 » (p. 13).

Ce double ajustement, au sujet et à la situation, cet acte (geste ou parole) adéquat d'un enseignant au moment où l'élève en a besoin pour apprendre, progresser et grandir, est bien central.

Bibliographie

- Casanova, R., Cellier, H., & Robbes, B. (2005). *Situations violentes à l'école. Comprendre et agir*. Paris : Hachette Éducation.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Paris : PUF.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Seuil.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996a). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert, F. (1996b). Le professionnel et le personnel dans la formation des enseignants. *Cahiers pédagogiques*, (342/343), pp. 82-84.
- Oury, J. (2001). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Pain, J. (2004, mars). Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel. *Institutions*, (34), pp. 41-52.
- Pochet, C. & Oury, F. (1979). *Qui c'est l'Conseil ?* Paris : Maspéro.
- Pochet, C., Oury, F. & Oury, J. (1986). *L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud*. Vigneux : Matrice.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1993). Le soi digne d'estime et de respect. *Autrement*, Série Morales (10), pp. 88-99.
- Robbes, B. (2010. Réédition 2020). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Nîmes : Champ social.
- Robbes, B. (2018). A pedagogia institucional na França e no Brasil : disciplina escolar, autoridade e o manejo. Dans F. C. Bezerra de Andrade, M. H. Burity Serpa, & K. R. Vieira Gonzaga (org.). *No coração da escola : Origens, Teoria e Práticas da Pedagogia institucional* (pp. 37-56). Curitiba : Editora CRV. Disponible en français : http://reseau-pi-international.org/wp-content/uploads/2018/06/Robbes_PI_France_br%C3%A9sil.pdf
- Robbes, B. (2021). Chapitre 8. La pédagogie institutionnelle : origines, fondements et actualité. Dans F. Darbellay, Z. Moody, M. Louviot (dir.) *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat* (pp. 149-169). Éditions Alphil – Presses Universitaires Suisses.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.