

LES MOMENTS D'ANALYSE D'UNE PRATIQUE DU TEMPS PERDU POUR LA RECHERCHE ?

Philippe Mazereau

La pratique pédagogique, dont il sera question dans les lignes qui suivent, est réputée marginale, elle s'exerce en effet aux limites toujours problématiques de la pédagogie, de l'éducation, voire de la thérapie.

Néanmoins, par sa situation originale d'inclusion dans une institution de soin, elle explore par là-même les potentialités et les limites d'un travail pédagogique à visée réparatrice.

Ayant débuté un travail universitaire en Sciences de l'éducation sous le titre : *Itinéraire d'un enseignant dans une institution thérapeutique*, j'étais donc prédisposé à adhérer aux présentations «biographiques», insistant sur la singularité d'un parcours théorico-pratique. Pourtant, on le verra, l'essentiel de ma recherche consiste à distinguer la part de nécessité, de dispositions, de déjà-là institutionnel... qui oriente le cheminement d'un praticien. Ce travail de rétrospection ne repose pas sur le postulat d'une transparence totale des pratiques, il cherche au contraire à dégager ce qui, dans une expérience globale, relève : du théorisable, du communicable, du transposable... S'agissant de la restitution d'un itinéraire, la difficulté réside dans la conflictualité entre les ordres chronologique et logique. Le récit privilégié d'ordinaire le premier, tandis que la recherche s'appuie volontiers sur le second. Le texte qui suit résulte donc

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 29, 1993

d'un compromis qui laisse de côté bien des approfondissements au profit, je l'espère, d'une cohérence d'ensemble.

UNE RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE

Une fois n'est pas coutume, réflexion s'entend ici dans son acception première : *«Phénomène qui a lieu lorsqu'un corps doué d'une certaine vitesse en rencontre un autre qui lui fait obstacle, et qui le force à changer de direction.»* (Le Petit Littré).

Après une courte carrière d'instituteur, deux années au sortir de l'école normale, je fus nommé au sein d'une institution thérapeutique accueillant en internat ou semi-internat, des enfants et adolescents en grande difficulté familiale, scolaire, psychologique. Cet établissement privé associatif, géré par l'Association départementale de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, recevait des jeunes de 6 à 18 ans regroupés sous l'appellation «troubles de la conduite et du comportement». Au sein de l'établissement, une école de sept classes relevant de l'Éducation nationale, et des ateliers polyvalents animés par des éducateurs techniques, formaient l'unité pédagogique dite de jour. Dans ce contexte entièrement nouveau pour moi, mes outils pédagogiques ne tardèrent pas à être mis à mal par la conduite agressive de certains jeunes, et par l'impossibilité d'autres, trop scolairement démunis pour adhérer aux situations pédagogiques traditionnelles que je leur proposais. J'avais en effet la charge de groupes d'internes, hétérogènes aussi bien du point de vue de l'âge, des acquis scolaires (certains jeunes issus de classes ordinaires du CE au CM, côtoyant d'autres ne sachant ni lire ni écrire), que des troubles psychologiques, dont je n'avais à l'époque aucune idée autre que de sens commun. Je fis donc face dans un premier temps en abdiquant rapidement toute prétention à un enseignement destiné à l'ensemble du groupe. J'organisai çà et là quelques séquences d'apprentissage de mathématiques ou de français, nécessairement individualisées, où les techniques Freinet me furent d'un grand secours. Néanmoins, la vie de la «classe se résumait à un travail au jour le jour, rythmé par le refus passif des uns et les passages à l'acte violents des autres. Au cours de cette première année très déstructurante, je fus soutenu par ma participation aux réunions d'équipes pluridisciplinaires regroupant : éducateurs, psychologue, psychiatre, assistante sociale, au cours desquelles la situation des jeunes dans l'institution était examinée régulièrement. Il y était question de la prise en charge globale de chacun des

adolescents, dont l'aspect pédagogique ne constituait qu'une des dimensions. Elles me permirent donc, à travers la confrontation aux autres intervenants, de commencer d'élaborer une représentation moins partielle des adolescents. Par ailleurs, les réunions d'équipe pédagogique où se retrouvaient les instituteurs, les éducateurs techniques, ainsi qu'un psychiatre et le directeur pédagogique, furent elles aussi un facteur d'aide en ce qui me concerne. Ici les discussions portaient plus particulièrement sur les modalités pédagogiques de notre travail, favorisant en cela les échanges sur les difficultés des uns et des autres. Il convient de noter que ces pratiques régulières de circulation de la parole ne sont en général guère favorisées à l'école, sauf de façon informelle et bénévole, ce qui en réduit les effets.

Bref, au terme de cette première année scolaire, j'étais suffisamment «accroché» pour avoir envie de poursuivre mon expérience dans l'enseignement spécialisé. Pour autant qu'il me soit possible aujourd'hui d'en analyser les raisons, je pense que l'attrait pour un travail pédagogique en rupture avec l'école ordinaire, nécessitant une mise en jeu personnelle, fut important pour mon choix. Je fis donc une demande de stage de préparation au Certificat d'aptitude à l'enfance inadaptée, que j'eus la chance d'obtenir l'année suivante dans l'option «Troubles du comportement et de la conduite».

J'entamai donc ma formation avec de nombreuses interrogations sur la psychopathologie, mais surtout avec une intuition, construite au cours de l'année scolaire décapante que je venais de vivre, qui m'incitait à penser un lien entre les difficultés affectives et cognitives des adolescents. En d'autres termes, l'idée selon laquelle il y aurait des difficultés scolaires qui iraient croissant, jusqu'à franchir une frontière où elles deviendraient affectives, sociales, familiales... ne me satisfaisait pas.

L'APRÈS-COUP THÉORIQUE

Je mis donc à profit l'année de formation qui s'offrait à moi pour m'informer sur les troubles de la personnalité à travers les approches psychanalytiques et psychogénétiques, ainsi que sur l'organisation de l'institution dans laquelle j'avais exercé. Comme je l'indiquai plus haut, j'orientai mes lectures vers les auteurs établissant des liens entre les apports de la psychanalyse portant sur les troubles de la pensée, et les apports de la psychologie génétique inspirés des travaux de Piaget. Ceci me permit de toujours garder le contact avec mes préoccupations péda-

gogiques concernant l'apprentissage des jeunes en difficulté. À côté des lectures «classiques» de Freud, M. Klein, ou Winnicott, je me tournai plus particulièrement vers des auteurs tels que B. Gibello, E. Schmid-Kitsikis (1), qui insistaient sur le caractère global du fonctionnement mental conscient et inconscient du sujet, en y intégrant la théorie piagétienne de la construction des structures cognitives. Cet élargissement théorique me permit de repenser les problèmes pédagogiques et didactiques liés à l'enseignement et l'apprentissage, dans le cadre élargi des conduites cognitivo-intellectuelles.

Par ailleurs, au cours de stages dans l'institution, je pris connaissance de son projet pédagogique, inspiré de la psychothérapie institutionnelle, faisant référence explicitement à la psychanalyse. Cette fois, la lecture des ouvrages de J. Oury (1977), de F. Oury (1971), Tosquelles, me fournit un cadre de réinterprétation de mes premières expériences pédagogiques. Je pris conscience du rôle de médiation que pouvaient jouer les réunions de groupe de classe, l'institution de règles spécifiques élaborées par le groupe, la mise en place de projets de travail, etc. Bref, tout ce qui permet de faire en sorte que l'école ordinaire qui fut un échec avec ces jeunes, ne se reproduise pas à l'identique dans l'institution thérapeutique.

À l'issue de cette année de formation, j'obtins à nouveau ma nomination sur le même poste. Cette année de recul me permit de penser différemment mon travail, de faire des projets, bref de ne plus subir la situation, mais au contraire, d'anticiper. Dès lors, la classe devint peu à peu un lieu plus acceptant, où chacun pouvait exprimer ses difficultés en quittant les rôles stéréotypés du maître et de l'élève. Ce cheminement, d'autres avant moi l'avaient entamé dans des situations analogues (2). Pourtant il prenait, pour moi, le sens d'une remise en question fondamentale, jamais acquise, toujours à conquérir. Lorsque l'on assigne à l'école la tâche : de réconcilier les jeunes avec le savoir, d'évaluer le fonctionnement mental de ces derniers au-delà des simples exercices scolaires, on se heurte fatalement à des résistances et des incompréhensions. En effet, le discours du pédagogue se transforme, de quantitatif en termes de niveau scolaire, il devient qualitatif, emprunte parfois ses références à d'autres champs, notamment celui de la psychopathologie. C'est au cours de cette transformation progressive de ma pratique et de mon discours que j'éprouvai le besoin d'approfondir certaines questions théoriques. J'entrepris alors un cursus universitaire en Sciences de l'éducation, ce fut pour moi l'occasion d'analyser après-coup la situation paradoxale de «l'école» au sein d'une institution

thérapeutique. Au cours d'un premier travail, je faisais le point sur le parcours théorico-pratique dont je viens de rendre compte (3). Comme toujours, cet après-coup réflexif m'ouvrit à de nouvelles compréhensions, de nouvelles lectures. À cet égard, l'ouvrage de Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique* (4), eut une résonance particulière dans la mesure où il nommait bien des aspects de ma pratique pédagogique. Les distinctions capitales entre pratiques pédagogiques et praxis, entre projet et programme... fonctionnèrent comme autant d'aides à la saisie de mes tâtonnements, de mes difficultés à bâtir au quotidien un cadre pédagogique où des jeunes en grande difficulté puissent s'essayer à de nouvelles expériences d'apprentissage. Cette rencontre avec la littérature des Sciences de l'éducation fut un facteur de clarification des différentes dimensions de mon travail. Je commençai de percevoir les différents niveaux de ma pratique comme trois cercles concentriques délimitant des zones d'intérêts spécifiques. Au centre, le cercle le plus étroit rassemblait les méthodes, les supports d'activités, etc., ainsi que les aspects psychologiques et pathologiques de l'acquisition de connaissances. Les médiations telles que les ateliers de raisonnement logique, l'informatique et le langage Logo... furent introduites dans les activités scolaires. Ces outils favorisèrent une compréhension individualisée des difficultés de chacun. Les notions de permanence de l'objet, de défenses maniaques, d'inhibition, etc., s'actualisaient dans la classe, devenaient «lisibles» au travers du comportement quotidien des adolescents face à l'activité intellectuelle. Ce faisant, je commençai à percevoir que celle-ci était plus fragmentée et anarchique que ne le laissent entendre certaines théories strictement développementales concernant l'apprentissage. Cette période de lectures, suivies d'expérimentations dans la classe grâce à des outils renouvelés, produisit une relative «euphorie», qui rompait avec mes débuts difficiles. Certains adolescents réalisaient en effet de réels progrès qui contribuaient à leur redonner une meilleure image d'eux-mêmes face au savoir. Mais ces méditations fonctionnaient dans le cadre plus large d'une approche pédagogique spécifique, structurée par des principes issus de la pédagogie institutionnelle (réunions, vie «démocratique»). En fait ces nouveaux supports d'activité prenaient un sens différent dans le contexte de la classe. Ici, les difficultés spécifiques des adolescents exigeaient l'élaboration de principes pédagogiques nouveaux. Ces derniers intégrant notamment : l'impossibilité d'une programmation durable et systématique, l'acceptation des refus, des retours en arrière, la prise en compte de ce que M.L. Verdier-Gibello a baptisé les rebuts pédagogiques, «le bruit, les conflits, les conduites absurdes, les

conduites d'opposition, de destruction» (5). Dans un tel cadre pédagogique relativement mobile, l'improvisation gagne un statut qui lui est généralement refusé et les différentes positions d'apprenant, d'enseignant, de formateur deviennent verbalisables, analysables.

C'est à ce niveau, celui du second «cercle», que mes préoccupations pédagogiques et non pas simplement didactiques, trouvèrent un contrepoint théorique chez certains auteurs de Sciences de l'éducation (J. Ardoino (1985 et 1987), J. Filloux (1983 et 1989), J. Houssaye (1988), P. Meirieu (1987)). Je développai à travers ces lectures la compréhension que la relation pédagogique est une relation à trois (adulte, enfant, savoir). À partir de là, ainsi que l'analyse fort justement Jean Houssaye, le fait de privilégier les couples adulte-savoir, enfant-savoir ou encore adulte-enfant, ne peut conduire qu'à la marginalisation du troisième terme. Encore une fois, la reprise théorique de mes expériences antérieures me permit d'asseoir de nouvelles orientations. En effet, la nécessité d'étayer théoriquement et pratiquement ce dispositif s'imposait devant l'incompréhension relative qu'il suscitait parfois, chez certains jeunes et certains professionnels de l'institution.

UNE VRAIE ÉCOLE OU UNE ÉCOLE VRAIE ?

«Je ne travaille pas ici parce que ce n'est pas une vraie école !». C'est cette remarque exemplaire, maintes fois entendue sous diverses formes, qui m'a conduit au troisième temps (troisième cercle) de l'analyse de ma pratique. Ceci mérite quelques explications ! En effet, travailler selon les principes dont je viens de rendre compte, conduit à remettre en cause bien des allants-de-soi sur l'école. Que penser d'une école sans groupes de niveau, sans enseignement systématique de connaissances, sans devoirs le soir, où il est permis de ne pas travailler ? Rien ne concorde donc en apparence avec les représentations de l'école dans la société, celle que tout le monde connaît pour l'avoir fréquentée. De plus, les jeunes confiés à une institution à caractère psychiatrique vivent ce placement comme une marginalisation sociale et ont tendance à réclamer de la conformité. Par ailleurs, les autres professionnels de l'institution n'échappent que difficilement à ces mêmes représentations, si bien que leurs demandes concernant les apprentissages scolaires des adolescents, mobilisent, elles aussi, l'imaginaire traditionnel de l'école. Ces facteurs, à l'insistance quotidienne, avivèrent, chez moi, une relative crise d'iden-

tité professionnelle. En l'espèce, la relative autonomie du fonctionnement de l'école dans l'institution a permis que ces problèmes n'apparaissent que tardivement comme composante de ma pratique. En outre, pour que ces questions puissent être abordées, il m'a fallu prendre un certain recul par rapport à ma pratique, et ce recul ne fut possible qu'à partir de la stabilité relative du fonctionnement de la classe. Mais une fois cette prise de conscience réalisée, l'inconfort de cette situation paradoxale me conduisit à de nouvelles interrogations.

LE PARADOXE DE L'ÉCOLE DANS UNE INSTITUTION THÉRAPEUTIQUE

Une fois de plus, c'est la lecture de l'ouvrage de deux collègues enseignantes dans une institution semblable à celle où j'exerçais (6), qui attira mon attention sur cette double contrainte pesant sur les instituteurs en milieu thérapeutique. D'un côté, la nécessaire adaptation au fonctionnement de l'institution implique d'accueillir tous les enfants selon leur admission dans les différents pavillons, d'où l'extrême hétérogénéité des groupes en terme d'âge et de difficulté individuelle. De l'autre côté, le maintien de la part de l'Éducation nationale d'exigences de programmation (emploi du temps pluridisciplinaire, journal de classe...), crée une situation de porte-à-faux. Cette double appartenance pose la nécessité d'être capable de répondre aux interrogations de ces deux «tutelles», en élaborant un discours susceptible de rendre compte d'une pratique en rupture avec les schémas traditionnels de l'enseignement. Au cours de cette élucidation progressive, je mesurai toute l'ambiguïté du rôle de l'école vis-à-vis des jeunes en grande difficulté. En effet, la plupart du temps, c'est au sein de l'école qu'apparaissent les échecs. Qui plus est, cette dernière joue un rôle primordial dans l'exclusion des jeunes confiés à l'institution thérapeutique. Or dans le même temps, il est demandé à «l'école», au sein de cette institution nouvelle, de réparer l'échec scolaire, de rattraper le retard, etc. Voilà une situation qui ressemble fort à celle de pompier pyromane !

Ce paradoxe mis à jour, je tentai alors de comprendre en quoi il était actif dans ma pratique. Je parvins à la conviction que les trois cercles successifs de mes interrogations étaient liés par un rapport indéfinissable en termes logiques autrement que par le travail d'une praxis pédagogique, mettant en question les distinctions couramment admises telles que affectif/cognitif ou encore, individuel et social. Dans un article pour la

revue *Les sciences de l'éducation* (7), je fis, en 1989, un bilan de ma démarche. Au travers de la reprise de mon parcours théorico-pratique, j'indiquai comment, à mon sens, une position clinique en pédagogie se devait de prendre en compte ces différents niveaux d'analyse, pour espérer sortir du singulier, de la particularité institutionnelle. Ce fut assurément un tournant dans mon questionnement que j'attribue à la poursuite de mon cursus en Sciences de l'éducation. En effet, les préoccupations formatives de celles-ci entraînent à tenter des généralisations, à penser des transpositions...

LA CONSTRUCTION D'UN OBJET DE RECHERCHE

Le problème devint, dès lors, de comprendre pourquoi, en dépit de son importance et de sa variété, on ne trouvait que peu d'orientations analogues à celles que je commençai d'avancer, dans l'enseignement spécial. Étaient-elles condamnées au «ghetto» de rares institutions thérapeutiques ? En fait, je constatai que de part et d'autre : école et établissements de soins, circulaient des représentations que je jugeai caricaturales, mais qui n'en structuraient pas moins le champ identitaire des agents de ces deux institutions. Je fus plusieurs fois alerté par des discussions avec des médecins et des psychologues de l'institution, où l'enjeu consistait à savoir si l'école avait créé la psychiatrie de l'enfant en fabriquant l'échec, ou, si au contraire, la psychologie et la psychiatrie naissantes s'étaient précipitées au chevet de l'école pour y découvrir des enfants «débiles». Je découvris le poids de conflits de compétences, de défense corporative, etc. qui jalonnaient l'histoire du secteur de l'éducation spéciale. Je me plongeai alors dans les nombreux travaux, sociologiques notamment, traitant de l'origine historique de cette branche particulière de l'éducation : Chauvière (1980), Gateau (1989), Muel-Dreyfus (1985), Pinell-Zafiropoulos (1963), Vial (1990), Wacjman (1988). Il m'apparut rapidement que ce secteur illustre à merveille la théorie des champs de P. Bourdieu ; or, celui de l'éducation spéciale se signale historiquement par ses clivages au premier rang desquels celui qui oppose l'Éducation nationale et le secteur de la Santé. J'expérimentai quotidiennement l'actualité de certaines questions historiques liées à la place de l'école en tant qu'institution dans le champ de l'éducation spéciale. Mais j'éprouvai des difficultés à penser le lien en terme de formulation d'un sujet de recherche, entre mon interrogation actuelle sur les conditions d'émergence d'une

pédagogie clinique, et le travail socio-historique de l'étude générale du champ. Je restai longtemps bloqué à cette étape de relative disjonction devant la pluralité des orientations de recherches possibles (8). On ne soulignera jamais assez ce que le passage de l'analyse d'une pratique, aussi avancé soit-il, à la mise en forme d'une recherche, suppose d'abandons, de découpages difficiles à opérer.

La parution des textes de l'annexe XXIV (qui régissent les établissements spécialisés), puis les circulaires sur l'intégration scolaire (9) me fournirent l'occasion de dépasser certains blocages. Ces textes eurent pour effet de relancer les débats autour de la place de l'école dans le champ de l'éducation spéciale. Au-delà des conflits récurrents sur la place respective des services de santé mentale et l'éducation nationale, c'était à nouveau la question du partage des fonctions éducative, thérapeutique, et pédagogique qui se posait. Curieusement, les prises de position des uns et des autres au sujet de l'intégration, se faisaient au nom d'une lecture ou plutôt d'une réinterprétation de l'histoire du secteur (10). Je mesurai alors l'actualité de la phrase de F. Muel-Dreyfus selon laquelle : *« Cette histoire continue à imposer ses règles du jeu alors même que les enjeux politiques ou professionnels, auxquels ces règles étaient liées en tant que stratégies pratiques, ont disparu ou se sont déplacés. »* (11) Dès lors, ma situation intermédiaire entre deux institutions devenait un atout pour me dégager de l'emprise du discours que chacune (Éducation nationale et Santé) tente d'imposer comme légitime, à ses agents. Entre-temps, la lecture des hypothèses théoriques envisageant l'institution comme un système à la fois culturel, symbolique et imaginaire (E. Enriquez, R. Kaes) (12), avait achevé de donner corps à un projet de doctorat. Mon travail se formule désormais de la manière suivante : restituer l'histoire des créations de ce que l'on nomme l'enseignement spécial (psychologie scolaire, classes d'adaptation, groupes d'aide psychopédagogique, pédagogie de soutien, intégration scolaire), et des pratiques pédagogiques spécifiques qu'il a engendrées. Cette histoire ne saurait se résumer à la recherche d'une cohérence interne telle qu'elle peut apparaître dans la diachronie des discours officiels, elle cherchera à mettre en valeur ce que ce secteur et les pratiques qui lui sont afférentes doivent synchroniquement aux autres logiques et pratiques co-présentes dans le champ plus vaste de l'éducation spéciale. Cette démarche s'inscrit dans la visée praxiste d'historicisation du rôle et des limites de la fonction pédagogique auprès des jeunes en difficulté. Elle exprime la volonté de ne pas se contenter a priori des frontières réelles ou imaginai-

res produites par l'histoire «cristallisée» dans les institutions. Tel est pour moi le sens d'une démarche clinique en éducation.

Philippe MAZERAU

Instituteur spécialisé, Doctorat en sociologie de l'éducation

Notes

- (1) Bernard GIBELLO. *L'enfant à l'intelligence troublée*, Paidos le Centurion, 1984.
Elsa SCHMID-KITSIKIS. *Théorie et clinique du fonctionnement mental*, Éd. Mardaga, 1985.
- (2) Aïda VASQUEZ, Fernand OURY. *Vers une pédagogie institutionnelle*, F. Maspéro, 1973.
Suzanne ROPERT. *Écoute maîtresse, une institutrice chez les enfants fous*, Stock, 1980.
- (3) Philippe MAZERAU. *Espace pédagogique et institution thérapeutique : problèmes de définition et de contenu*, Université de Caen, Documents du C.E.R.S.E. n° 17, novembre 1986.
- (4) Éd. Matrice, 1985, préface de Jacques ARDOINO.
- (5) Entre vide et violence, l'agi et le pensé dans le cadre pédagogique. *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 1985, 33n (8-9).
- (6) Annie CERVONI, Catherine CHARBIT. *La pédagogie dans les institutions thérapeutiques*, P.U.F., 1986.
- (7) Philippe MAZERAU. Un itinéraire pédagogique : penser l'école dans une institution thérapeutique. *Les sciences de l'éducation*, 1989, n° 4, p. 29-54.
- (8) Philippe MAZERAU. *Approche plurielle des pratiques pédagogiques dans le champ de l'inadaptation*. Documents du C.E.R.S.E., n° 52, Université de Caen, juillet 1991.
- (9) Décret n° 89789 du 27.10.89 (annexes XXIV).
Circulaire n° 91302 du 18.11.91 (Intégration scolaire).
- (10) Stanislaw TOMKIEWICZ. *Pédagogie et thérapie : à propos annexe XXIV*. Allocution au colloque du C.T.N.R.H.I. le 27.10.90.
- (11) Francine MUEL-DREYFUS. *Le métier d'éducateur*, Minuit, 1985, p. 10.
- (12) Eugène ENRIQUEZ. *L'organisation en analyse*, P.U.F., 1992.
René KAES. *L'institution et les institutions*, Dunod, 1987.

Bibliographie

- ARDOINO, Jacques. *Des allants-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique*. Préface à IMBERT Francis, *Pour une Praxis pédagogique*, Paris : Éd. Matrice, 1985.
- ARDOINO, Jacques. *La démarche clinique dans la recherche en éducation*. Documents du C.E.R.S.E., n° 21, mai 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *Réponses*, Paris : Seuil, 1992.
- CHAUVIÈRE, Michel. *L'enfance inadaptée, héritage de Vichy*. Paris : Éditions Ouvrières, 1980.
- GATEAU-MENNECIER, Jacqueline. *Bourneville et l'enfance aliénée*. Paris : Paidós le Centurion, 1989.
- FILLOUX, Janine. Clinique et pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre 1993, n° 64, p. 13-20.
- FILLOUX, Janine. Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin 1989, n° 87, p. 59-75.
- HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique*. Berne : P. Lang, 1988.
- MEIRIEU, Philippe. *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : E.S.F., 1987.
- MUEL-DREYFUS, Francine. *Le métier d'éducateur*. Paris : Minuit, 1985.
- OURY, Fernand. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro, 1971.
- OURY, Jean. *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Paris : Payot, 1977.
- PINELL, Patrice, ZAFIROPOULOS, Markos. *Un siècle d'échecs scolaires*. Paris : Éditions Ouvrières, 1983.
- TOSQUELLES, François. *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. Hiatus éditions, 1984.
- VIAL, Monique. *Les enfants anormaux à l'école*. Paris : A. Colin, 1990.
- WACJAM, Claude. La constitution du croisement médico-pédagogique. *Fré-
nésie*, 1988, n° 6, p. 173-198.

