



**HAL**  
open science

# L'AUTORITE PEDAGOGIQUE DE PROFESSEURS NOVICES EN SITUATION D'EPS

Stéphane Allec, Anne Jorro

► **To cite this version:**

Stéphane Allec, Anne Jorro. L'AUTORITE PEDAGOGIQUE DE PROFESSEURS NOVICES EN SITUATION D'EPS. Annales Scientifiques de l'Université de IASI, Roumanie, 2009, 13, pp.9. halshs-00429816

**HAL Id: halshs-00429816**

**<https://shs.hal.science/halshs-00429816>**

Submitted on 4 Nov 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# L'AUTORITE PEDAGOGIQUE DE PROFESSEURS NOVICES EN SITUATION D'EPS

**Stéphane ALLEC, Anne JORRO**  
CREFI-T

Université de Toulouse

Située dans le champ particulier de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive (EPS), où la compétence de transmission des connaissances s'associe au devoir absolu du maintien de la sécurité des élèves, ainsi qu'au contrôle des différents groupes de travail, l'autorité prend une dimension prédominante dans la relation qui unit l'enseignant à sa classe. L'autorité constitue une préoccupation pédagogique pour le professeur novice (Dussaussois, 1997), dans sa capacité à assurer cette exigence en début d'année scolaire, L'autorité représente un enjeu de professionnalisation qui passe nécessairement par le développement de compétences, et s'observe par le biais de gestes professionnels (Jorro, 2002) qui organisent l'agir de l'enseignant. Cet article revient sur les représentations de l'autorité comme attribut d'un sujet charismatique pour mettre à l'épreuve une conception interactionnelle de l'autorité (Allec, 2008). C'est dire que nous ferons la distinction entre l'autorité de fonction et l'autorité de compétence. Cette dernière traduisant l'expertise professionnelle de l'enseignant.

## 1. APPROCHES PLURIELLES DE L'AUTORITE

Différents travaux ont été conduits sur l'autorité. La construction théorique sur laquelle nous travaillons convoque l'entrée psychosociologique (Mendel, 2003), et les travaux en sciences de l'éducation (Robbes, 2004 ; Houssaye, 1996).

G. Mendel reconnaît à l'autorité un rapport de pouvoir entre un individu prescripteur et un individu destinataire de cette même autorité : « *L'autorité est la variété de pouvoirs qui assure l'obéissance des subordonnées...* ». (Mendel, op.cit.) Les termes « pouvoirs » et « subordonnées » dénotent un contexte hiérarchique, dans lequel l'exercice d'une fonction, socialement attribuée à une personne, lui donne le droit d'exiger, d'imposer, de se faire obéir *ipso facto*, par l'enjeu tacite et implicite qu'il y a à le faire, pour celui qui est visé par cette action. Bien que non annoncée ou non rappelée explicitement, la « menace » qui pèse réellement sur le sujet qui ira à l'encontre de la demande, contribue de fait, à renforcer le discours du décideur et place autrui dans une situation convenue d'obéissance envers un « supérieur » reconnu comme tel dans sa hiérarchie ou dans sa compétence. De leur côté, B. Robbes et J. Houssaye interrogent l'autorité du point de vue de son enjeu éducatif. La question posée est : L'autorité a-t-elle sa place à l'Ecole ? A celle-ci, Houssaye (op.cit.) précise : « *Soucieux de gérer au mieux l'axe maître-élèves (...), l'enseignant oscille entre une relation de proximité qui tend vers la symétrie, et une relation de distance qui pose l'asymétrie. Bref, loin de le mettre à l'aise, l'autorité le met à mal !* » Dans sa modélisation du triangle pédagogique, Houssaye (1988) place l'autorité dans l'axe du « former », c'est-à-dire celui qui établit précisément une relation professeur-élèves et rend au savoir, la place du « mort pédagogique ». Dénaturant le rapport particulier qui unit justement un enseignant à sa classe, que représente le savoir et sa transmission, l'axe du « former » transforme l'enjeu même de la relation pédagogique en la faisant basculer vers une correspondance dominant-dominés, totalement inopportune aux objectifs éducatifs. En matière d'éducation, Houssaye considère que l'autorité n'a pas sa place à l'Ecole ; que « *l'autorité n'existe pas.* » En divergence totale avec ce dernier, B.

Robbes (2004), considère, bien au contraire, que l'autorité occupe une place fondamentale dans le processus éducatif, et précise : « *Mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. L'autorité est par essence éducative. L'autorité est synonyme d'éducation.* » A travers les verbes d'action « être », « avoir » et « faire », Robbes définit trois types de rapport à l'autorité qui connotent chacun un enjeu, un rôle éducatif particulier que sont : l'autorité statutaire (être l'autorité), l'autorité de l'auteur (avoir de l'autorité) et l'autorité de capacité (faire autorité). L'alternance de postures corrélées à l'alternance d'objectifs et de finalités éducatives orchestrées par l'action de l'enseignant en classe, conduit celui-ci à repérer les moments pédagogiques qui orientent le rapport à l'autorité, soit dans l'affirmation d'une fonction sociale à faire respecter, soit dans la présentation d'une identité personnelle à témoigner, soit enfin dans la réalisation de compétences professionnelles à démontrer. Toute la difficulté que véhicule la relation au groupe est posée : dans quel type de rapport l'enseignant doit se situer pour avoir une intervention qui soit reconnue et légitime au contexte de l'action, c'est-à-dire qui soit en accord avec les besoins ou les attentes rencontrés. A l'instar du triangle pédagogique développé par Houssaye, Robbes présente le concept d'autorité par une organisation triangulaire où chaque pôle sous-tend des attitudes et comportements clairement identifiables qui avalisent l'intervention de l'enseignant. De ce fait, l'autorité est nécessaire à l'Ecole et la véritable autorité ne peut être qu'une autorité foncièrement éducative.

## 2. LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Comment un enseignant novice peut-il parvenir à développer des compétences professionnelles dans un domaine aussi étroit et connoté de « prédispositions naturelles », dénommées plus communément sous le terme de charisme, qu'est l'autorité ? L'autorité serait-elle naturelle et le charisme en serait-il son apparence ? Cette fameuse propension à exercer une influence directe sur autrui reste une notion assez obscure et difficile à définir, à laquelle Lombard (2003) répond : « *Au sens propre, le charisme est un don particulier accordé par la grâce divine. Par extension, c'est une qualité personnelle ineffable qui permet à son possesseur d'exercer un ascendant sur un groupe humain.* » Aussi, l'autorité de fonction qui pose initialement le cadre de la relation entre l'enseignant et la classe, serait ensuite relayée par une capacité quasi naturelle à exercer cette autorité pour celui ou celle qui en aurait la jouissance. Bien que séduisante, cette idée même qui consiste à penser que certains pourraient réussir dès le départ là où d'autres échoueraient inévitablement, ne peut être humainement et scientifiquement admise.

De ce fait, toute la problématique de recherche consiste à s'interroger sur les conditions qui permettent à un enseignant novice de transformer sa représentation de l'autorité, en la dégageant d'une conception originellement essentialiste, pour l'asseoir progressivement dans une conception constructiviste et interactionnelle. D'un rapport prioritairement distancié dans lequel le « jeune enseignant » a tendance à renforcer exagérément son pouvoir institutionnel, par phénomène de « surcompensation » (Vygotski, 1994), doivent s'opérer des transformations qui amèneront le novice à passer de gestes du métier initialement appris et conformistes à des gestes professionnels secondairement construits et personnalisés (Jorro, op.cit.) organisants et indicateurs d'une expertise pédagogique exercée dans l'entour didactique.

## 3. LA RECHERCHE

La recherche a été menée auprès de professeurs novices (stagiaires IUFM de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup> année, appelés PLC1 et PLC2) en EPS durant les années scolaires 2005-2006 et 2006-2007. Ces enseignants, qui étaient au nombre de 29 pour l'ensemble de l'échantillon, intervenaient pour certains en Collège (20) et pour d'autres en Lycée (9). La répartition entre hommes et femmes était

la suivante : 18 / 11. Tout l'échantillon n'a pas effectué la totalité du protocole expérimental pour causes de faisabilités pédagogiques, liées principalement au temps, au fonctionnement, mais aussi aux diverses autorisations nécessaires (chef d'établissement, parents, conseillers pédagogiques) qui ne pouvaient être obtenues. La moyenne d'âge des stagiaires était de 22.3 ans, et leurs origines sociales se situaient entre les classes moyennes et favorisées. Enfin, 62,06% d'entre eux, soit 18 sur 29, exerçaient aussi depuis plusieurs années une activité d'entraîneur (non professionnel) en club, et avaient de ce fait une certaine « habitude » à gérer des groupes humains.

### **Le protocole expérimental :**

L'expérience s'est déroulée en 3 étapes réparties sur la totalité de l'année scolaire :

- 1) Une première période de 2 mois (Septembre et Octobre) : période dite « d'identification » des incidents, critiques ou disciplinaires (Piéron, 1993 et Brunelle & co. 1993), rencontrés en cours, ainsi que les formes d'intervention utilisées par l'enseignant novice pour organiser son autorité dans l'action.
- 2) Une deuxième période de 3 mois (Novembre à Janvier) : période dite de « remédiation et de construction » de sa pratique professionnelle par la mise en place de règles et principes pédagogiques assortis aux propositions du conseiller pédagogique et du chercheur, visant l'amélioration du discours et des postures de l'enseignant novice.
- 3) Une troisième période de 2 mois (mi-Février à mi-Avril) : période dite de « validation et de contrôle » des gestes professionnels développés par l'enseignant novice, pour crédibiliser son autorité en classe, au regard des contenus proposés et de la parole utilisée pour maintenir l'attention, l'écoute et le respect des élèves.

Les étapes 1 et 3 ont nécessité l'emploi de la vidéo ainsi que l'utilisation de grilles d'observation permettant le recueil des données liées à l'action, au contexte, à l'agir (de l'enseignant ou des élèves), et aux dires repérés durant les séances. Pour cela, il fut nécessaire de définir les différentes séquences d'une séance d'EPS, qui engendrent assurément une forme de discours et de postures propres à ces dernières, et dans lesquelles l'enseignant novice doit parvenir à se situer pour obtenir une légitimité pédagogique reconnue des élèves. Ces séquences furent les suivantes :

- 1) Les prises de paroles de l'enseignant en regroupement frontal / magistral : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture du « chef d'orchestre », et son enjeu est d'organiser la classe par la passation de consignes, l'explication de savoirs, la présentation de connaissances.
- 2) Les temps de préparation de la pratique : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture du « superviseur », et son rôle est de contrôler et de surveiller le groupe lors de l'installation du matériels, lors de déplacements, lors de l'attribution de tâches ou de rôles particuliers.
- 3) Les situations d'apprentissage : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture de « l'accompagnateur/guide », et son enjeu est de conduire l'apprentissage des élèves par les corrections, les conseils, les démonstrations et les remédiations à effectuer qui permettent à l'élève de transformer sa pratique.
- 4) Les séquences où le risque et danger prédominent : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture de « l'adulte bienveillant et protecteur », et son enjeu est d'assurer le bien-être physique et mental de tous, par un dispositif matériel et humain qui facilite la mise en confiance, la motivation, l'écoute et le dialogue.
- 5) Les temps de gestion disciplinaire : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture du « contrôleur/responsable », et son enjeu est de maintenir l'ordre, l'éthique, la paix, ainsi que la cohésion sociale, par l'application des règles et des principes qui définissent explicitement la relation pédagogique (enseignant/élèves), et plus généralement les relations humaines s'exerçant dans un univers particulier soumis à des normes et à des exigences précises.

Le nombre de séances d'observation par stagiaire fut de 3 durant la première période et de 4 durant la troisième période. Chaque séance avait une durée de 2 heures et les activités sportives enseignées, qui pouvaient varier ou non selon les classes et les stagiaires, étaient : Tennis de table, Gymnastique, Volley et Basket.

## 5. L'ANALYSE DES DONNEES

Les données recueillies lors de ce travail, ont permis de faire émerger cinq variables qui déterminent de manière significative, au point de la conditionner, la relation à l'autorité pédagogique que développe l'enseignant en classe. Les résultats permettent de penser que l'enjeu d'une autorité consentie et reconnue par les élèves envers leur enseignant, passe par un contrôle et une maîtrise nécessaires des cinq variables suivantes :

- a) le discours de l'enseignant,
- b) la maîtrise du savoir,
- c) la justice sociale,
- d) les réactions de l'enseignant,
- e) la sécurité des élèves

### Le discours :

Lors de son intervention en vue d'un objet, l'enseignant novice prononce un discours qui ne respecte pas suffisamment la progression par étapes : présentation, explication, argumentation, justification, contrainte verbale. Ce dernier passe de l'étape visant la présentation de l'objet (consigne, règle, connaissance, rappel, etc...) à l'étape présentant une contrainte verbale, via la menace ou la promesse (mauvaise note, jeu, etc...), pour s'assurer que les élèves obéiront. L'enseignant novice agit par « surcompensation » (Vygotski, op.cit.) pour renforcer sa position, son dire, son être. La conséquence observée est la mise en place d'un levier externe qui conditionne le résultat, par peur ou par plaisir, et détourne l'élève de l'activité originelle. Une pression est imposée aux élèves sans même qu'elle ait lieu d'apparaître. L'enseignant est perçu comme une personne autocratique faisant acte d'autoritarisme exacerbé.

### Le savoir :

Attendu dans son rôle de « médiateur de l'apprentissage », le professeur novice propose des contenus d'enseignement qui ne facilitent pas l'activité de l'élève, et parfois même l'en éloignent. Du à un manque de maîtrise personnelle du savoir abordé qui se traduit par des consignes qui vont à l'encontre de ce qui doit être fait (exemple du coup droit lifté en tennis de table), ou bien, par un manque d'analyse des capacités et des besoins des élèves qui se traduit par des consignes difficilement réalisables ou au contraire déjà acquises. La conséquence observée est le détournement de la tâche par l'élève, associée à une représentation de ce dernier envers son enseignant qui place celui-ci pour incompetent. Il n'est plus pris au sérieux.

### La justice :

Liée aux décisions prises par l'enseignant lors d'incidents critiques ou disciplinaires, l'injustice sociale perçue par les élèves au travers des sanctions prononcées provoque des mécontentements, des contestations, voire des refus de ceux-ci. L'enseignant revient en arrière après avoir annoncé une sanction, ou applique une sanction différente d'un élève à l'autre pour le même acte, ou enfin et surtout, ne propose pas d'échelle progressive des sanctions associée à l'explicitation des règles et principes à respecter et à appliquer. La conséquence est la perte de repères par les élèves et le manque de confiance envers l'enseignant.

### Les réactions :

Il s'agit prioritairement des moments où l'enseignant réagit personnellement à un acte, là où tout au contraire, une décentration, une prise de recul, une neutralité réaliste, devraient être les seuls éléments à guider le dire et le faire de l'enseignant. Se sentant directement visé par la remarque de l'élève, alors que ce dernier est en désaccord avec la règle ou le principe, le professeur novice se

place en posture délicate qui se traduit généralement par une élévation de la voix — voire des cris — une gestuelle « désordonnée », et une exagération des conséquences, ce qui témoigne pour l'élève d'une perte de contrôle émotionnel et discrédite l'autorité de l'enseignant.

La sécurité :

Prioritaires dans l'enseignement de l'EPS, les conditions de sécurité définies par l'enseignant évoquent pour l'élève les conditions de faisabilité respectant son intégrité. Là où la sécurité, perçue ou observée, n'est pas correctement assurée, entraîne chez l'élève un refus de pratique lié à la peur. Peur de se faire mal, peur d'être ridicule, peur d'être en échec, l'élève en vient à se détourner de l'action et remet en cause la bienveillance éducative de son enseignant. La provocation peut dès lors apparaître par une demande d'exécution de l'élève à l'enseignant. Il perd sa crédibilité.

## 6. INTERPRETATION

Dans le cadre de cet article, nous reviendrons sur une partie des résultats et surtout nous chercherons à mettre en évidence :

- la nécessité de caractériser l'autorité pédagogique lorsque l'on parle de l'autorité de l'enseignant,
- l'intérêt de distinguer les formes d'exercice de l'autorité pédagogique.

• **L'autorité pédagogique.** (cf. annexe 1)

L'autorité pédagogique, appelée « autorité éducative » par Robbes (op.cit.), est la capacité d'intervenir ou d'agir efficacement sur la situation d'apprentissage, pour permettre une activité productive de l'élève. L'autorité pédagogique est une intervention de l'enseignant qui vise à rapprocher l'élève et l'objet de l'intervention. Son action et son intérêt se situent dans l'interaction, dans la médiation, dans la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1985), dans le « décalage optimal » (Allal, 1987), qu'elle se propose d'opérer entre l'élève et l'objet (savoir). Ne viser que le savoir place l'enseignant dans l'isolation intellectuelle et éloigne l'élève de la relation, donc décontextualise l'enjeu de l'Ecole ; ne viser que l'élève place l'intervention dans le champ normatif des relations humaines, entre soumission et rébellion, et éloigne le savoir, donc décontextualise l'enjeu de l'Ecole. Pour cela, l'autorité pédagogique ne peut être qu'une intervention associative entre l'élève et le savoir et c'est sur les modalités de ce rapprochement que les véritables compétences de l'enseignant se construisent. L'autorité pédagogique devient alors le geste professionnel qui place l'enfant non plus dans le simple statut commun « d'élève », mais dans celui humain qui lui reconnaît le statut de « personne agissante ». Une personne agissante, est une personne à qui l'on reconnaît des *capacités* (peu ou prou), des *émotions* (déclarées ou contenues) et des *opinions* (convergentes ou divergentes), qui vont conditionner la mise en activité de celle-ci et qui doivent instamment être prises en considération par l'enseignant pour comprendre et aider efficacement l'élève dans sa réussite.

• **Les formes d'exercice de l'autorité pédagogique.**

Inhérentes au contexte et au moment de l'action par les exigences qui en sont attendues, quatre formes d'exercice de l'autorité pédagogique peuvent être définies : « être autoritaire », « faire preuve d'autorité », « avoir de l'autorité » et « faire autorité ». Allant du niveau initial (être autoritaire) fortement retranscrit dans les positions du novice pour « se rassurer », jusqu'au niveau ultime (faire autorité) décrivant l'expertise de l'enseignant expérimenté, ces quatre formes doivent refléter des besoins de réponses qui se traduisent par la capacité de l'enseignant, d'une part à construire les outils pédagogiques qui leurs sont associés, et d'autre part, à « voguer » de l'une à l'autre en fonction de la situation rencontrée. **Là, se crée la compétence : quand à l'enjeu de la situation se substitue l'enjeu de l'intervention, par la mise en place de gestes professionnels**

**construits et correctement manipulés à bon escient.** Entre fond et forme, la communication (verbale ou non verbale) entretenue par l'enseignant crée le processus d'adhésion et de signification, ou au contraire, crée le processus de contestation et de réfutation. Aussi, il nous semble nécessaire de mieux préciser les formes suivantes pour en comprendre leurs intérêts :

• **« Etre autoritaire » :**

C'est imposer sa décision de manière directe et non discutable pour faire cesser une action. Etre autoritaire passe par l'affirmation sociale et psychologique de la personne envers autrui, pour garder (ou reprendre) le contrôle de la situation, stopper les dérives, et empêcher quiconque de se substituer à elle. Des mots précis, un ton haut et marqué, associés à des gestes et des regards significatifs, renforcent la qualité du message adressé et définissent la posture du « être autoritaire ». La personne dirige. Elle le sait et elle le fait savoir. C'est l'image du « chef militaire ».

• **« Faire preuve d'autorité » :**

C'est intervenir rapidement sur une situation pour la réguler et y remédier en montrant que l'on assume et que l'on assure la fonction, la mission, qui nous a été confiée. L'agent intervient uniquement parce qu'il y a explicitement besoin d'intervenir. Il n'est pas directement concerné par l'action qui nécessite son intervention, mais a le devoir d'agir sur elle pour maintenir le bon ordre et la bonne continuité de la relation entre les individus concernés. Il fait ce pour quoi il est présent. La rappel de la règle, ou du principe, ainsi que l'utilisation (si nécessaire) de mise en garde ou sanctions, sont les éléments constitutifs de son action. La personne supervise. Elle le rappelle à tous quand le besoin s'en ressent, de manière rapide, ferme et précise. C'est l'image de « l'arbitre ».

• **« Avoir de l'autorité » :**

C'est être dans la capacité de faire agir autrui, de l'animer, de l'entraîner vers l'objectif souhaité. La personne incite et invite à l'action, par ses agissements ou par ses dires. Il s'agit d'organiser le groupe, de le « mettre en marche », de lui donner envie de faire. Avoir de l'autorité c'est donc créer une émulation positive autour de soi, un engouement par rapport à sa personne ou par rapport à ce qui est proposé de faire. A travers le dynamisme, le caractère, l'investissement et l'implication de l'agent, mais aussi à travers ses dires liés aux encouragements, aux sollicitations positives, voire aux argumentations évoquées, les personnes qui reçoivent le message se sentent concernées et invitées à partager l'action. La personne anime. Elle se sert de ce « pouvoir charismatique » pour organiser l'activité des autres. C'est l'image du « leader ».

• **« Faire autorité » :**

C'est être écouté, être apprécié et surtout reconnu pour la qualité de son savoir (faire, dire ou être). C'est donc faire référence dans son domaine d'exercice. L'individu est perçu comme un modèle, un référent, qui guide et oriente les faits et dires de ceux qui le reconnaissent comme tel. Celui qui fait autorité est celui qui au regard des autres détient « la vérité ». Relative, contextuelle, et nuancée certes, mais une vérité qui porte sur l'efficacité de ses compétences acquises, démontrées et partagées. Par ses conseils, ses prescriptions, ses aides, ses corrections, ainsi que par ses capacités à faire « aisément » ce qui est naturellement complexe et difficile, l'agent qui fait autorité provoque l'attraction et la motivation. La personne séduit par ses compétences. C'est l'image de « l'expert ». La véritable difficulté, qui devient aussi en contrepartie la source de construction professionnelle, est d'établir une correspondance fonctionnelle entre les situations rencontrées qui posent problème, et les formes d'application de l'autorité à exercer pour signifier sens et pertinence à l'intervention.

## CONCLUSION

Comme nous l'avons vu précédemment, Clot (op.cit.) nous précise que l'analyse du travail nécessite de « transformer pour comprendre », transformer le réel pour mieux l'observer, transformer les concepts pour mieux les appréhender, sont les impératifs qui incombent à toute

démarche d'analyse praxique. Ainsi, s'intéresser au concept d'autorité afin de le formaliser pour le rendre accessible au champ de la formation professionnelle, nécessite préalablement de pouvoir le modéliser afin de le rendre utilisable et fonctionnel. De cette analyse se dégage une réalité : l'autorité attribuée par la fonction occupée, est en définitive une autorité latente, une autorité en devenir, qui doit afficher des compétences réelles, avérées et démontrées, pour finir par ne plus exister et laisser place à l'expertise. D'une autorité potentielle et commune à toutes les personnes qui occupent la même fonction, doit se dégager une autorité caractéristique, propre au « faire » et au « dire » de chacun, qui traduit la construction de gestes professionnels. La fonction pédagogique introduit l'autorité en classe, mais c'est la compétence qui l'autorise et l'accrédite. L'autorité s'apprend et se développe. L'exercice de l'autorité constitue une compétence professionnelle.

Mots clés : autorité, professeur novice, EPS, compétence professionnelle, geste professionnel, pédagogie.

## 8. BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- ALLAL, L. (1987). *Rien ne sert de courir. Tentatives d'évaluation formative en EPS*. Paris : INRP
- ALLEC, S. (2008). *Les caractéristiques et les enjeux pédagogiques de la relation à l'autorité dans l'enseignement de l'EPS : de la modélisation du concept à la formalisation de compétences professionnelles. Exemple d'application dans l'analyse des pratiques du professeur novice*. Thèse de Doctorat non publiée. Université de Toulouse II, Le Mirail, Toulouse.
- BRUNELLE, J., BRUNELLE, J.P., GAGNON, J., GOYETTE, R., MARTEL, D., MARZOUK, A., SPALLANZANI, C., (1993). *Système d'analyse d'observation des incidents disciplinaires*. Québec : L'intervention éducative
- CLOT, Y. & LEPLAT, J. (2005/4). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, Volume 68, 289-316.
- DUSSAUSOIS, D. (1997). *Pourvu qu'ils m'écoutent... Discipline et autorité dans la classe*. Le Perreux-sur-Marne : CRDP Créteil.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang
- HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF
- JORRO, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF
- LOMBARD, J. (2003). *L'école et l'autorité*. Paris : L'Harmattan
- MENDEL, G. (2003). *Une histoire de l'autorité : permanences et variations*. Paris : La Découverte
- PERRENOUD, P. (2003). *L'école entre autorité et zizanie, ou 26 façon de renoncer au dernier mot*. Lyon : éd. Chronique sociale
- PIERON, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris : Revue EPS



ROBBES, B. (2004). « Se défaire de l'autoritaire », in *L'autorité*. Paris : Cahiers pédagogique, n°426

VYGOTSKI, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Chroniques Sociales

VYGOTSKI, L.S. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé

ANNEXE 1

