
Des savoirs d'action d'un enseignant dans une situation d'autorité éducative

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Bruno Robbes

*CREF — EA 1589
Université Paris X
200 avenue de la République
F-92001 NANTERRE Cedex
Bruno.robbes@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. L'autorité de l'enseignant n'est pas naturelle mais résulte d'une construction de savoirs dans l'action. Cette hypothèse est éprouvée à travers l'analyse approfondie d'une situation de classe, évoquée dans un entretien d'explicitation mené avec un professeur de lycée. Celui-ci combine prises d'informations, savoirs d'expériences sur l'élève ou sur lui-même et dialogue interne pour orienter ses actions. Face à un élève agressif, il diffère le règlement du conflit, réinstaura une relation asymétrique ou modifie le contenu et la forme de sa communication. Ce moment signifiant de sa pratique professionnelle fonde sa relation d'autorité à l'élève. En considérant l'importance du respect pour l'élève, le professeur initie un respect qui ouvre au respect mutuel. Le processus de légitimation de l'autorité enseignante passe ainsi par la reconnaissance du discours de l'autre, scellé dans l'acceptation de l'échange. Entre fermeté et reconnaissance, le lien enseignant/élève est non seulement maintenu mais plus encore ici, il construit l'autorité éducative du professeur.

MOTS-CLÉS : autorité éducative, savoirs d'action

1. Introduction

Nous soutenons que l'autorité de l'enseignant n'est pas naturelle mais qu'elle résulte d'une construction de savoirs dans l'action (Robbes, 2007). L'enseignant est confronté à la question lancinante du « comment faire ? », c'est-à-dire aux savoirs d'action qu'il mobilise dans la pratique d'une autorité éducative¹. Le « faire » est bien évidemment constitutif du champ des savoirs d'action, mais l'« avoir » et l'« être » – autres significations de l'autorité (Robbes, 2006) – relèvent dans une certaine mesure d'un « faire » en situation.

Dans cette communication, nous rendons compte des savoirs d'action mis en œuvre par un professeur de lycée, à travers un moment de classe qu'il a choisi d'évoquer dans un entretien d'explicitation conduit avec lui². Notre présentation va suivre le récit de la situation dans son déroulement chronologique, fragmentant les actions en prises d'informations, opérations d'effectuation (savoir mis en œuvre dans l'action), but et sous-buts guidant l'action. Puis, chacun de ces éléments constituant des résultats de recherche sera repris. L'originalité de notre propos tient dans l'analyse approfondie de cette situation d'autorité éducative.

2. Méthodologie et théories de référence

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997) est une technique de verbalisation de l'action qui vise à mettre au jour le fonctionnement cognitif préréfléchi du sujet dans l'action (routines, savoirs non conscients). Par un questionnement très précis, l'intervieweur aide le sujet à verbaliser le déroulement de ses actions (matérielles, mentales...) ; actions réelles et spécifiées. L'action est désignée comme succession de prises d'informations, de prises de décisions et d'opérations d'effectuation, toujours orientées vers des buts. Des ensembles d'actions peuvent être appréhendés. La validation des informations repose sur trois critères (interviewé en position de parole incarnée, évoquant une situation singulière, prises de conscience) auquel nous ajoutons l'efficacité des savoirs mis en œuvre dans l'action.

¹ Cette éthique respectueuse de l'humain peut s'énoncer ainsi : les enseignants n'exercent pas de violences psychiques ou physiques qu'ils érigerait en principes de fonctionnement. Ils n'utilisent pas non plus de sanctions dégradantes, humiliantes ou anti-éducatives. Le recours à la force ou à la violence signe le manque d'autorité en même temps que le basculement dans le pouvoir (Arendt, 1972, p. 123 ; Burdeau, 1995, p. 578 ; Revault d'Allonnes, 2006).

² Cet entretien fait partie d'un corpus de seize entretiens effectués entre octobre 2003 et juin 2004 dans le cadre de notre thèse, auprès d'un échantillon diversifié d'enseignants exerçant en zone d'éducation prioritaire dans un même département francilien. Notre consigne était la suivante : « *je vous propose de prendre le temps de choisir un moment particulier de classe que vous avez vécu, où vous avez eu le sentiment d'avoir de l'autorité* ».

Les références à des théories de l'action (Argyris & Schön, 1974 ; Schön, 1983 ; Perrenoud, 1994, 1996a, 1996b, 2001) et les précisions apportées quant aux notions de savoirs, de savoirs d'action (Barbier, 1996 ; Barbier & Galatanu, 2004) nous permettent d'affirmer que nous avons mis au jour à des fins de formalisation des savoirs énoncés par les interviewés qui les ont produits, savoirs nouveaux ayant démontré une efficacité certaine à leurs yeux, dans une visée de transformation du monde selon des buts éthiques caractérisant l'autorité éducative. Ainsi, notre recherche « *porte sur l'énonciation de savoirs d'action, c'est-à-dire la communication par des acteurs énonciateurs d'énoncés relatifs à la généralisation de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par eux-mêmes* » (Barbier & Galatanu, p. 22).

3. L'autorité entre fermeté et lien

3.1. Récit de la situation évoquée

Ce professeur d'économie/gestion exerce depuis onze ans. La situation qu'il a choisie a lieu en mars, l'après-midi, en fin d'heure. Lorsque les élèves arrivent, le professeur est au bureau. Les élèves entrent, s'installent, sortent leurs affaires. L'enseignant a remarqué qu'un élève qu'il considère comme difficile a une attitude inhabituelle : il est agité, ses pas sont rapides, il parle fort, interpelle ses camarades. L'élève va s'installer et se calme. L'enseignant décide de ne pas intervenir. Il fait l'appel, devant des élèves attentifs. Puis, il énonce les objectifs du cours : correction d'un devoir, réponse aux questions en fonction des erreurs commises. Il distribue ensuite les devoirs en se déplaçant. La distribution est aléatoire et l'enseignant ne fait pas de remarque particulière. Les élèves prennent connaissance de leur note, échangent entre eux. Le professeur n'intervient pas. Puis, il commence la correction.

L'enseignant est au bureau. Il s'adresse à la classe en faisant un commentaire général sur le devoir : note la plus basse et note la plus haute, moyenne du devoir. Son objectif (premier sous-but) est que les élèves situent leur résultat par rapport à la moyenne du devoir. Sous forme de synthèse collective, il explique ensuite les difficultés du devoir, commente les erreurs repérées. La correction proprement dite commence. Le professeur demande à des élèves ayant réussi de passer au tableau, cherchant à éviter qu'ils ne s'ennuient (deuxième sous-but). Pendant qu'un élève corrige, il est au fond de la classe. Il intervient pour approfondir tel ou tel aspect, apporte des informations, explique, pose des questions.

Assis « *dans la colonne du milieu* » (764)³, l'élève fait une première intervention, liée à une erreur d'écriture comptable que le professeur a sanctionné

³ Ces nombres se réfèrent à la numérotation des lignes de l'entretien d'explicitation.

sur sa copie : « (...) *il intervient en me disant « je comprends pas pourquoi euh » »* (742-743, 772). L'élève explique son écriture au professeur, puis demande pourquoi elle est fautive. Le professeur lui donne une explication, s'adressant à sa raison (troisième sous-but). L'élève lui signifie son incompréhension : « *et c'est à ce moment-là qu'il me dit « mais euh, je comprends pas pourquoi euh vous m'avez compté totalement faux euh cette écriture là » »* (796-797, 781-782). Jusque-là, son intervention est « *correct(e)* » (813), légitime. L'élève n'est pas agressif.

Néanmoins, lorsqu'il compare sa copie à celle d'un camarade qui a eu demi-point, le professeur sent chez l'élève une agitation. En fait, l'élève intervient sur deux éléments : une explication liée à la cohérence de son écriture ; le barème de cette écriture comptable. Dans la logique de son troisième sous-but, le professeur explique la cohérence de sa notation et justifie sa note par rapport à celle de son camarade. Contrarié par sa note, l'élève compare encore. Il conteste sa note en interpellant son professeur : « *donc il dit « oui voilà moi j'ai eu zéro euh, mon camarade » »* (903, 899, 907). A cet instant, le professeur se dit qu'il ne doit pas intervenir « *au cas par cas* » (913-915). Il répond à l'élève, tout en sentant que la situation peut déraper. Il se dit qu'il doit maintenir une position ferme (quatrième sous-but) tout en évitant que la situation dégénère (cinquième sous-but).

L'élève intervient alors « *de façon plus régulière* » (979-980, 695-696) et répétée. Sans rapport direct avec la situation, ses interventions sont spontanées, impulsives. Le professeur sent que l'élève cherche le conflit, mais il poursuit la correction. L'élève intervient malgré tout, sur des points qui ne le concernent pas. L'enseignant circule dans la classe. D'autres élèves semblent également contester sa notation. L'élève perturbateur fait référence à la notation d'autres camarades, intervient à plusieurs reprises avec des camarades différents. Le professeur se dit qu'il cherche à le déstabiliser et qu'il gêne l'élève qui corrige. C'est après la « *troisième intervention* » (1053) que l'enseignant réagit en lui demandant d'arrêter : « *donc là je l'ai recadré en lui disant que ça suffisait maintenant et qu'il lui fallait arrêter euh* » (1047-1048, 1041). Le regard accompagne le propos : « *ah ben directement euh je le regarde et je lui dis « bon ben ça suffit maintenant euh (...) ça ne vous concerne pas, donc laissez-moi le répondre à, à votre camarade et puis euh voilà » »* (1074-1079). L'élève s'arrête, silencieux. La correction se poursuit.

Mais l'élève intervient à nouveau, cette fois-ci à son sujet. Le ton est plus agressif. Le professeur réagit sans agressivité mais fermement. Son intervention orale comporte trois messages. Les deux premiers visent à maintenir une position de fermeté (quatrième sous-but) : il ne tolère pas le ton de l'élève ; il lui demande de se calmer. Par le troisième message, le professeur indique à l'élève que le conflit peut être différé à la fin du cours : « *et donc à ce moment là quand euh, bon je lui dis « ben vous viendrez me voir à la fin de euh à la fin de l'heure » »* (1152-1153). L'élève réagit en râlant. Sa réaction est brève. Le professeur laisse faire, puis termine la correction du contrôle. Enfin, le cours se poursuit sur un autre sujet.

La sonnerie de fin de cours retentit. Les élèves sortent progressivement, sauf l'élève perturbateur. Deux de ses camarades sont encore en classe. L'élève range ses affaires puis vient vers le professeur, sa copie à la main. Ses deux camarades sont avec lui. L'enseignant reste avec les trois élèves, dans la salle. Il est au bureau, debout, au milieu. L'élève perturbateur est à sa gauche, les élèves sont face à lui.

Montrant sa copie, l'élève reprend son argumentation. Il conteste la notation du professeur sur plusieurs points. L'enseignant redonne la même explication : il reprend chaque point, explique sa notation. Mais ces explications ne satisfont pas plus l'élève, qui hausse le ton jusqu'au moment où il dit à l'enseignant : « *et il me dit euh « de toute façon euh, euh c'est à la tête du client » et cætera et cætera* » (1424-1425, 1376-1380). Le professeur perçoit cette montée en agressivité : l'élève parle fort, s'agite, fait des gestes. Les deux camarades sont présents, qui cherchent à le soutenir. Quelques mots sont prononcés, que l'enseignant ressent comme des tentatives d'intimidation. Le professeur décide alors de faire sortir les deux camarades. Il leur dit qu'il ne veut parler qu'à cet élève en particulier. Son sixième sous-but apparaît : il faut régler le problème. L'enseignant est debout, les deux élèves passent devant lui. Il les accompagne. Les élèves sortent. Le professeur ferme la porte de la classe. Il se retourne, revient vers l'élève en se redisant son sixième sous-but. Se redisant aussi que l'élève est très énervé, il y ajoute la tentative de le calmer (septième sous-but) : « *oui donc euh à ce moment là essayer de le calmer surtout...* » (1598-1599, 1607). L'enseignant se retrouve donc seul avec l'élève.

Ayant réinstauré une relation asymétrique, le professeur change le contenu de sa communication. Il ne parle plus du devoir, mais du comportement de l'élève vis-à-vis de lui : « *euh, ben je lui dit que, ben je le trouvais particulièrement agité et puis très agressif envers moi, que* » (1624-1625) ; « *oui, donc et donc et là je suis euh, bon euh en lui disant que c'ét..., moi je sentais ça comme une agression* » (1629-1630) ; « *et euh, et que je trouvais pas ça normal de sa part, euh* » (1634). L'enseignant reste calme, posant comme un principe de fonctionnement pour lui-même l'interdit d'une communication verbale violente : « *je lui ai dit euh « moi je suis désolé je ne trav..., je ne fonctionne pas comme ça, euh, je ne peux pas euh, je ne monterai pas le ton je »* » (1643-1645)⁴. L'élève a l'air déstabilisé : il marque un temps d'arrêt, ne s'agite plus, donne l'impression de réfléchir, écoute son professeur, son regard est attentif et interrogatif.

Passé ce bref instant, l'élève revient sur sa notation et son sentiment d'injustice. Mais le professeur maintient une position ferme (quatrième sous-but). Il s'en tient à évoquer l'attitude inacceptable de l'élève. Celui-ci réagit alors très vivement. Très agité, il prend sa copie, la remet dans son sac. Puis il prend son sac et quitte la classe en claquant la porte. Et il ajoute : « (...) » *« de toute façon euh, c'était toujours la*

⁴ Le professeur utilise le message « je » (Gordon, 1995. 1ère édition 1976).

même chose euh, (...) ils avaient toujours tort et cætera et cætera » » (1742-1743). Le professeur se dit qu'il a échoué.

A la fin du cours suivant, l'élève est devant la porte. D'abord surpris, le professeur observe un changement d'attitude : l'élève est calme, il attend patiemment que la classe précédente sorte avant d'entrer, il a manifestement quelque chose à lui dire. L'élève rentre dans la salle, « *normalement* » (1865-1867, 1871). Il prend la parole, laissant de côté la notation pour faire référence à son comportement. Il demande la possibilité d'une nouvelle discussion, s'excuse en donnant raison à son professeur. Il explique qu'il est déçu par sa note, parce qu'il a beaucoup travaillé. Il parle ensuite de l'importance pour lui d'être respecté : « *bon là euh que c'est à partir du moment où les profs le respectaient bien (...), euh, et donc euh, qu'à partir du moment où euh, un enseignant le respectait pas il avait aucune raison de respecter l'autre* » (1998-2001). Le professeur reçoit ce propos comme un compliment qui lui est adressé, renforcé par ce retour inattendu. L'enseignant perçoit que l'élève est calme, donc que son septième sous-but est atteint.

Le professeur accepte la discussion. Considérant que la question de la notation est réglée, il enchaîne sur l'attitude de l'élève, habituelle et démesurée au regard d'un résultat jugé correct. Il réaffirme enfin l'interdit d'une communication verbale violente. L'élève répond que c'est sa façon ordinaire de s'exprimer. L'enseignant lui livre alors son ressenti : « *je lui ai dit « peut-être mais moi je l'interprète je l'interprète pas comme ça » » (1802-1803). L'élève accepte ces remarques et semble plutôt lucide sur son comportement. Le troisième sous-but (s'adresser à la raison de l'élève) semble atteint à son tour : « *oui il est total... là il acquiesce hein il est (...) il est tout à fait conscient qu'effectivement* » (1939-1940) ; « *ben il me dit euh « oui effectivement euh je me suis emporté mais c'est pas c'est pas nouveau je m'emporte régulièrement enfin bon* » » (1948-1949, 1944). Il fait aussi référence à son passé scolaire, à son arrivée tardive en France, à un sentiment de faiblesse lié à cette histoire. L'enseignant intervient en rassurant et en relativisant, tout en restant ferme (quatrième sous-but) sur ses exigences en terme de comportement.*

3.2. Les prises d'information

La quasi-totalité des informations prises par le professeur se concentre sur le protagoniste principal (90). L'enseignant y associe presque systématiquement les intentions qu'il prête à l'élève (68), en s'appuyant sur les registres auditif (56) et visuel (55) au service de son questionnement interne. Les prises d'informations restantes concernent la classe (14), deux autres élèves (11), des objets (10) et l'interviewé lui-même (9). Indiquons l'usage quantitativement non négligeable d'informations spatiales (24) et temporelles (23).

Dès qu'il arrive, l'enseignant remarque l'attitude inhabituelle de l'élève. Puis, à la première intervention du lycéen, le professeur est précis quant à l'absence d'intention agressive perçue, à l'intonation de la voix, au vocabulaire employé et à

l'attitude calme. Quand l'élève commence à intervenir de façon répétée, l'enseignant précise que ses interventions n'ont pas de rapport direct avec la situation, qu'elles sont spontanées, impulsives. Il y associe un savoir d'expérience sur l'élève et une intention prêtée (l'élève ne réfléchit pas avant d'intervenir) qui illustrent comment il combine des informations avec des savoirs et des interprétations.

Lors de l'étape de fin de cours, c'est en se resituant dans l'espace (au bureau (1322, 1183, 1187, 1269), « *debout* » (1326), « *au milieu* » (1332)) que le professeur parvient à mieux situer les places respectives des élèves. Au moment où les propos montent en agressivité, les informations prises se font plus précises : l'élève parle fort, s'agite, fait des gestes. La présence des deux camarades occupe une place conséquente à ce moment de la situation. Un ensemble de prises d'informations est stratégique, au moment où après avoir modifié le contenu de sa communication, le professeur perçoit que l'élève a l'air déstabilisé : il marque un temps d'arrêt, il ne s'agite plus, il donne l'impression de réfléchir, il écoute son professeur, son regard est attentif et interrogatif.

Enfin, le retour inattendu de l'élève est l'occasion de prises d'informations, significatives de son changement d'attitude : l'élève attend patiemment, il est calme, il attend que la classe précédente sorte avant d'entrer, il a manifestement quelque chose à lui dire. Puis, il rentre en classe « *normalement* » (1867).

3.3. Les savoirs d'actions

Cent dix-neuf savoirs d'actions sont répertoriés dans la situation évoquée. Deux groupes de savoirs occupent chacun un tiers du total : les interventions verbales (42), le questionnement et le dialogue internes (40).

Arrêtons-nous d'abord sur les interventions verbales variées que le professeur déploie pour répondre, expliquer à l'élève, justifier sa notation en s'appuyant sur son statut de transmetteur de savoir et de responsable de l'évaluation. Le dialogue interne guide l'action : évaluer l'intervention de l'élève comme légitime, ne pas intervenir au cas par cas, maintenir une position de fermeté tout en évitant que la situation dégénère, convoquer des savoirs d'expérience sur l'élève.

C'est après la troisième intervention de l'élève que le professeur lui demande d'arrêter. Le regard accompagne le propos. Le savoir sur soi-même que l'enseignant convoque (« *donc moi généralement quand euh c'est agressif je réagis euh assez vite aussi* » (1103-1104)) fait qu'il s'oblige à réagir sans agressivité mais avec fermeté. Ce savoir amène aussi l'enseignant à proposer de différer le règlement du conflit : « *et donc à ce moment-là quand euh, bon je lui dis « ben vous viendrez me voir à la fin de euh à la fin de l'heure » »* (1152-1153).

A la fin du cours, après qu'il a de nouveau essayé d'expliquer à l'élève sa notation, le professeur perçoit une montée d'agressivité chez le lycéen encouragé

par la présence des deux camarades. A cet instant, sa décision de faire sortir les deux camarades assortie d'un propos clair (« *et je leur dis que je veux parler à cet élève-là en particulier* » (1519, 1505)) lui permet de réinstaurer une relation asymétrique, confirmée par son action de fermer la porte et de revenir au bureau. Le déplacement associé à ces actions occupe une fonction ressource permettant le commentaire interne. C'est ainsi que le professeur décide de modifier sensiblement le contenu de sa communication, ne parlant plus du devoir de l'élève mais de son attitude. L'emploi du message « je » pour décrire son ressenti, le maintien d'un comportement calme où le professeur pose pour lui-même l'interdit d'une communication verbale violente déstabilisent l'élève. L'efficacité de l'action du professeur tient à la surprise qu'elle a provoquée chez l'élève.

Lors de l'épilogue inattendu où l'élève revient, les effets bénéfiques de la communication professorale s'observent au discours mimétique de l'élève, qui laisse la notation et fait référence à son comportement. L'interprétation par l'enseignant de l'un des propos de l'élève relatif au respect fonde de la construction d'une relation d'autorité, dont l'enseignant est à l'initiative : « *bon, donc moi j'ai pris ça pour un compliment de ma part en me disant (...) tiens euh, c'est-à-dire que je le respecte quelque part parce qu'il est revenu (...), voilà* » (2005-2007). Cette posture éthique primordiale⁵ va permettre le respect mutuel : « *donc ça permettait en même temps que leur montrer que ben on était euh que j'étais un être humain aussi (...) et que, bon ben voilà quoi il fallait me respecter en tant qu'être humain comme je le respectais en tant qu'être humain, euh* » (1805-1808).

L'acceptation de l'échange par le professeur vient sceller l'aboutissement du processus de reconnaissance de l'élève comme sujet, malgré son attitude agressive. Elle valide par là même l'efficacité des savoirs d'action mis en œuvre, que le professeur prolonge avec les interventions verbales qui suivent : interrogation sur l'attitude de l'élève démesurée au regard du résultat au contrôle, réaffirmation de l'interdit d'une communication verbale violente, propos rassurant et relativisant tout en restant ferme. La réussite de l'action conduite, entre fermeté et reconnaissance, vient non seulement maintenir le lien enseignant/élève mais plus encore le construire : « *j'étais content même même quand quand je l'ai vu devant la porte je me suis dit bon ben voilà il revient c'est déjà bien, le, on n'a pas coupé le lien* » (1834-1835).

3.4. Les buts et les sous-buts

Énoncé en toute fin d'entretien, le but générique du professeur (exercer l'autorité en maintenant une position de fermeté sans rompre le lien avec l'élève), est formulé une fois en même temps qu'il est atteint. Sept sous-buts sont énoncés, adaptés à

⁵ Le respect initié par l'enseignant est une condition majeure de l'exercice de l'autorité éducative, apparu à l'analyse d'entretiens cliniques également menés pour notre thèse.

l'évolution des différentes étapes de la situation : « que les élèves situent leur résultat par rapport à la moyenne du devoir » (1)⁶, « éviter que les élèves qui ont réussi le contrôle ne s'ennuient » (1), « s'adresser à la raison de l'élève » (3), « maintenir une position de fermeté » (6/1), « éviter que la situation ne dégénère » (2), « il faut régler le problème » (4), « tenter de calmer l'élève » (3/1).

3.5. Conclusion : un moment signifiant

Parce que l'entretien d'explicitation permet à l'interviewé de choisir la situation qu'il va évoquer, Faingold (2001) fait l'hypothèse qu'il s'agit souvent d'un moment signifiant de la pratique professionnelle. C'est le cas ici, sur deux aspects au moins.

Premièrement, lorsque le professeur se dit que l'efficacité de son action tient à la surprise provoquée chez l'élève, il prend conscience qu'il a exercé son autorité sans se mettre en colère, ce qui semble un saut qualitatif comparativement à un savoir sur lui-même : « *donc moi généralement quand euh c'est agressif je réagis euh assez vite aussi* » (1103-1104) ; « *parce que euh, parce que ben habituellement euh, euh, il s'attendait plutôt à ce que je rentre en conflit directement* » (1642-1643).

Deuxièmement, cette situation fonde la construction d'une relation d'autorité, où le respect initié par l'enseignant aboutit au respect mutuel. L'épilogue montre le processus de légitimation de l'autorité enseignante à l'œuvre, à travers la reconnaissance par chaque protagoniste de l'autre comme sujet d'humanité. L'acceptation des discours permet cette reconnaissance. Ainsi, le professeur prend conscience qu'il existe un avant et un après l'événement, dans le sens d'une amélioration de la façon dont l'élève s'adresse à lui : « *oui je pense, oui, oui oui oui. Oui après y'avait, y'avait plus cette euh, il s'adressait plus à à, envers moi de façon agressive* » (2025-2026).

4. Bibliographie

- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, 121-185.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1999. Edition originale 1974). *Théorie et pratique professionnelle. Comment en accroître l'efficacité*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (dir.) (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3). Paris : Encyclopædia Universalis, 578-580.

⁶ Ces nombres indiquent le nombre de fois où le sous-but est énoncés (standard) et parmi ces énonciations, les formulations validant que le sous-but a été atteint dans la situation (**gras**).

Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. In *Expliciter*, 42, 40-48. [En ligne]. http://www.expliciter.net/IMG/pdf/42_decembre_2001.pdf (4 septembre 2004).

Gordon, T. (1995. 1^{ère} édition 1976). *Etre parent ça s'apprend*. Paris : Marabout.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : E.S.F.

Perrenoud, P. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Bœck, 181-208.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.

Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris : Seuil.

Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. In *Site du CRAP Cahiers pédagogiques* [En ligne]. www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=2283 (29 mars 2006).

Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Université Paris X, Nanterre.

Schön, D. A. (1994. Edition originale 1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.

Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.