L'autorité enseignante, un concept polarisé par la question des savoirs

Teddy Mayeko
Maître de conférences, Cergy Paris Université.

Maël Le Paven Jarno
Maître de conférences HDR, université de Bretagne occidentale.

L'objet de cet article, contrairement aux discours politiques habituels, est de montrer que l'autorité du professeur est une question éminemment didactique qui ne se réduit pas à la gestion de classe. À l'école, elle se développe par l'intermédiaire des gestes et des techniques que mobilisent intentionnellement les professeurs dans les interactions avec leurs élèves. Consubstantielle aux métiers de l'enseignement, l'autorité est une relation transitoire et nécessaire. Basée sur un lien de confiance mutuelle, elle se construit entre professeurs et élèves en vue de transmettre des contenus au service des apprentissages. Elle se tisse notamment à travers l'élaboration de références communes, l'émergence d'habitudes de travail partagées ou le vécu d'expériences signifiantes. À partir d'un ancrage didactique, nous soutiendrons que tous ces éléments sont des marqueurs de la relation d'autorité spécifiant les interactions entre l'enseignant et les élèves à propos des enjeux de savoir.

Mots-clés : autorité, action conjointe, didactique, milieu, savoir scolaire

The purpose of this article, in contrast to usual political discourse, is to show that the teacher's authority is not limited to classroom management but is also an eminently didactic issue. At school, it develops through the gestures and techniques that teachers intentionally use in their interactions with students. Inherent to the professions of education and teaching, authority is both a transitional and necessary relationship. Based on mutual trust, it is built between teachers and students with the purpose of transmitting content to help them learn something. It is woven notably through classroom interactions, the development of common references, the emergence of shared work habits, or the experience of meaningful events. From a didactic point of view, we will argue that all these elements are markers of authority influencing the interactions between the teacher and the students on issues of knowledge.

Keywords: authority, joint action, didactics, milieu, school knowledge

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1442
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Introduction

Les débats récents sur l'école, notamment sous l'impulsion des déclarations de l'ancien ministre de l'Éducation nationale Gabriel Attal, réactivent un ensemble de réflexions sur l'autorité enseignante. Cependant, comme le montre très bien Bruno Robbes dans un entretien accordé au *Monde* (2023), « les messages appelant à un retour de l'autorité témoignent souvent d'une confusion avec la notion d'autoritarisme ». Alors que l'autorité est une relation d'influence transitoire visant à terme la libération du sujet, l'autoritarisme se définit comme une forme d'emprise totale et indiscutée (Arendt, 1961/1972). Si la première a pour but d'autoriser l'enfant à évoluer dans les limites d'un cadre à la fois structurant et contenant, le second se confond avec le pouvoir et admet le recours à la violence (Marcelli, 2003). En cela, l'autorité est du côté de l'obéissance et du consentement, tandis que l'autoritarisme est du côté de la soumission et de l'infantilisme (Oury et Pain, 1971). Ces amalgames, fréquemment relayés par la sphère médiatico-politique, engendrent une réduction à la fois sémantique et axiologique du concept d'autorité. Lorsque l'on en parle à l'école, c'est généralement pour dénoncer des problèmes de violence inhérents aux pratiques scolaires (Pain, 2012). L'autorité intègre ces questions, bien évidemment. Toutefois – et c'est un point important – elle dépasse assez largement ce que l'on a coutume d'appeler le maintien de l'ordre ou la gestion de classe (Joinel Alvarez et al., 2022).

De façon relativement consensuelle, la gestion de classe s'apparente à l'ensemble des solutions inventées par les enseignants pour éviter ou contrôler les comportements déviants des élèves (Nault & Fijalkow, 1999). Elle repose sur la capacité du professeur à favoriser des rapports harmonieux en classe, mais aussi à réagir face aux éventuels problèmes de discipline[1] (Dumouchel et Lanaris, 2022). Ainsi, rabattre l'autorité sur la gestion de classe revient à figer le concept d'autorité dans une représentation statique de l'agir enseignant, éludant à ce titre la complexité des transactions didactiques. Cette position, bien qu'ancrée dans l'expérience quotidienne des professeurs, tend à invisibiliser le rôle central des processus de transmission et d'appropriation des savoirs. À certains égards, elle témoigne d'un pédagogisme primaire, occultant le fait que les expériences

1. La « gestion de classe » s'inscrit profondément dans l'expérience scolaire des enseignants et des élèves. On peut tâcher de mieux comprendre ce vécu en mobilisant notamment des outils issus de la clinique éducative ou de la phénoménologie. Ces ancrages théoriques permettent de saisir les logiques affectives et subjectives à l'œuvre dans la relation pédagogique.

d'apprentissage les plus savoureuses[2], sont celles qui permettent aux acteurs de développer leur « puissance d'agir » (Sensevy, 2011), mais surtout de *reconnaître* le rôle fondamental de l'autre dans ce gain. Selon cette conception, l'autorité se construit et se gagne au contact de l'autre, dans une relation de confiance fécondée par les savoirs.

L'objet de cet article, en contrepoint des discours habituels, est donc de montrer que l'autorité du professeur repose sur cette confiance, sur cette solidarité épistémique (Collectif Didactique pour enseigner [CDpE], 2019, 2024), qui se manifeste dans le travail coopératif en classe et qui lie organiquement le professeur et les élèves. Être solidaire signifie ici agir ensemble – professeur et élèves – pour viser en priorité l'augmentation de la puissance d'agir des apprenants (Sensevy, 2011 ; Le Paven Jarno, 2023).

Cela se joue dès qu'un enseignant s'adresse à un élève (ou à un groupe) et qu'il transmet des contenus pour aider le jeune à apprendre quelque chose. L'autorité se tisse alors au fil des interactions en classe, à travers l'élaboration de références communes, l'émergence d'habitudes de travail partagées ou le vécu d'expériences signifiantes. Nous soutiendrons, en mobilisant la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), que l'autorité se déploie notamment lorsque le professeur et les élèves interagissent pour faire advenir et progresser l'avancée des savoirs. C'est en grande partie cette progression qui fonde la légitimité de l'enseignant. En ce sens, l'autorité apparaît lorsque les élèves acceptent de faire confiance à un professeur et de l'écouter parce qu'ils lui reconnaissent la détention d'un savoir et/ou la capacité de les aider à se l'approprier.

L'action conjointe est ainsi le lieu où se construisent les conditions d'une démocratie, au sens de John Dewey (1938). Comme le soulignent Sensevy et Mercier (2007), chez Dewey, la démocratie, bien plus qu'un régime politique, représente avant tout une forme de vie sociale et éducative fondée sur la communication et la coopération. Elle suppose la libre circulation des expériences et admet que chacun est en mesure d'apprendre quelque chose de l'autre. Dans ce cadre, la question de la confiance prend tout son sens. Loin de se décréter, elle se construit par ajustements successifs (Le Paven Jarno, 2023), associant justice et justesse dans la relation didactique. L'autorité n'est donc pas un état mais un processus dynamique, une succession d'ajustements autorisant les sujets à exister dans cette relation.

2. Rappelons l'étymologie de *savoir* : en latin, le verbe *sapere* est utilisé pour désigner ce qui a de la saveur.

L'autorité : une construction dans l'agir conjoint

Qu'est-ce que l'autorité enseignante, sinon l'exercice d'un mode relationnel particulier, destiné à obtenir l'adhésion des élèves en vue de les instruire d'un savoir nouveau (Sensevy, 2011) ? Cette proposition fait de l'autorité une dimension centrale de l'agir conjoint, entendu comme une organisation coopérative structurant les rapports entre le maître et l'apprenant (Sensevy et Mercier, 2007)[3]. En classe, le professeur tisse des liens avec ses élèves, afin d'organiser leur travail et de préparer leur rencontre avec les savoirs mis à l'étude (Tiberghien *et al.*, 2007). Réciproquement, les élèves acceptent ou non de s'engager dans les tâches qui leur sont présentées et produisent des réponses que le professeur évalue au fil de la dynamique transactionnelle. Selon Sensevy (2011), l'autorité réside alors dans la capacité de l'enseignant à faire entrer les élèves dans des jeux d'apprentissage (CDpE, 2019), c'est-à-dire dans un ensemble de situations où chacun accepte de se confronter au milieu didactique et aux problèmes qu'il pose. Plus précisément, la notion de jeu d'apprentissage s'inscrit dans une modélisation de l'action conjointe au sein de laquelle l'apprentissage constitue la visée principale des actions engagées par l'ensemble des joueurs. Toute activité didactique peut ainsi se lire comme une succession de jeux, reflétant à la fois l'évolution des situations et ce qui est demandé à l'élève pour s'approprier les savoirs[4].

L'autorité procède donc d'une reconnaissance mutuelle : les élèves reconnaissent la légitimité de l'enseignant, tandis que celui-ci, par ses gestes et ses connaissances, leur prouve qu'il est digne de recevoir cette confiance. Ainsi, loin de constituer un simple attribut personnel, l'autorité se déploie dans l'action conjointe, à l'endroit précis du consentement (CDpE, 2019 ; Mayeko, 2025a, à paraître). Cet espace dans lequel le consentement prend forme peut être envisagé comme un lieu de rencontre vivant où le sujet s'autorise à se laisser guider par la personne de l'enseignant.

À ce propos, la position clinique de recherche dont se réclame la TACD (par exemple, CdpE, 2019 suite notamment à Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) – à travers la

3. Voire entre des collectifs d'apprenants, de professionnels de l'éducation et/ou de chercheurs œuvrant conjointement à la croissance des coopérations épistémiques en classe (CDpE, 2024).
4. La notion de « jeu » en TACD n'est pas une incitation au ludique. Elle s'apparente plutôt à un modèle qui permet de penser l'action didactique de manière conjointe et pragmatiste. Un jeu d'apprentissage modélise l'action du professeur et de l'élève. Chacun, en tenant son rôle, « joue le jeu » attendu (ou à des « jeux alternatifs », notamment en cas de malentendu, ou de dysfonctionnements du jeu didactique – Cariou, Kervran et Rilhac, 2008).

mise en place d'une méthodologie compréhensive basée sur une description fine des situations observées – favorise la prise en compte du caractère générique et spécifique des phénomènes étudiés. Plus précisément, l'observation des transactions didactiques à l'œuvre dans les classes permet de saisir toute la complexité de la relation d'autorité. Enracinée dans l'action conjointe, elle implique un rapport de codépendance entre les élèves et le professeur. On peut dire à ce titre que ces deux instances forment un couple de partenaires dont les positions sont complémentaires (Quéré, 2006).

Bien que la représentation classique assimile le professeur à une personne qui transmet verticalement le savoir (Rancière, 1987), la didactique montre qu'un enseignant dispose d'un vaste ensemble de stratégies pour faire apprendre quelque chose à quelqu'un. Son rôle est d'orchestrer l'action conjointe en s'appuyant sur des règles d'usage implicites ou explicites qui amènent les élèves à « jouer le jeu ».

Comme vu précédemment, ce jeu est une action fondamentalement coopérative impliquant que le professeur gagne si et seulement si les élèves gagnent (Sensevy et Mercier, 2007). Ainsi, chaque action ne se comprend qu'à travers celle de l'autre (professeur ou élève), du milieu et du savoir.

Les transactions didactiques se déroulent donc dans un contexte institutionnel et culturel précis, fixant pour chacun un statut et un rôle particulier (Amade-Escot et al., 2007). Plus subtilement, les auteures montrent que dans la dynamique contractuelle, symbolisée par les divers échanges entre le professeur et les élèves, toutes les expériences vécues en classe contribuent à redéfinir : 1) les attentes respectives des uns par rapport aux autres ; 2) les attentes des co-acteurs vis-à-vis des savoirs en jeu. Ces attentes constituent des dimensions essentielles du contrat didactique, vu comme un ensemble de comportements réciproques attendus (implicitement ou non) par le professeur et les élèves (Brousseau, 1986). Dans le prolongement des travaux de Brousseau (2003), le CDpE (2019) envisage le contrat didactique comme un « déjà-là »[5], majoritairement structuré par l'action conjointe antérieure du professeur et des élèves.

Par exemple, si un élève se sait en difficulté pour résoudre une tâche, les attentes qu'il exprimera vis-à-vis de l'enseignant, logiquement influencées par les situations d'échec

5. Labile, le contrat didactique est destiné à être rompu pour permettre un nouvel apprentissage (CDpE, 2019).

qu'il aura rencontrées précédemment, pourront l'inciter spontanément à demander de l'aide. À cet égard, la relation maître-élève est fondamentalement instable. Elle révèle, au gré du travail mené en classe, le partage de nombreux arrière-plans, mais aussi la bifurcation de certaines préoccupations ou le renouvellement de normes qui orientent inexorablement les conditions de l'étude (Brousseau, 1986). C'est notamment dans ces interstices, parfois générateurs de conflits et de malentendus, que se construit la relation d'autorité (Vors et Flavier, 2024 ; Mayeko, 2025b).

L'autorité suppose une dissymétrie des positions

Sous l'angle de la ternarité didactique, la relation d'autorité est intrinsèquement dissymétrique, car elle présuppose un écart initial entre le professeur et les élèves relativement aux savoirs en jeu. En effet, le premier est dépositaire d'une autorité statutaire, légitimée par le fait qu'il sait déjà ce que les seconds ignorent encore. Pour cette raison, il doit les accompagner dans la découverte des savoirs et moduler sa posture de guidage en vue de favoriser les apprentissages (Brière, 2017). Pour autant, cela ne suffit pas à lui conférer une influence pérenne sur le groupe classe et ceci pour au moins deux raisons.

En premier lieu, il n'est pas inutile de rappeler que l'autorité n'est jamais acquise pour de bon (Thin, 2002). Elle repose sur un travail quotidien, au cœur des pratiques de classe, et se construit dans l'interaction permanente avec les élèves. Ce que l'enseignant pense avoir gagné un jour peut être instantanément perdu le lendemain. La classe apparaît alors comme une microculture au sein de laquelle s'ouvrent et se clôturent de nombreux espaces de négociation (Mayeko, 2024a). Ceux-ci mettent en lumière l'instabilité des rapports sociaux et le caractère situé des processus transactionnels. C'est notamment ce que montrent les travaux de Mottier Lopez (2016), soulignant l'importance des relations interpersonnelles et des mécanismes interprétatifs dans la coconstruction des normes de classe.

En second lieu, on assiste depuis plusieurs années à une crise de l'autorité, ou plus spécifiquement à une crise de la transmission, inhérente au développement des démocraties modernes (Joffrin et Tesson, 2000). Selon les auteurs, la demande croissante d'égalité dans nos sociétés efface peu à peu les rapports d'altérité entre l'adulte et l'enfant, ce qui a pour conséquence d'affaiblir la relation d'autorité, notamment dans des espaces

prépolitiques tels que l'école et la famille. Rappelons que pour la philosophe Hannah Arendt (1961/1972), les espaces prépolitiques sont des lieux de découverte du politique, dont le fonctionnement n'est pas calqué sur la vie démocratique. Pour le dire autrement, on y apprend la démocratie sans pour autant laisser aux enfants la possibilité de tout décider par eux-mêmes. Cette limite est importante, car elle entend préserver le devoir d'antécédence que les adultes ont envers les enfants[6] et apparaît comme une condition d'accès à l'éducation et à la liberté (Meirieu, 2016). Cependant, le désir grandissant d'égalité obscurcit aujourd'hui la frontière entre l'adulte et l'enfant, jetant le trouble, dans l'esprit de beaucoup de personnes, sur le rôle joué par chacun.

Ainsi, la figure enseignante, autrefois respectée, est plus régulièrement niée ou critiquée (Renaut, 2004). Ceci explique que le statut de professeur, conféré par une institution dont les élèves et les familles se méfient (Dubet et Duru-Bellat, 2020), ne soit plus une garantie suffisante pour instaurer en classe des rapports d'autorité compatibles avec l'apprentissage et l'émancipation des sujets. À rebours de cette vision régressive, qui dénie à l'enseignant sa propre légitimité, nous postulons que l'autorité suppose une reconnaissance de la dissymétrie des positions par rapport aux savoirs. Cette dissymétrie n'est pas l'avatar d'une pensée conservatrice ou autoritariste (Robbes, 2024), mais la condition même de toute transmission (Mayeko, 2023). L'élève fait confiance au professeur, non parce qu'il est omniscient, mais parce qu'il le reconnaît comme un guide capable de le faire avancer dans ses apprentissages. Cette confiance est la pierre angulaire de la dévolution (Brousseau, 1998 ; Thouin, 2020 ; Dumouchel et Lanaris, 2022). Sans elle, l'élève refuserait de s'engager dans un travail d'enquête ou de se confronter au doute et à l'incertitude inhérents à l'étude des savoirs. La dissymétrie – qui n'est pas la soumission de l'un par rapport à l'autre – est donc la clé de voûte de l'autorisation (Pain, 2012).

La relation d'autorité est un processus dynamique

Tous les spécialistes de l'autorité s'accordent à dire qu'elle se manifeste dans des situations spécifiques où deux individus au moins entretiennent des rapports hiérarchiques entre eux[7].

6. Pour Hannah Arendt, ce devoir d'antécédence est double. Il s'agit *a minima* 1) de protéger les enfants du monde, car contrairement à d'autres animaux ils sont profondément démunis lorsqu'ils naissent 2) de leur transmettre une culture afin de les aider à s'insérer dans le monde, car l'expérience du passé et la tradition sont des moteurs inhérents à toute éducation.
7. Ardoino, 2013.

C'est ce qui confère à la relation d'autorité un caractère dissymétrique, fondé initialement sur la différence de statut ou de savoir entre les interactants. Toutefois, sans remettre en cause cette idée, les pédagogues et les cliniciens montrent que les rapports d'autorité qui se construisent entre plusieurs sujets ne sont pas exclusivement verticaux (Robbes, 2010). En tant que relation éducative basée sur l'obéissance et le consentement, le lien d'autorité qui se tisse entre un adulte et un enfant admet conjointement une différence de statut et une possible convergence de positions (Pain et Vulbeau, 2001). En effet, le détenteur de l'autorité (l'adulte), n'est pas toujours placé au-dessus du bénéficiaire (l'enfant). En certaines occasions, il peut moduler sa position afin de fluidifier les échanges avec autrui, mieux comprendre les mobiles qui régissent l'activité des élèves/des enfants ou tout simplement réduire la distance symbolique qui le sépare de ceux dont il a la charge (Boudjadi, 2023). L'autorité prend ainsi l'allure d'un processus relationnel dynamique – sans cesse réajusté aux nécessités didactiques (Le Paven Jarno, 2023) – mettant à l'œuvre de nombreuses variations sur un continuum allant de la verticalité à l'horizontalité, de la distance à la proximité. Dès lors, la dynamique instaurée, loin de se limiter au partage des statuts, s'observe également à travers les transformations réciproques que chaque acteur imprime dans la relation éducative. Celles-ci sont directement liées au contexte, à la charge affective des moments vécus, ou encore à la qualité d'écoute engagée.

En ce sens, on peut dire que l'autorité fait constamment fluctuer la topogenèse, entendue comme la répartition des rôles dans la transmission-appropriation des savoirs (Reuter *et al.*, 2013). C'est par exemple le cas lorsqu'un enseignant fait preuve de fermeté en réaffirmant le caractère non négociable de certaines règles (position dissymétrique), ou au contraire, lorsqu'il décide d'instituer des conseils coopératifs[8], au sein desquels chaque participant – le professeur compris – est libre d'exprimer ses idées en jouissant des mêmes droits et devoirs que les autres membres du collectif (position symétrique). Ces modulations – nous y reviendrons plus loin – font de l'autorité un processus, par essence instable et transitoire (Prairat, 2012), non un état figé dans une position strictement surplombante. À cet égard, la TACD apparaît comme un cadre théorique pertinent pour décrire subtilement la relation d'autorité à partir des transactions entre le professeur et les élèves. Comme vu

8. En pédagogie Freinet ou en pédagogie institutionnelle, les conseils coopératifs sont des instances de régulation de la vie en classe. Ils permettent aux élèves et à l'enseignant de se parler dans un cadre démocratique, structuré par un certain nombre de règles visant le respect des personnes et des institutions.

précédemment, en postulant que l'action didactique est révélatrice d'un agir conjoint, la TACD tente d'analyser les organisations coopératives qui structurent le travail en classe (par exemple, Sensevy, 2007, 2011 ; CDpE, 2024). Le professeur, bien que détenteur d'un savoir qui échappe momentanément aux élèves, doit les considérer comme des partenaires susceptibles de s'engager dans des jeux d'apprentissage (*cf. supra*). Ces jeux émergent lorsque de nouveaux enjeux de savoirs sont nécessaires aux transformations des élèves et supposent une réactualisation du contrat didactique. En outre, ces jeux reposent sur une alternance de postures qui, en suivant la métaphore théâtrale, permettent à l'enseignant de se mettre en scène pour accompagner les élèves dans leur progression (Runtz-Cristian, 2000). La fluctuation des gestes d'un professeur occasionne à ce titre une variation des formats pédagogiques ou des modes d'interaction (Mayeko, 2022a). Elle l'incite à se placer tantôt à côté des élèves pour les aider, les guider, les conseiller dans leur travail ; tantôt en retrait des situations pour observer le fonctionnement de la classe (Visioli et Petiot, 2024). Son autorité passe donc par une articulation de divers rapports et positions, plus ou moins dissymétriques, et se fondent sur un rapport de domination à la fois éphémère et consenti[9] (Cifali, 2005). Cette dynamique constitue le terrain fertile sur lequel se construit la responsabilisation épistémique des élèves. Comme nous le verrons dans la section suivante, c'est à travers ce processus qu'un sujet prend en charge ses apprentissages (Sensevy, 2011).

La reconnaissance de la légitimité du professeur est la pierre angulaire de son autorité

Les arguments exposés jusqu'ici interrogent finalement la quête d'une légitimité que les enseignants ont de plus en plus de mal à trouver dans la détention et la mobilisation des savoirs scolaires. La justification d'une ascendance reposant sur la compétence des uns (les professeurs) et l'ignorance passagère des autres (les élèves), apparaît désuète dans une « société de la connaissance » qui modifie le rapport des usagers aux savoirs, aux institutions et à l'autorité des adultes (Breton, 2005). Bien qu'elle persiste encore dans

9. Marcelli (2009) distingue la domination d'une part, nécessaire et temporaire, dont la finalité est de libérer l'élève ; et la soumission d'autre part, arbitraire et permanente, dont le but est de renforcer la position de celui qui l'exerce.

certains lieux d'éducation, l'image du « bon professeur » n'est plus celle d'un homme ou d'une femme dotés d'une autorité naturelle, entérinée par le fait qu'il ou elle possède des savoirs que les jeunes ne maîtrisent pas encore. Cette analyse conduit même Robbes (2024) à souligner la persistance d'une confusion entre la posture du savant et celle du pédagogue. Autrement dit, la croyance selon laquelle il suffit d'être cultivé pour exercer une quelconque influence sur des jeunes, plus enclins qu'autrefois à manifester leur désintérêt pour l'école, est un leurre qui requestionne les fondements de la relation d'autorité selon Dubet (2002). Si les mutations successives du statut du savoir et le déclin de l'institution scolaire fragilisent la figure professorale (Prairat, 2010), comment un enseignant s'y prend-il aujourd'hui pour exercer son autorité ? Sans avoir la prétention d'apporter une réponse à cette épineuse question, nous pensons tout de même que certains éléments dont s'emparent pleinement les approches didactiques, relatifs par exemple à l'histoire personnelle des enseignants ou aux conditions de mise à l'étude des savoirs scolaires, constituent des pistes de réflexion crédibles.

Soutenir et accompagner les élèves en trouvant la juste distance

Dans le prolongement de la tradition freudo-marxiste de l'école de Francfort, le paradigme de la philosophie sociale considère que les transformations du monde dans lequel nous vivons, et plus encore l'accélération des révolutions technologiques, sociales ou politiques que nous subissons, engendrent des périodes de crise nécessitant de profondes adaptations. Pour le philosophe allemand Rosa (2023), la pression et les contraintes de nos existences quotidiennes rendent peu à peu le monde indisponible et nous poussent à consommer les savoirs en vertu de leur potentielle rentabilité. Nos choix et nos actions sont dictés par un raisonnement utilitaire qui menace le devenir de nos institutions autant que le vivre ensemble. Dans ce brouillard épais qui nous submerge parfois, le professeur reste celui qui peut aider l'élève à reprendre pied (Serres, 2012). Son autorité, dira Meirieu (2005), ne se fonde pas sur l'étendue de ses connaissances, mais sur sa capacité à soutenir chez l'autre le désir d'apprendre en lui permettant de développer un rapport critique à la vérité. L'enseignant doit alors se montrer présent pour épauler l'élève, mais aussi se tenir en retrait pour lui permettre d'accomplir son propre mouvement[10] (Sensevy, 2011). C'est un

10. L'action du professeur joue ainsi sur la dialectique réticence-expression (Sensevy, 2011) : selon les circonstances et l'état d'avancée du savoir, le professeur doit savoir quoi dire/montrer vs quoi

geste de confiance profond, condition *sine qua non* d'une responsabilisation épistémique. Il ne s'agit plus de l'autorité du « maître qui sait tout », mais de celle, plus modeste et moins surplombante, d'un « guide » ou d'un « accompagnateur » qui sait comment faire pour que l'autre apprenne.

De façon complémentaire, la didactique clinique montre comment, dans cette perspective, l'expérience d'un enseignant façonne son activité professionnelle et dans quelle mesure son histoire personnelle peut influencer le contenu et la forme de son enseignement (Terrisse et Carnus, 2009). Les recherches soulignent ainsi l'omniprésence du « déjà-là » et des mécanismes transférentiels lors des pratiques de classe (Carnus et Terrisse, 2013), notamment en ce qui concerne la dévolution, entendue comme « l'acte par lequel un professeur fait accepter à un élève la responsabilité d'une situation » (Brousseau, 1998, p. 303). En effet, si les disciplines scolaires sont bel et bien des constructions sociales, l'enseignant, dès qu'il entre dans la classe, projette sur les élèves son rapport subjectif à la matière et aux concepts qu'il enseigne (Buznic-Bourgeacq, 2015). Par conséquent, la passion qui anime ses gestes et les émotions qu'il communique aux élèves pour les enrôler dans les tâches dépassent largement les contraintes épistémiques du processus de dévolution (Buznic-Bourgeacq, 2021). Sa légitimité et son autorité se trouvent renforcées par l'image qu'il véhicule et l'intérêt qu'il fait naître chez celles et ceux (les élèves) qui sont désireux de vivre des expériences similaires. Toutefois, l'une des difficultés qui se pose alors est de maintenir une juste distance avec les situations (Mayeko et Tissot, 2025).

Dans ces conditions, réussir à dévoluer aux élèves les règles du jeu implique de les investir d'une responsabilité vis-à-vis des savoirs en adoptant sciemment une posture de retrait, notamment lorsque les domaines ou les notions que le professeur met à l'étude lui tiennent à cœur (Carnus, 2001). Si la passion est un moteur indéniable pour engager les élèves dans les apprentissages (Meyre, 2013), le risque auquel est confronté n'importe quel enseignant est de ne pas laisser à l'autre un espace suffisant pour qu'il vive lui-même ses propres expériences (Le Paven Jarno, 2023)[11]. Ainsi, la relation d'autorité ne doit pas prendre la forme d'un collage arbitraire et maladroit où l'identification au professeur se mouvrait en idéalisation (Freud, 1921). Si tel était le cas, l'élève serait placé dans un rapport

taire/cacher. Cette dialectique a pour but de satisfaire la clause du *proprio motu* (*ibid.*) ou engagement de l'élève en première personne dans une enquête au sein de laquelle, aidé du professeur, il pourra comprendre ce qu'on attend de lui en vue de s'approprier les savoirs visés.

11. Cette attitude traduit une forme de résistance à la réticence didactique.

d'emprise pouvant altérer ses facultés de jugement et *in fine* ses possibilités d'émancipation. *A contrario*, l'autorité qu'exerce un professeur apparaît vertueuse lorsque celui-ci trouve la juste distance entre l'inaction et la prescription. C'est la clause *proprio motu* dont parle Sensevy (2008, 2011) ou la position « a-didactique » à laquelle se réfère Brousseau (1998). Pour les deux auteurs, un enseignant est réellement efficace quand il cesse d'occuper le premier plan et qu'il se désengage de la situation pour éviter de corrompre, par un geste ou une parole inadéquate, la rencontre décisive entre l'élève et le savoir.

Créer un milieu antagoniste pour instituer les apprentissages

L'un des apports essentiels des recherches en didactique réside peut-être dans la façon dont elles abordent le milieu. En écho à la pensée de Jean-Jacques Rousseau qui déclare, dès le XVIII^e^ siècle, la supériorité de l'enseignement par « les choses » sur « les hommes » (1762), la didactique fait du milieu antagoniste l'un des chaînons manquants du processus d'enseignement-apprentissage.

Au cœur de l'œuvre et de l'héritage de Brousseau (1998), le milieu antagoniste ou le milieu a-didactique est ce qui vient s'intercaler entre le professeur et les élèves (Amade-Escot, 2024). Il consiste en « un système d'objets à la fois matériels, symboliques ou langagiers déterminant les pratiques d'étude des savoirs » (Amade-Escot, 2007, p. 120) et désigne ce qu'il y a à prendre en compte pour orienter l'étude dans le sens attendu (CDpE, 2019). En d'autres termes, sa présence et sa configuration invitent l'élève à produire par lui-même, c'est-à-dire de son propre mouvement, une réponse adaptée au savoir visé (Sensevy, 2007). Dans ces conditions, le rôle du professeur – et non des moindres – est de fabriquer ou (ré)agencer un milieu adéquat à la production des savoirs, mais aussi d'accompagner les élèves dans la recherche de solutions pertinentes. Il ne s'agit pas de répondre ou de faire à leur place, mais de placer chacun dans un milieu suffisamment consistant pour que la formulation d'hypothèses, puis leur validation empirique dans une situation, renseigne sur le caractère pertinent ou inadapté des propositions (Brousseau et Brousseau, 1987). Dès lors, si nous reprenons les catégories de Brousseau, le milieu est à la fois didactique, au sens où il contient des enjeux de savoir et ne suppose pas l'adaptation libre de l'élève à un milieu ouvert (Sensevy, 2007), et a-didactique, car il coïncide avec la mise en retrait du professeur, soucieux de laisser l'élève produire

seul des stratégies gagnantes. À cet égard, la didactique n'envisage pas uniquement le déploiement de l'autorité à travers les interactions humaines[12]. Elle l'associe également à l'élaboration d'un système matériel ou symbolique permettant au professeur de poser un cadre propice au travail, favorisant et autorisant la rencontre de l'élève avec le savoir (Mayeko, 2022b, 2024a, à paraître).

Le milieu n'est pas qu'une composante résiduelle de la relation didactique, il est le lieu d'actualisation du savoir au sein duquel l'élève est amené à prendre des décisions et à élaborer des stratégies pour « remporter » les jeux d'apprentissage. Suivant cette logique, ce sont les informations qu'il délivre, sous la forme de rétroactions, qui éclairent l'élève sur son résultat. C'est à peu de chose près ce qu'évoquent les chercheurs du cours d'action, en parlant de « partenaire professionnel » pour désigner les objets constitutifs de la situation que vit l'élève (Bourbousson, Bossard et Ade, 2015). D'ailleurs, dans un chapitre récent, Ade montre que l'environnement matériel élaboré par le professeur constitue bel et bien une facette de son autorité, liée à la dynamique des interactions entre les acteurs de la classe et les objets de la leçon (Ade, Couchot-Schiex et Montagne, 2024). La relation d'autorité, du fait de la dynamique d'appropriation des objets par les élèves, est sans cesse redéfinie par l'enseignant et/ou négociée par les apprenants. Ces observations signalent la part décisive que joue le professeur, aussi bien dans la conception du milieu, que dans sa réorganisation par l'intermédiaire du contrat didactique (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002). Son travail est déterminant pour assurer la continuité des tâches et des expériences en régulant la pratique des élèves, en définissant et dévoluant ce qu'il y a à faire au sein des situations pour construire des solutions sources d'institutionnalisation des savoirs. Ces quatre descripteurs (Sensevy, 2007) renvoient ainsi aux actions didactiques mobilisées par l'enseignant pour créer un ensemble de références communes et partagées au sein de la classe. Dès lors, l'élève ne travaille pas pour faire plaisir au professeur, mais parce que certaines nécessités l'y conduisent. En ce sens, l'autorité n'est plus – du moins pas exclusivement – une relation entre deux personnes, mais une relation entre l'élève et le savoir, médiatisée par le milieu. Cette décentration est une condition essentielle de la confiance épistémique qui irrigue l'autorité et traverse la relation didactique (CDpE, 2019).

12. Même si ces aspects demeurent très importants et sont richement décrits par les recherches sur le travail enseignant.

Discussion à propos du soubassement didactique de l'autorité enseignante

L'autorité d'un enseignant est conditionnée par les possibilités d'apprentissage que celui-ci parvient à ouvrir dans le travail en classe et par l'activité qu'il déploie pour suivre les élèves dans leurs expériences. À ce titre, les recherches en didactique montrent que ce sont les processus topo-, méso- et chronogénétiques qui rendent compte de cette dynamique à la fois contractuelle et conjointe (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000). Ces processus permettent au professeur d'introduire des références communes et partagées, tout en modifiant, au fur et à mesure du temps, le contenu des transactions didactiques en vue l'adapter aux besoins effectifs des élèves. Cette particularité « transformative », bien qu'inhérente aux transactions humaines en général, est certainement le fonds propre des interactions didactiques. En effet, les jeux d'apprentissage (*cf. supra*) se modifient et se succèdent afin de permettre l'appropriation des savoirs visés, ce qui nécessite un ajustement permanent du milieu. En outre, ces avancées sont rendues possibles par un partage de responsabilités qui structure organiquement les interactions en classe (Sensevy, 1998). Le fait d'envisager l'autorité comme un processus dynamique infusant la relation ternaire (élèves/professeur/savoirs), nous invite à rappeler que son soubassement (principal ?) est probablement d'ordre didactique.

L'autorité est à la fois le moteur et le produit des efforts que l'enseignant consent à faire pour organiser l'étude des savoirs. À l'école, dans le cadre de la relation maître-élève, elle passe indiscutablement par la conception de dispositifs d'apprentissage et par la gestion d'une posture de communication favorable à la mise en jeu des savoirs scolaires (Robbes, 2016). Comme le soutiennent Sensevy et Mercier (2007), l'action conjointe se déploie autour de l'enseignement du savoir, de sorte que l'autorité est le travail quotidien que chaque professionnel accomplit pour que les élèves s'engagent dans l'enquête qui mène à son élucidation (CDpE, 2019). L'enseignant, par la manière dont il nourrit les jeux d'apprentissage, donne de la valeur aux tâches et aux contenus. Ainsi, l'autorité didactique se fonde sur la capacité du professeur à donner du sens aux savoirs, à les rendre désirables et pertinents pour les élèves (Mayeko, 2022b, 2025b). C'est à partir de là qu'il tire sa légitimité et dans cet espace que se joue la possibilité d'une adhésion.

De façon encore plus approfondie, et en référence à la modélisation proposée par Joinel Alvarez (2024), on peut dire que l'autorité repose sur cinq grandes dimensions, emblématiques du travail enseignant : le statut, la personnalité, l'expertise relationnelle, l'expertise dans la gestion du cadre et l'expertise didactique. L'originalité de cette modélisation tient au fait qu'elle intègre clairement les questions didactiques et qu'elle propose une redéfinition plurielle de ce que Robbes (2010) nomme communément « le faire autorité ». Cette perspective nous amène à une distinction cruciale entre autorité et confiance didactique. Si la première est liée à la façon dont le professeur organise le jeu pour faire advenir des conditions propices à l'étude des savoirs, la seconde concerne le pari didactique que fait chaque enseignant à propos des possibilités d'apprentissage des élèves. Cette confiance suppose un geste de décentration (ou de retrait) qui autorise l'élève à produire lui-même une stratégie gagnante. À cette fin, l'autorité enseignante implique la création d'un milieu suffisamment rétroactif pour que l'élève soit capable d'y lire ce qu'il est possible et nécessaire de faire pour réussir. C'est le passage d'une autorité surplombante à une autorité qui autorise, au sens où elle donne au sujet le pouvoir et la puissance d'agir en propre[13]. Voilà en quoi et comment l'autorité est émancipatrice.

Aussi, ne perdons pas de vue que « l'ordre en classe, sans savoirs en jeu, ne constitue qu'un équilibre fragile sans cesse remis en cause. Des savoirs scolaires "fantômes" ou seulement dispensés en filigrane ne peuvent faire tenir durablement les situations de classe » (Ria, 2019, p. 75). C'est le travail méticuleux de l'enseignant pour concevoir l'étude, énoncer les règles du travail scolaire, focaliser les élèves sur les savoirs, agencer les tâches, faire évoluer le milieu, légitimer certains contenus et assurer le bon déroulement du jeu qui participe à la viabilité des processus éducatifs. La relation d'autorité est donc étroitement articulée aux multiples jeux d'apprentissage qui rythment d'ordinaire les pratiques de classe. Ainsi, gardons à l'esprit que le maintien de l'ordre, figure habituelle et néanmoins restrictive de l'autorité, n'est pas une finalité en soi. Cette dimension de l'activité enseignante est

13. Notons cette distinction – opérée par Conover (2019) en référence à l'œuvre de Spinoza et aux travaux de Deleuze (1998) – entre 1) le pouvoir (en latin, *potestas*), référant à la souveraineté ou l'autorité sur quelque chose d'autre et 2) la puissance (*potentia*), qui illustre la faculté d'être harmonie avec le monde (Deleuze, 1998). D'après l'auteure, « le *Power* (pouvoir) est toujours un obstacle à l'effectuation des *powers* (puissances) » (Conover, p. 82, nous traduisons). Cela rejoint en TACD la question de la « puissance d'agir » (Sensevy, 2011), vue comme puissance d'émancipation individuelle et collective par le savoir (CDpE, 2019, 2024), dont il s'agit de créer les conditions d'émergence (dans le projet politique porté par la TACD).

surtout destinée à augmenter les possibilités d'apprentissages des élèves (Nault et Fijalkow, 2002). À l'école, l'autorité prend racine dans la relation didactique et se développe par l'intermédiaire des gestes didactiques que mobilisent intentionnellement les professeurs (Loquet, 2007). Dans cette logique, l'autorité est une relation d'influence, à la fois transitoire et nécessaire, qui donne forme à l'enseignement et à l'apprentissage des savoirs scolaires. Selon cette conception, nous pensons que l'intégration de démarches cliniques – qu'elles relèvent du champ psychanalytique, phénoménologique ou de l'enquête ascendante – permet d'appréhender la transmission comme une expérience de rencontre, où le mouvement de subjectivation et d'institutionnalisation du savoir s'opère à travers l'épaisseur et le croisement des vécus individuel et collectif.

Conclusion

Au terme de cet article, rappelons simplement que les recherches sur l'autorité ne se limitent pas à la philosophie, la psychanalyse ou la sociologie. Elles intègrent également, lorsqu'il s'agit de penser l'autorité dans le cadre des professions adressées à autrui, d'autres outils et référents théoriques comme ceux formulés dans le paysage des sciences de l'éducation et de la formation. Cet éclairage composite permet de construire des regards à la fois pluriels et complémentaires pour mettre au jour la complexité des rapports qui se tissent en classe entre un professeur et ses élèves. Dans ce patchwork, les approches didactiques occupent une place de choix. Leurs filiations anthropologiques et culturelles en font « une science des conditions spécifiques de la diffusion des connaissances nécessaires aux occupations des hommes et des femmes » (Brousseau, 2010, p. 1).

En d'autres termes, les questions didactiques, portant sur les pratiques de transmission et d'appropriation des savoirs, intègrent d'emblée le concept d'autorité. On peut même dire qu'elles le spécifient en se plaçant à l'interface des relations entre le professeur et les élèves, le milieu et les institutions, les pratiques d'enseignement et les savoirs acquis. Envisager l'autorité enseignante sous un angle didactique, c'est donc se donner les moyens de décrire plus finement les processus d'autorisation ou de légitimation, indispensables à la construction d'une relation dialectique basée sur l'obéissance et la liberté. L'autorité ne se déploie pas de façon magistrale et descendante, comme un pouvoir à exercer. Elle constitue plutôt – et bien plus subtilement – une relation à construire, plaçant la confiance

au fondement de l'autorisation et du consentement dont elle s'abreuve. Pour cette raison, elle n'est pas vue comme un frein à la liberté de l'élève, mais comme une condition de sa responsabilisation épistémique, rendant l'apprentissage possible dans la relation aux autres et aux savoirs.

Bibliographie

Ade, David, Couchot-Schiex, Sigolène et Montagne, Yves-Felix (2024). L'autorité de l'enseignant au prisme de l'énaction, de la sociologie du genre et de la psychanalyse. Dans : Teddy Mayeko (dir.), *L'autorité*, 45-64. Éditions EP&S.

Amade-Escot, Chantal, Garnier, Annie et Monnier, Nathalie (2007). La dynamique contractuelle du processus didactique. Dans : Chantal Amade-Escot (dir.), *Le didactique*, 31-48. Éditions EP&S.

Amade-Escot, Chantal (2024). Sur l'héritage et l'horizon ouverts par Guy Brousseau pour la didactique de l'éducation physique. *Éducation & Didactique*, *18(1)*, 155-156, DOI : 10.4000/11ny3.

Ardoino, Jacques (2013). L'autorité. Dans : Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez, André Levy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*. Érès.

Arendt, Hannah (1972). *La crise de la culture*. Gallimard. [éd. originale 1961].

Boudjadi, Gwénaël (2023). De l'autre lointain, de l'autre proche : une approche de l'autorité en éducation par la relation. Dans : Marie Beretti, Gwénaël Boudjadi, Christophe Point, Camille Roelens (dir.), *L'autorité en éducation : figures, variations, recompositions*, 59-67. PUSE.

Bourbousson, Jérôme, Bossard, Cyril et Ade, David (2015). L'intelligence collective. Dans : Olivier Vors (dir.), *L'activité collective*, 32-52. Éditions EP&S.

Breton, Philippe (2005). La société de la connaissance : généalogie d'une double réduction. *Éducation et sociétés*, *15*, 45-57. DOI : 10.3917/es.015.0045.

Brière, Fabienne (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier : quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.

Brousseau, Guy (1986). *La théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse, université de Bordeaux I.

Brousseau, Guy (1998). *Théories des situations didactiques*. La Pensée sauvage.

Brousseau, Guy (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques, https://ardm.eu/guy-brousseau/guy-brousseau.com/biographie/glossaires/index.html.

Brousseau, Nadine et Brousseau, Guy (1987). *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*. IREM de Bordeaux.

Buznic-Bourgeacq, Pablo (2015). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *TransFormations*, *13/14*, 1-18.

Buznic-Bourgeacq, Pablo (2021). *Sujets et objets de la dévolution. Une institution de l'autonomie*. ISTE Groupe.

Cariou, Didier, Kervran, Martine et Rilhac, Patrice (2015). Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif ». *Revue française de pédagogie, 190*, 75-88, DOI : 10.4000/rfp.4704.

Carnus, Marie-France (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : études de cas croisées*. Thèse, université de Toulouse.

Carnus, Marie-France, Terrisse, André (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.

Cifali, Mireille (2005). *La question de l'autorité de l'enseignant : approche psychanalytique*. Colloque IFD « "Restaurer" la légitimité de l'enseignant : du pouvoir à l'autorité responsable ». Grenoble, 18-19 novembre 2005. https://mireillecifali.ch/Articles_(2003-2006)_files/autorite.pdf.

Collectif Didactique pour enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.

Collectif Didactique pour enseigner (2024). *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives*. Presses universitaires de Rennes.

Conover, Anna C. (2019). *Rethinking democratic subjectivity in the digital age*. Thèse, université de Columbia.

Deleuze, Gilles (1998). *Spinoza: practical philosophy*. City Lights Books.

Dewey, John (1938). *Logique. Théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.

Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Le Seuil.

Dubet, François et Duru-Bellat, Marie (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Le Seuil.

Dumouchel, Mélanie et Lanaris, Catherine (2022). *La gestion de la classe intégrée aux didactiques. Vers un enseignement cohérent*. Presses de l'université du Québec.

Freud, Sigmund (2012). *Psychologie des foules et analyse du moi*. Payot. [éd. originale 1921].

Joffrin, Laurent et Tesson, Philippe (2000). *Où est passée l'autorité ?* Nils Éditions.

Joinel Alvarez, Vanessa (2024). Modélisation de l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. Dans : Marie Beretti, Gwénaël Boudjadi, Christophe Point et Camille Roelens (dir.), *L'autorité en éducation : figures, variations, recompositions*, 93-103. PUSE.

Joinel Alvarez, Vanessa, Lussi Borer, Valérie et Robbes, Bruno (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? Apports de l'analyse de l'activité. *Didactique, 3(3)*, 10-36, DOI : 10.37571/2022.0302.

Le Paven Jarno, Maël (2023). *Vers une didactique des ajustements dans l'action conjointe. Contribution d'un parcours de recherche en théorie de l'action conjointe en didactique sur les pratiques corporelles, sportives et artistiques*. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Bretagne occidentale.

Loquet, Monique (2007). Les techniques didactiques du professeur. Dans : Chantal Amade-Escot (dir.), *Le didactique*, 49-66. Éditions EP&S.

Marcelli, Daniel (2003). *L'enfant chef de la famille. L'autorité de l'infantile*. Albin Michel.

Mayeko, Teddy (2022a). Les gestes de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire. *Staps, 173(3)*, 79-98, DOI : 10.3917/sta.pr1.0045.

Mayeko, Teddy (2022b). L'autorité enseignante à l'épreuve de l'espace et du matériel : le cas singulier de l'EPS. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, 55(2)*, 111-130, DOI : 10.3917/lsdle.552.0111.

Mayeko, Teddy (2023). Activité. Dans : Guilhem Labinal, Virginie Tellier (dir.), *Dictionnaire des termes utilisés en formation*, DOI : 10.58079/nm1y.

Mayeko, Teddy (2024a). Exercer son autorité dans des espaces insolites : le défi du professeur d'EPS. *L'éducation physique en mouvement*, *12*, 30-33, DOI : 10.26034/vd.epm.2024.6257.

Mayeko, Teddy (2024b). *L'autorité*. Éditions EP&S.

Mayeko, Teddy (2025). L'autorité comme activité située : le cas d'un professeur d'EPS en REP. *Recherches & éducations*. DOI : 10.4000/1454v.

Mayeko, Teddy (2025b). L'autorité du professeur d'EPS à l'épreuve de la sanction. *Carrefours de l'éducation*, *59*, 207-223, DOI : 10.3917/cdle.059.0213.

Mayeko, Teddy (2025). Les gestes mobilisés par un enseignant d'EPS pour exercer son autorité en contexte difficile. *Contextes et didactiques*, *26*, DOI : 10.4000/15f4b.

Mayeko, Teddy et Tissot, Pascaline (2025). Le charisme, un « tabou » de la relation d'autorité. *Éducation et socialisation*, *75*, DOI : 10.4000/13m17.

Meirieu, Philippe (2005). Quelle autorité pour quelle éducation ? *Rencontres internationales de Genève*. Genève, septembre 2005.

Meirieu, Philippe (2016). Pour une éducation au politique par l'école. *GFEN 28*, Chartres, 30 mai 2016.

Mercier, Alain, Schubauer-Leoni, Maria-Luisa et Sensevy, Gérard (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, *141*, 5-16, DOI : 10.3406/rfp.2002.2910.

Meyre, Jean-Michel (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'asservité socio-conative comme concept explicatif. *Staps*, *100*, 77-87, DOI : 10.3917/sta.100.0077.

Mottier-Lopez, Lucie (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. Dans : Bernadette Noël, Sylvie Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, 67-78. De Boeck supérieur.

Nault, Thérèse et Fijalkow, Jacques (1999). Introduction. La gestion de la classe d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(3), 451-466, DOI : 10.7202/032009ar.

Nault, Thérèse et Fijalkow, Jacques (2002). *La gestion de classe*. De Boeck supérieur.

Oury, Fernand et Pain, Jacques (1971). *Chronique de l'école caserne*. Maspero.

Pain, Jacques (2012). Pratiques de classes et autorité. *Recherche et formation*, *71*, 99-112, DOI : 10.4000/rechercheformation.1989.

Pain, Jacques et Vulbeau, Alain (2001). L'autorité aujourd'hui ? Oui, mais sous conditions. Dans : Olivier Douard et Gisèle Fiche (dir.), *Les jeunes et leur rapport au droit*, 189-202. L'Harmattan, DOI : 10.3406/debaj.2001.1097.

Piaget, Jean (1964). *Six études de psychologie*. Gonthier.

Prairat, Erick (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Presses universitaires de Nancy.

Prairat, Erick (2012). L'autorité malmenée. *Enfance & Psy*, *54*, 109-117, DOI : 10.3917/ep.054.0109.

Quéré, Louis (2006). L'environnement comme partenaire. Dans : Jean-Marie Barbier et Marc Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transversales*. Presses universitaires de France.

Renaut, Alain (2004). *La fin de l'autorité*. Flammarion.

Reuter, Yves, Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle et Lahanier-Reuter, Dominique (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

Ria, Luc (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF.

Robbes, Bruno (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF.

Robbes, Bruno (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Champ Social.

Robbes, Bruno (2023). L'autorité ne se décrète pas et les enseignants le savent bien. *Le Monde*, 19 septembre 2023, https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/09/19/bruno-robbes-l-autorite-ne-se-decrete-pas-et-les-enseignants-le-savent-bien_6189952_3232.html.

Robbes, Bruno (2024). L'autorité à travers l'histoire. Dans : Teddy Mayeko (dir.), *L'autorité*, 11-24. Éditions EP&S.

Rosa, Hartmut (2023). *Rendre le monde indisponible*. La Découverte.

Rousseau, Jean-Jacques (2009). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion. [éd. originale 1762].

Runtz-Christian, Edmée (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* ESF.

Schubauer-Leoni, Maria-Luisa et Leutenegger, Francia (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans : Madelon Saada-Robert et Francia Leutenegger (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 227-251. De Boeck supérieur.

Rancière, Jacques (1987), *Le Maître ignorant*. Fayard.

Sensevy, Gérard (1998). *Institutions didactiques*. Presses universitaires de France.

Sensevy, Gérard (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans : Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, 203-224. De Boeck.

Sensevy, Gérard (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans : Gérard Sensevy et Alain Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, 13-49. Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, Gérard (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, *57*, 39-50, DOI : 10.4000/rechercheformation.822.

Sensevy, Gérard (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Sensevy, Gérard et Mercier, Alain (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, Gérard, Mercier, Alain et Schubauer-Leoni, Maria-Luisa (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherche en didactique des mathématiques*, *20(3)*, 263-304, https://revue-rdm.com/2001/vers-un-modele-de-l-action.

Serres, Michel (2012). *Petite Poucette*. Le Pommier.

Terrisse, André et Carnus, Marie-France (2009). *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoir ?* De Boeck supérieur.

Thin, Daniel (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, *139*, 21-30, DOI : 10.3406/rfp.2002.2879.

Thouin, Marcel (2020). La didactique : essentielle, mais menacée. *Didactique*, *1(1)*, 61-86, DOI : 10.37571/2020.0104.

Tiberghien, André, Malkoun, Layal, Buty, Christian, El Sowayssi, Nada et Mortimer, Eduardo (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. Dans : Gérard Sensevy et Alain Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, 93-122. Presses universitaires de Rennes.

Visioli, Jérôme, Petiot, Oriane (2024). Se mettre en scène pour faire autorité en EPS. Dans : Teddy Mayeko (dir.), *L'autorité*, 65-82. Éditions EP&S.

Vors, Olivier, Flavier, Éric (2024). Conflits et déviances en EPS : des opportunités pour co-construire l'autorité en classe. Dans : Teddy Mayeko (dir.), *L'autorité*, 83-94. Éditions EP&S.