

**Evolution des principes de l'autorité éducative
chez des enseignants en EPS**

Directeur de mémoire ; Gianpaolo Patelli

Expert de la soutenance orale ; Pascal Mornod

Auteurs ; Omar Ahatri (p29535) ; Joachim Staub (p26308)

Table des matières

1. Introduction	2
2. Cadre théorique	3
2.1 Analyse contextuelle, le concept d'autorité et l'éducation	3
2.2 L'autorité éducative en 16 principes d'action	7
3. Présentation de l'étude	11
3.1 Objet de l'étude	11
3.2 Questions d'étude et problématique	12
3.3 Hypothèses	12
4. Méthodologie	13
1.1. La démarche quantitative :	13
1.1.1. Echantillon	13
3.4 Outil de recueil de données	13
3.5 Procédure	13
1.2. La démarche qualitative	14
2.1.1. Les entretiens exploratoires	14
2.1.2. L'échantillon	14
3.6 Analyse des données	15
5. Résultats	15
6. Discussion	15
7. Limites et perspectives	15
8. Conclusion	15
9. Références bibliographiques	15
10. Bibliographie	15
11. Annexes	Erreur ! Signet non défini.

1. Introduction

Durant cette année d'étude pédagogique, la gestion de classe a été l'un des thèmes majeur des cours que nous avons suivis. Analysée tantôt du point de vue de l'élève, tantôt du point de vue de l'enseignant, ce concept est le résultat de paramètres multiples. Le comportement de l'enseignant dans sa globalité représente une des influences principales de la qualité de la gestion de classe, c'est également une des préoccupations majeure des jeunes enseignants tels que nous le sommes. Comment garder le contrôle de la classe ? Comment ne pas devenir un "faiseur d'ordre" et ressortir complètement épuisé d'une journée d'enseignement ?

La salle de gymnastique est un espace d'expression corporelle dans un contexte scolaire ou cette facette est habituellement mise de côté, voir parfois réprimandée. L'espace diffère d'une salle de classe habituelle, le comportement également. Il s'agit pour l'enseignant d'EPS d'instaurer rapidement un climat de travail "qui sort de l'ordinaire", mais qui permet justement le travail. Or, la grandeur de l'espace et le bruit des activités présentent des obstacles supplémentaires à ce climat par rapport à une salle de classe.

Quel est le bon comportement à adopter ? Y a-t-il des attitudes ou des comportements que l'enseignant d'EPS peut adopter pour favoriser une mise en place simple d'un climat de travail favorable à l'apprentissage ? L'expérience semble jouer un rôle primordial sur la capacité à gérer la classe. Même si ce n'est pas toujours forcément le cas, les années d'expériences de l'enseignant semblent aller de paire avec la qualité de ses réactions pour maintenir un climat de classe optimal. Que fait-on de mieux avec l'expérience ? Quelles adaptations acquière-t-on avec le temps ? Quels paramètres favorisent une telle amélioration de l'autorité d'un enseignant ?

Voilà, en somme, le chemin de réflexion qui nous a amené à nous intéresser au sujet en question pour ce travail. La démarche générale de ce travail nous fera commencer par la définition d'une autorité efficace dans le cadre scolaire.

2. Cadre théorique

2.1 Analyse contextuelle, le concept d'autorité et l'éducation

Depuis longtemps, l'autorité est un élément qui préoccupe énormément d'individus devant diriger ou conduire un groupe de personnes, que ce soit dans le cadre du travail, de la politique, des loisirs ou religieux par exemple. Il s'agit donc d'un caractère typiquement social, légitimé par la structure d'une société. Robert Dahl définit l'autorité comme le pouvoir qu'exerce un individu (seul ou en tant que représentant d'une institution) sur un autre individu, le faisant adopter des comportements, des actions ou même des conceptions qu'il n'aurait pas eu sans lui. (Hunter & Dahl, 1963) Le pouvoir ne consiste donc pas en l'usage de la force, même si dans les esprits les deux sont souvent associés. Le pouvoir de l'autorité peut ainsi être conféré par une institution, mais pas seulement. La nécessité du sentiment d'appartenance est parfois source de conformisme, d'adaptation du comportement.

La sociologie, la psychologie, le management et la pédagogie sont autant de domaines scientifiques qui ont été appelés à creuser la question de l'autorité. Débattant des différents éléments d'influence de l'autorité, les auteurs se sont intéressés notamment à ce qui constitue une autorité, mais également aux multiples effets que peuvent produire différents types d'autorité. Max Weber, lui, distingue 3 types d'autorité que sont l'autorité traditionnelle, légale et charismatique. (Weber, 1992). La première consiste en celle attribuée par les traditions, les habitudes sociales. La seconde serait l'effet des cadres légaux qui régissent notre société. La dernière trouverait son fondement chez la personne porteuse de pouvoir même. On prêterait ainsi à un individu des qualités exceptionnelles.

Avec le temps et les recherches, différents types d'autorités en lien avec les fonctions qu'exercent les individus ont été citées par des auteurs provenant de différents courants.

Avec le temps, dans le domaine d'enseignement, le paradigme de l'autorité a également évolué, de l'autoritarisme à la séduction, en passant par la coercition. Selon Marchive (Marchive, 2005) l'autorité de l'enseignant repose sur 3 pôles ; La dimension épistémique qui s'explique par l'asymétrie de savoir entre l'enseignant et l'élève, la dimension

déontique, qui renvoie au législatif et finalement la dimension charismatique qui est en lien avec les qualités propres de l'enseignant.

Toujours selon Marchive, l'autorité de l'enseignant se situerait toujours entre deux pôles extrêmes que sont la coercition et la séduction, la violence et la douceur et celui-ci doit donc savoir jouer plus ou moins avec les 3 fondements de son autorité.

En effet, l'autorité épistémique est nécessaire car il faut posséder un savoir à enseigner pour pouvoir le faire, mais également être conscient des capacités de l'élève et pouvoir didactiser son savoir en fonction de la personne à qui on s'adresse. L'autorité déontique est nécessaire car un engagement est indispensable, mais insuffisante car elle ne saurait promettre un engagement plein de l'élève. L'autorité charismatique permet justement un engagement plus intense de l'élève, mais ne suffirait pas à elle seule à garantir un climat de classe favorable à l'apprentissage. En effet, l'autorité n'est qu'une condition parmi d'autres à la gestion de classe, qui n'est elle même qu'une condition parmi d'autres à l'apprentissage. Or, c'est bien en l'apprentissage que consiste le but ultime de la scolarisation, non la gestion de la classe. Ainsi, la possession d'une autorité charismatique ne suffit pas à définir la qualité d'un enseignant, le savoir qu'il possède et sa capacité à le faire apprendre de manière critique et réfléchie est indispensable pour cela.

On comprend ainsi tout le paradoxe de l'autorité de l'enseignant, puisque, même s'il est forcé de s'y soumettre, l'élève ne doit pas être assujéti à l'enseignant et doit rester "maître de lui-même". Les chercheurs semblent aujourd'hui converger vers une autorité dite "éducative". Celle-ci présente justement la particularité de la relation pédagogique en prônant l'autonomisation de l'élève.

Ainsi, Robbes énumère différents types d'autorité tels que l'autorité autoritariste, autorité naturelle et autorité charismatique comme étant néfastes à la situation d'apprenant de l'élève (Robbes, 2010). En effet, dans chacun des 3 cas, la finalité reste de soumettre l'élève à ses volontés en engendrant, d'une manière ou d'une autre, ses dépendances. Il critique également cet abandon d'autorité des enseignants qui ne souhaitent plus rencontrer de conflits avec leurs élèves. Robbes propose ainsi une autorité éducative, qui consisterait pour les enseignants à créer des situations d'influences sur ses élèves en créant des conditions pédagogiques. Ainsi, il est non

seulement indispensable de posséder un savoir important, mais il est également indispensable de connaître l'histoire de ces connaissances, de pouvoir les contextualiser et pousser ainsi les élèves à travailler sur elles de manière critique.

Robbes définit ainsi l'autorité éducative ;

« l'autorité éducative est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même » (Robbes, 2010).

Cette vision d'autorité est reprise et renforcée par plusieurs auteurs. Erik Prairat (Prairat, 2003) reprend notamment la notion d'autorité réaffirmant cinq principes, à ses yeux indispensables, de l'autorité. Pour comprendre qu'est-ce que l'autorité éducative il faut comprendre que 1) l'autorité elle-même ne signifie pas pouvoir ; 2) l'autorité est nécessaire ; 3) la relation d'autorité n'est jamais une relation duelle mais elle est toujours triangulaire ; 4) le lien entre « relation d'autorité » et « relation spécifique » ; et 5) il y a un processus d'autorisation.

Selon E. Prairat, il y a aujourd'hui une « érosion de l'autorité éducative » qui peut être analysée sous trois angles : sociologique, philosophique et anthropologique. D'un point de vue sociologique, on évoque la disparition d'une école élitiste au profit d'une école où tous doivent réussir. D'un point de vue philosophique il y a également une avancée des valeurs démocratiques, notamment de la valeur d'égalité qui a indirectement remis en question les relations d'autorité car davantage d'égalité se traduit par une diminution quasi mécanique de l'altérité.

La tension entre enseignant/enseigné est aujourd'hui en train de cliver le monde de l'école en deux grands camps. Un premier où l'on peut observer une sanctuarisation de l'école et un deuxième, beaucoup plus réaliste, où l'école intègre les valeurs très chères comme la liberté et l'égalité.

Prairat assigne à l'autorité éducative quatre grandes caractéristiques : 1) il s'agit d'une influence libératrice, 2) c'est une action indirecte 3) une influence délimitée dans le

temps (temporaire) 4) et elle est indissociable de la reconnaissance (ibid.). La faiblesse et la grandeur de l'autorité reposent dans le fait que pour se déployer comme influence, l'autorité éducative doit être d'abord reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire.

Tout au long de sa carrière d'enseignant, sa représentation de soi, des élèves et de sa profession évolue. Celle des savoir-faire également (Ndoreraho & S., 1999) (Perez-Roux, 2008). D'une certaine manière, on peut dire que celui-ci voit son autorité et sa façon de l'appliquer évoluer. Durant la carrière d'un enseignant, et avec sa propre personne, l'autorité d'un enseignant évolue. Plus particulièrement, la façon de gérer sa classe évolue pour, semble-t-il, lui coûter moins d'énergie. L'autorité ne peut ainsi pas être uniquement due à la fonction. Certains aspects de la personne représentant la figure d'autorité sont également nécessaires à la conservation de ce pouvoir. La sociologie et la psychologie décrivent de nombreux aspects propres à la personne qui permettent à l'individu d'accroître encore l'adhérence des individus. Pour l'enseignant, outre le pouvoir institutionnel et social, on peut parler de séduction, confiance, culpabilisation, chantage, gestion de l'information, appel à la raison, le savoir.

Ainsi, comme l'atteste l'étude de Bonnefoy (Bonnefoy, Chifflet, Pain, & Pare, 1987) certains types d'intervention varie entre des enseignants confirmés et des enseignants stagiaires. Par la suite, nous nous intéresserons justement à ces évolutions.

2.2 L'autorité éducative en 16 principes d'action

Définir l'autorité est un exercice complexe. Le caractère flou et parfois arbitraire de ce trait est ainsi défini de manière différente selon le contexte et même le domaine scientifique utilisé. Afin de nous référer à des critères concrets lors de nos analyses futures, nous avons choisi un auteur en particulier pour définir le concept d'une autorité éducative.

Le tableau suivant illustre les 16 principes d'actions de portée générale énumérés par Robbes et jetant les bases de l'exercice d'une autorité éducative. Ces principes, parus dans en 2010 dans « *Penser et agir l'autorité éducative; Une complexité en acte dans la formation des enseignants... et ailleurs?* » nous ont marqué de par leur précision et leur cohérence. L'auteur est aujourd'hui l'un de plus grands experts s'intéressant à la gestion de classe , aux violences en milieu scolaire et bien entendu l'autorité.

Conscients de leur caractère arbitraire et discutable selon le contexte, c'est en se basant sur ces principes que nous allons construire notre questionnaire ainsi que notre grille d'évaluation.

Principes portant sur les prises d'information	1. Qualité et expertise des informations sensorielles (visuelles auditives et spatiales) prises par l'enseignant avant et pendant l'action orientent la qualité des actions qui suivent.
	2. L'interprétation juste des intentions prêtées par l'enseignant aux élèves sur lesquels les prises d'informations s'exercent est déterminante. (pour qu'il mobilise des savoirs d'action allant dans le sens de l'exercice d'une autorité éducative reconnue comme telle par le ou les élèves)
	3. Les capacités de prises d'informations de qualité ne sont pas homogènes selon les enseignants, d'où la nécessité de développer, chez certains d'entre eux, des savoirs relatifs à l'observation des actions des professeurs et des comportements des élèves dans les classes.

Principes portant sur les savoirs d'action mis en œuvre (selon fréquence d'utilisation)	<p>4. La parole professorale est le savoir d'action dominant en relation d'autorité. Certains types d'interventions s'avèrent particulièrement efficaces: l'appel à la réflexion de l'élève ; le haussement de ton ; la modification du contenu de la communication ; l'inscription des interventions dans une temporalité basée sur l'information des élèves, l'explication, la persuasion, la justification des décisions prises, la réflexion, l'énoncé des buts ou des sous-buts poursuivis par l'enseignant, la variété des interventions verbales chez un même enseignant ;</p> <p>ou au contraire l'absence d'intervention verbale, la non-intervention ; l'attente (l'interruption de l'action), utilisée en particulier lorsqu'un élève transgresseur cherche à mettre en spectacle le conflit.)</p>
	<p>5. L'importance du questionnement et du dialogue interne (« se dire, analyser la situation ») démontre l'intensité de l'activité réflexive des enseignants dans l'action.</p>
	<p>6. Les savoirs d'action de positionnement (faisant référence à la dimension statutaire de l'autorité) ne sont efficaces qu'accompagnés de savoirs d'action complémentaires. La variété des savoirs d'action pour signifier cette référence au statut du professeur est un gage d'efficacité.</p>
	<p>7. Des savoirs d'expérience, particulièrement ceux qui portent sur les élèves, sont mis en œuvre. L'expérience constitue donc un gage essentiel de pratique d'une autorité éducative, bien que non exclusif.</p>
	<p>8. Les déplacements sont pourtant très efficaces dans quelques situations.</p>
	<p>9. Les regards de l'enseignant entendus comme actions sont déterminants dans certaines situations, et plus encore l'échange des regards.</p>
	<p>10. Les savoirs d'action relevant d'un <i>habitus</i> professionnel (assemblages, combinaisons d'actions simples résultant d'élaborations complexes), de même que les signes et les gestes, sont très efficaces, du fait qu'ils sont attachés à un seul enseignant et extrêmement contextualisés.</p>

Principes portant sur les savoirs d'action mis en œuvre (selon fréquence d'utilisation)	<p>4. La parole professorale est le savoir d'action dominant en relation d'autorité. Certains types d'interventions s'avèrent particulièrement efficaces: l'appel à la réflexion de l'élève ; le haussement de ton ; la modification du contenu de la communication ; l'inscription des interventions dans une temporalité basée sur l'information des élèves, l'explication, la persuasion, la justification des décisions prises, la réflexion, l'énoncé des buts ou des sous-buts poursuivis par l'enseignant, la variété des interventions verbales chez un même enseignant ;</p> <p>ou au contraire l'absence d'intervention verbale, la non-intervention ; l'attente (l'interruption de l'action), utilisée en particulier lorsqu'un élève transgresseur cherche à mettre en spectacle le conflit.)</p>
	<p>12. Le différé est un savoir d'action efficace dans toutes les situations où il est évoqué. Tout en dédramatisant et en apaisant le conflit, il permet la poursuite de l'action ordinaire du professeur. Au contraire, lorsqu'un professeur cherche à obtenir d'un élève une obéissance immédiate et inconditionnelle sous la forme d'une soumission, il augmente le risque d'être la victime de violences physiques de la part de celui-ci.</p>
	<p>13. Des enseignants disposent d'une gamme de savoirs d'action substitutifs en cas d'échec. Augmenter le répertoire des savoirs d'action disponibles chez ceux qui parviennent difficilement à entrevoir d'autres modalités d'action possibles est un objectif de formation essentiel.</p>
	<p>14. Certains savoirs d'action utilisés s'avèrent moins efficaces, dans certaines situations étudiées.</p>

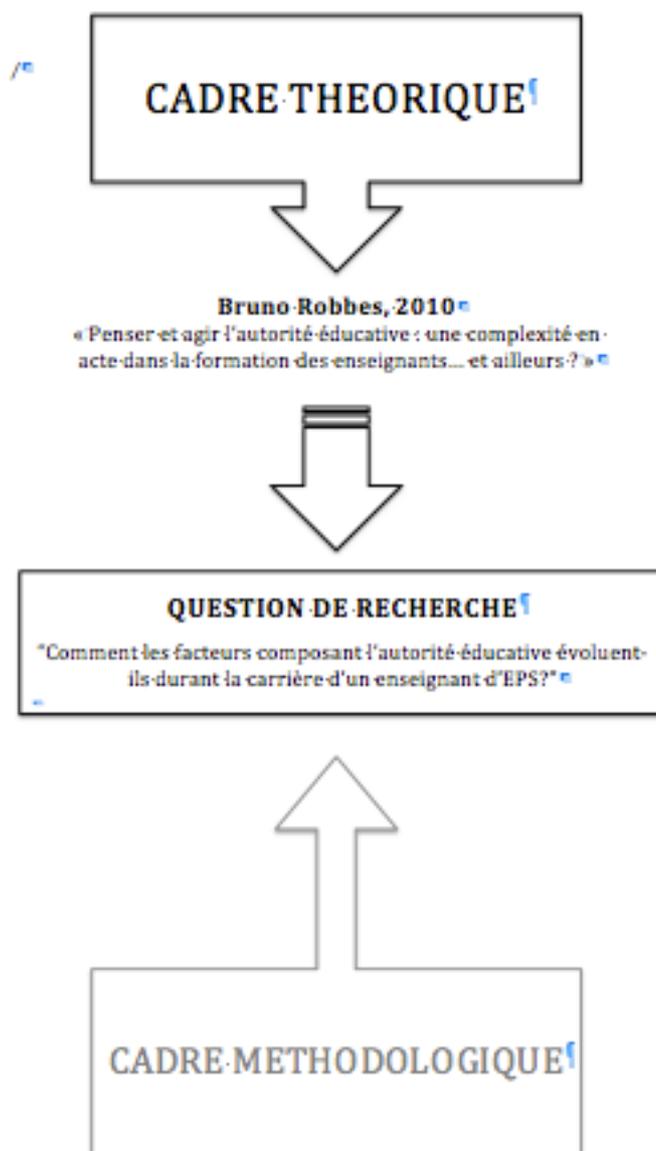
Principes portant sur les buts que les enseignants se donnent pour guider leurs actions	<p>15. La tendance des enseignants à être au clair avec ce qui guide leur action est inversement proportionnelle au nombre de sous-buts formulés. La multiplication des sous-buts peut être, soit le signe d'une fragilité professionnelle ou personnelle, à moins qu'elle ne traduise une capacité du professeur à ajuster ses sous-buts dans l'action en référence à son but générique.</p>
	<p>16. Dans ce cas, ce savoir relevant de <i>l'habitus</i> professionnel du professeur est une composante du processus de légitimation de l'autorité éducative, que nous décrivons ainsi : après qu'il a énoncé – et parfois aussi maintenu – une exigence ferme et non arbitraire dans la logique de son but générique, et si l'exigence est remplie même partiellement, le professeur doit être capable de ne pas exiger des élèves qu'ils atteignent l'ensemble des sous-buts qu'il a défini. Pour que son autorité puisse être reconnue comme acceptable, l'enseignant doit opérer une sélection de certains sous-buts avant d'agir : il retiendra – ou redéfinira si besoin sur un temps très court – les sous-buts opératoires ; il éliminera ceux qui sont inopérants.</p>

3. Présentation de l'étude

3.1 Objet de l'étude

La capacité de gestion de la classe des enseignants en EPS sera au centre de notre préoccupation. Une caractéristique propre à l'enseignant, son autorité, est susceptible d'influencer cette gestion. Celle-ci étant décrite comme optimale lorsqu'elle s'apparente à une autorité éducative, nous allons nous intéresser précisément à la perception qu'ont enseignants et élèves de certains éléments comportementaux de l'enseignant qui sont définis comme étant entre autres propres à l'autorité éducative. C'est ainsi à partir d'un cadre théorique définissant une autorité optimale qui s'installe dans la relation prof-élèves que nous allons tenter de questionner les évolutions possibles des sous-paramètres de celle-ci. Notre modèle d'analyse se base ainsi grandement sur l'auteur précité.

L'intérêt est de comprendre en quoi les différents éléments qui caractérisent ce type d'autorité sont susceptibles d'évoluer tout au long d'une carrière d'enseignant. Ces évolutions comportementales de l'enseignant sont également susceptibles d'apparaître aux yeux de l'enseignant mais aussi aux yeux des élèves.



3.2 Questions d'étude et problématique

1) L'expérience, dans son aspect quantitatif (années d'enseignement), est-elle corrélée avec l'application d'un plus grand nombre des éléments fondamentaux de l'autorité éducative ?

Cette première question soulève aussi celle du rapport entre les années d'enseignement et la capacité à faire preuve d'autorité, ou encore, celle des années d'enseignement et l'aptitude à agir de manière optimale.

2) Les enseignants mais aussi leurs élèves seront questionnés. Ce double niveau de questionnement permettra plusieurs éléments de réflexion. Les élèves auront-ils toujours un avis allant de paire avec celui de l'enseignant ? Certaines évolutions perçues par l'enseignant ne le sont-elles pas uniquement par lui ?

3) Si évolution il y a, va-t-elle de paire avec un sentiment de satisfaction et de plaisir de l'enseignant ?

3.3 Hypothèses

Premièrement, nous basant sur l'étude de l'évolution des comportements de l'enseignant de Bonnefoy (Bonnefoy, Chifflet, Pain, & Pare, 1987), nous supposons que les principes définissant l'autorité éducative varient entre des enseignants stagiaires et des enseignants confirmés.

Comme le montre l'étude de Dumas, (Dumas, 2009) les élèves sont capables, au travers de questionnaires, d'évaluer certains traits de comportements des enseignants relatifs à leur gestion de classe. Nous tenterons ainsi de confronter la prétention d'utilisation de certains savoirs faire par les enseignants avec celle de la perception du climat de classe par les élèves. Nous supposons ici que l'utilisation de certains savoir-faire par les enseignants influencera la perception du climat de classe par les élèves

Troisièmement, l'autorité éducative étant également synonyme d'une réduction des rappels à l'ordre et des recours aux répréhensions, la satisfaction et le plaisir de l'enseignant à pratiquer son métier devraient être augmentés.

4. Méthodologie

Afin de cerner au mieux notre problématique, nous avons opté pour une double approche (quantitative et qualitative) de l'objet.

1.1. La démarche quantitative :

1.1.1. Echantillon

Des questionnaires seront distribués à des enseignants d'EPS du secondaire 1 du canton de Vaud ainsi qu'à leurs élèves. Les enseignants en question devront représenter une variabilité importante concernant les années d'expérience dans le domaine qu'ils enseignent aujourd'hui.

3.4 Outil de recueil de données

Un questionnaire détaillé sera distribué aux enseignants et comportera plusieurs questions quant à l'éventuelle utilisation de certains des principes de l'autorité éducative. Si possible, chaque principe sera examiné par le biais de deux à trois questions évaluées par les enseignants sur une échelle de un à cinq. Un score moyen sera donné à chacun de ses principes. (Éventuellement un score "adhésion" et un score "utilisation"). Ainsi, l'adhésion/utilisation de chaque principe sera une réponse moyennée à partir de trois sous-questions.

Un second questionnaire, anonyme et très bref, sera distribué aux élèves afin de connaître s'ils se sentent auteurs de leur comportement, auteurs de leur apprentissage ou si à l'inverse ils ne font que d'appliquer les consignes de l'enseignant.

Finalement, une grille de discussion sera préparée en fonction des réponses des intervenants et utilisée dans la dernière étape d'acquisition des données de notre travail.

3.5 Procédure

Les deux questionnaires écrits seront distribués aux élèves et aux enseignants de manière simultanée. Les réponses seront analysées puis des enseignants typiques de certaines tendances seront invités à une brève discussion sur certains éléments clés,

comme les avantages et les inconvénients de l'utilisation/adhésion plus ou moins importante des différents principes propres à l'exercice d'une autorité éducative.

1.2. La démarche qualitative

2.1.1. Les entretiens exploratoires

Des interviews informelles exploratoires nous serviront à apporter d'éventuelles modifications aux questionnaires ainsi qu'à structurer la grille d'entretien que nous utiliserons lors d'entretiens avec les professeurs d'EPS. Bien entendu, les questionnaires et entretiens resteront en tout temps anonymes.

2.1.2. L'échantillon

L'échantillon comportera exclusivement des enseignants en EPS. Il devra pouvoir par contre témoigner de la différence d'expérience et comportera ainsi des enseignants plus ou moins forgés.

La nécessité d'ajouter un aspect qualitatif à notre étude se justifie par le fait que l'introspection nécessaire lors des entretiens est susceptible de produire des réflexions qu'un simple questionnaire ne saurait traduire de par son aspect rigide.

Ainsi, cet aspect nous permettra d'interpréter les réponses aux questionnaires des enseignants et des élèves.

3.6 Analyse des données

5. Résultats

6. Discussion

7. Limites et perspectives

8. Conclusion

9. Références bibliographiques

10. Bibliographie

Bonnefoy, G., Chifflet, P., Pain, G., & Pare, C. (1987). Coportements d'enseignants et climat pédagogique dans les classes d'éducation physique. (U. G. 1, & U. T. Rivières, Éd.) grenoble.

Dumas, D. (2009). *Perceptions des comportements interpersonnels d'enseignants d'éducation physique et à la santé par des élèves du secondaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

Hunter, F., & Dahl, R. (1963). *Who governs; Democracy and Power in an american city*. Yale University Press.

Marchive, A. (2005). *Autorité de l'enseignant, difficultés de l'élève in Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Bordeaux.

Ndoreraho, J.-P., & S., M. (1999). Une problématique des débuts de carrière en enseignement. (U. d. Rivières, Éd.) Québec.

Perez-Roux, T. (2008). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants. (Education-Formation, Éd.) Nantes.

Prairat, E. (2003). *Autorité et respect en éducation*. 11. Le portique.

Robbes, B. (2011). *Des conceptions de l'autorité et du savoir; des conséquences sur les pratiques des enseignants*. Pontoise.

Robbes, B. (2010). *Penser et agir l'autorité éducative; Une complexité en acte dans la formation des enseignants... et ailleurs? Actes du colloque international francophone "complexité 2010"*. Lille.

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2014, 12). *Formes d'expériences sensorielles structurant les stratégies d'intervention en classe difficile. Recherches & éducatives*, 25-42.

Weber, M. (1992). *Economie et Société*. Paris: Plon.

11. Annexes

Résumé

Ce document représente le cadre théorique d'une recherche qui s'établira sur une durée de deux ans. Il vise à pointer certains savoir-faire des enseignants en EPS, savoir-faire énumérés sous formes de principes par l'auteur qui fera référence pour notre travail, Bruno Robbes, maître de conférence, spécialisé en éducation. Ces principes seraient les garants de la mise en place d'une autorité spécifique à la fonction d'enseignant, l'autorité éducative. Celle-ci présente la particularité d'une influence asymétrique qui malgré tout permet à l'autre de devenir auteur de lui-même et d'adopter un point de vue critique de ce qu'il a appris.

Comme d'autres utilisés par les enseignants, ces savoir-faire, ou principes, sont susceptibles d'évoluer au fur et à mesure de la carrière des enseignants. Dans un second temps, notre intérêt portera alors sur la possible évolution de ces principes.

Mots clés; Autorité, Autorité éducative, charisme, Gestion de classe, carrière, évolution, savoir-faire.