

***L'activité d'enseignement-
apprentissage : entre autorité
transmissive et pouvoir de
construction***

Danielle CHINI

Université de Pau et des pays de l'Adour

S'il est un domaine où la question des relations entre autorité et pouvoir a toujours eu sa place, c'est bien celui de l'école, lieu d'une relation sociale hiérarchique forte, doublée d'une relation pédagogique centrée sur la transmission d'un savoir, et qui implique, dans le meilleur des cas du moins, une dynamique cognitive complexe. Traditionnellement investi d'une fonction garantie par l'institution qu'il représente et qui le nomme, par ailleurs détenteur du savoir à transmettre, l'enseignant, qu'il soit qualifié de professeur ou de maître, en est l'image tutélaire. De par sa position statutaire dans l'institution, il dispose, pour reprendre les définitions du dictionnaire *Robert*,¹ du « pouvoir d'imposer obéissance », la *potestas* des Romains, mais en outre, grâce à son expertise dans la matière, celui de « s'imposer comme référence ». En d'autres termes, il **est** l'autorité mais il **fait** aussi autorité, conditions supposées nécessaires et suffisantes pour **avoir** cette autorité légitime que les Romains nommait *auctoritas*, c'est-à-dire cet ascendant nécessaire sur les élèves pour contrôler le déroulement de l'apprentissage². Telle est du moins l'image d'Epinal de l'instance magistrale, dans laquelle autorité et pouvoir se confondent, ou de l'autorité institutionnelle, sociale et intellectuelle est censé découler naturellement un pouvoir pédagogique de contrôle de la dynamique transmissive et donc du processus d'apprentissage lui-même.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères n'a bien sûr pas dérogé à la tradition et s'est fondé pendant des siècles sur une conception transmissive stricte, centrée sur le rôle d'un maître omniscient. Qu'il s'agisse des conceptions traditionnelles de type grammaire-traduction ou des méthodologies structurales et behavioristes, le rôle officiellement reconnu à l'élève s'est longtemps limité à l'obéissance, fondée sur l'imitation et la reproduction, la maîtrise de la connaissance étant censée n'être que le résultat d'une transmission unilatérale pour les uns, ou d'un conditionnement réflexe pour les autres, régis dans tous les cas par l'autorité magistrale.

¹ Cf. *Le Petit Robert*, Paris : Société du Nouveau Littré, 1970.

² Ces distinctions sont inspirées de Bruno ROBBES, « Les conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, Paris : CRAP, 2006. Consulté en ligne le 3 mars 2007. URL : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283 (2006).

L'actualité, abondamment relayée tant par les média que par les responsables de notre système éducatif, à commencer par les divers ministres de l'éducation qui se sont succédé au cours des dernières années, semble indiquer qu'aujourd'hui cette autorité « naturelle » soit menacée par le délitement de notre modèle de société, dû au recul de la transcendance de la loi et de l'institution face à la primauté de la liberté et de l'intérêt de l'individu. L'image du maître tirant sa supériorité de la détention du savoir n'est pas plus épargnée, dans un environnement où prolifèrent les sources parallèles d'information et de formation. C'est pourquoi il serait temps, entend-on, de « restaurer l'autorité », en promouvant, comme le réclamait par exemple Xavier Darcos en 2002 « une nouvelle donne fondée sur une pédagogie de l'autorité »³ qui puisse, entre autres, s'appuyer sur des procédures disciplinaires, actualisées par plusieurs circulaires ministérielles entre 2002 et 2006⁴, ainsi que sur une réactualisation des références scolaires traditionnelles, comme certains textes récents sur la grammaire, la lecture ou le lexique semblent le suggérer.

Même si dans cette relation complexe tout est lié, mon propos, en tant que didacticienne de l'anglais, n'est pas de prolonger les débats multiples qui animent les sciences de l'éducation sur ce sujet, que ce soit d'un point de vue institutionnel, sociologique, philosophique, politique ou même psychanalytique. Je souhaite simplement m'interroger sur ce que pourrait être aujourd'hui une « pédagogie de l'autorité » bien conçue, appréhendée du point de vue de la dynamique d'apprentissage, c'est-à-dire dans une perspective essentiellement cognitive et psycholinguistique. S'il est vrai, comme l'écrivent Béranger et Pain⁵, qu'à « chaque méthode pédagogique est lié un certain type d'autorité », on peut, comme eux, se poser la question de savoir « dans quelles conditions l'exercice de l'autorité favorise effectivement l'apprentissage et la socialisation de l'enfant ». L'exercice de l'une a-t-il le pouvoir d'entraîner automatiquement le

³ Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche, *La politique de prévention de la violence à l'école*, Délégation à la communication - bureau de la presse, 30 octobre 2002, 14 pages. [www.education.gouv.fr]. Cité par Bruno Robbes, *op.cit.* p. 1.

⁴ Pour plus de détails sur cet aspect des choses, cf. l'article de Bruno Robbes, dont ces remarques sont inspirées.

⁵ Patrick BÉRANGER & Jacques PAIN, « L'autorité et l'école : fin de système », *Ville Ecole Intégration* n°12, mars 1998, Paris : MENRT/ CNDP. Consulté en ligne le 3 mars 2007, URL : <http://www.cndp.fr/RevueVEI/beranger.htm>.

déroulement harmonieux des autres ? Les difficultés actuelles de l'école semblent prouver que non. Pour autant, aussi louable que soit la volonté de rétablir l'équilibre dans les classes, la solution passe-t-elle réellement par un retour à l'autorité magistrale d'antan ? En fait, alors que cette autorité relève, nous l'avons vu, de deux rôles distincts même s'ils sont interdépendants, les préconisations ministérielles mentionnées ci-dessus semblent prolonger la confusion traditionnelle entre l'autorité institutionnelle, conférée par la position hiérarchique et liée aux notions d'ordre et de discipline, et d'autre part l'autorité pédagogique, qui, aujourd'hui, dans la perspective constructiviste dominante, ne peut plus se contenter d'activités requérant une obéissance passive des élèves. Il ne s'agit pas de rejeter l'idée de transmission : le savoir préexiste en tant que réalité socio-culturelle et ne saurait être construit *ex nihilo*, en d'autres termes inventé par l'élève. Eirick Prairat⁶ ne rappelle-t-il pas « cette vérité anthropologique : on n'entre jamais seul dans le monde ». Cependant, l'évolution des conceptions cognitives et psycholinguistiques des processus en jeu dans l'apprentissage a mis à jour l'extrême complexité de la relation pédagogique, et conduit à reconsidérer la répartition des rôles, remodelant par ricochet la structure des relations d'autorité et de pouvoir.

C'est cette redéfinition que je me propose d'explorer ici, en commençant par deux aspects essentiels pour la compréhension de ce qui se joue dans la classe : la nature des processus cognitifs qui sous-tendent l'apprentissage et, d'autre part, les caractéristiques particulières de l'activité en situation scolaire.

Depuis bientôt vingt ans, les choix de la didactique institutionnelle, tels qu'ils transparaissent dans les instructions officielles, s'inscrivent, toutes matières confondues, dans une perspective constructiviste. Cela signifie, qu'à la suite des travaux de l'école d'épistémologie génétique de Piaget, il est admis qu'un sujet humain ne reçoit pas les connaissances telles quelles de l'extérieur, mais qu'il les reconstruit par le biais d'une dynamique d'interaction cognitive continue avec le monde qui l'entoure, la perception de données problématiques, c'est-à-dire non immédiatement compréhensibles par lui, déclenchant un

⁶ Eirick PRAIRAT, « Autorité et respect en éducation », *Le respect*, Revue *Le Portique*, n°11, 1^o semestre 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005. Consulté le 10 mars 2007. URL : <http://leportique.revues.org/document562.html>.

processus de résolution de problème qui tend à l'assimilation des données nouvelles par accommodation du système interne de références que le sujet s'est déjà construit. Les connaissances du sujet sont ainsi élaborées sous la forme d'un ensemble interconnecté de structures conceptuelles évolutives, ou schèmes, qui lui permettent par la suite d'appréhender, d'analyser et structurer le monde qui l'entoure, tout en s'appropriant de nouvelles connaissances. Dans cette perspective, l'autorité transmissive de l'enseignant est sans effet si elle ne rencontre pas le pouvoir et donc la volonté de construction de l'élève.

À cette conception piagétienne du processus d'apprentissage, s'est progressivement ajoutée une influence très nette des théories socio-constructivistes, héritées tout particulièrement de Vygotski, qui, selon le principe que nul ne peut s'approprier seul les systèmes conceptuels complexes comme le langage, postulent au cœur de cette interaction entre le sujet et le monde une intervention sociale indispensable, de type sémiotique, le processus d'apprentissage primant alors sur la dynamique de développement génétique. C'est cette orientation qui a conduit à remplacer le concept unilatéral de transmission par celui de médiation.

L'enseignant, qui est alors vu non plus tant comme le détenteur que comme le représentant d'un savoir socio-culturellement élaboré, devient, pour reprendre les termes à la mode, un metteur en scène, un facilitateur d'apprentissage, un guide qui a pour fonction de créer les conditions favorables à une rencontre fructueuse entre l'élève, devenu apprenant, et le savoir. Dans cette perspective, le rôle du médiateur consiste, en s'appuyant sur la précédence du savoir collectif, à créer les conditions propices à la construction, par chaque élève, de connaissances opératoires individuelles. C'est donc dans une logique de co-construction et de co-responsabilité que résiderait le pouvoir de construire des connaissances. Certains, comme Perret-Clermont⁷, analysent cette médiation comme une relation de transaction, d'autres parlent d'autorité négociée⁸.

⁷ Anne-Nelly PERRET-CLERMONT & Michel NICOLET (eds.), *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris : L'Harmattan, 2001.

⁸ Cf. ROBBES, *op.cit.*

Cependant qui dit co-construction et co-responsabilité, dit volonté d'échange et d'implication active des deux parties en présence. Et c'est sur cette condition-là que l'autorité magistrale peut achopper en classe. Sans volonté de l'élève, pas d'exercice du pouvoir de construction, et donc échec de l'autorité de médiation. En d'autres termes, comment s'assurer la motivation active des élèves dans une situation contrainte et face à des matières et des tâches qu'ils n'ont pas choisies ? De fait, par sa spécificité, la situation scolaire induit une logique très particulière qui modifie profondément la nature de l'activité nécessaire à la co-construction. Les activités qui s'y déroulent relèvent du modèle téléologique qui part du principe que toute activité est une unité dynamique pilotée par un but à atteindre prédéfini, la planification précédant l'action. Mais ce modèle suppose que ce soit l'acteur lui-même qui définisse ou du moins participe, en connaissance de cause, à la définition des buts et à la planification qui en découle, l'appropriation du but étant intimement liée à l'intention et donc au sens que l'activité prend pour le sujet. Or dans le cas de l'activité scolaire, celui qui planifie, l'enseignant, n'est pas celui qui est censé agir. Dans bien des cas, les acteurs potentiels que sont les élèves ne ressentent pas de besoin intrinsèque qui justifierait le but à atteindre. En d'autres termes, le plan d'action est préparé par un expert qui en comprend tous les rouages, mais sa mise en œuvre dépend d'acteurs qui, par définition, ne maîtrisent pas au départ les connaissances nécessaires à la réalisation du but visé, ni même à sa compréhension, dans la mesure où l'objectif même de l'activité réside pour une grande partie dans l'acquisition de ces mêmes connaissances. En d'autres termes, l'acteur, ou faut-il simplement parler d'agent, n'est pas l'auteur de l'action et n'a donc pas vraiment autorité sur elle. On peut penser que c'est de cette disjonction entre planification et action qu'émergent en partie la démotivation et l'absence d'implication que nous constatons tous chez un bon nombre d'élèves ou d'étudiants. Le but visé n'a que peu de sens pour eux et la tâche est alors vécue comme une contrainte imposée autoritairement, et on peut penser que c'est en partie à ce niveau-là que se ressent la perte de légitimité de l'autorité magistrale dans l'esprit des élèves, car l'acceptation de ce qu'on leur propose de faire ne va plus de soi.

Le problème qui se pose alors à l'enseignant est de trouver les moyens de faire de son guidage autre chose qu'un plan d'action contraignant, de faire en sorte que le cadre collectif construit par l'appareil pédagogique permette l'émergence d'activités

d'apprentissage individuelles de type créatif⁹, autrement dit qu'il ouvre un espace où chaque apprenant puisse construire du sens pas à pas en assumant en tant qu'acteur et auteur la responsabilité de la tâche.

C'est dans cette perspective que Brousseau a introduit deux concepts essentiels pour la didactique des mathématiques, repris depuis par les autres champs disciplinaires : les concepts de dévolution et de situation adidactique. L'idée de l'élève-acteur est centrale chez Brousseau. Pour lui¹⁰, dans une perspective constructiviste classique, « l'apprentissage est une modification de la connaissance que l'élève doit produire par lui-même et que le maître doit seulement provoquer », ce qui le conduit à l'idée de dévolution : « L'enseignement est la dévolution à l'élève d'une situation adidactique correcte, l'apprentissage est une adaptation à cette situation ». ¹¹ Voici ce qu'il entend par là :

Le travail du professeur consiste [...] à proposer à l'élève une situation d'apprentissage afin que l'élève produise ses connaissances comme réponse personnelle à une question et les fasse fonctionner ou les modifie comme réponses aux exigences du milieu et non à un désir du maître. [...] Pour qu'un enfant lise une situation comme nécessité indépendante de la volonté du maître, il faut une construction épistémologique cognitive intentionnelle. La résolution du problème est alors de la responsabilité de l'élève, il a la charge d'obtenir un certain résultat. Ce n'est pas si facile, il faut que l'élève ait un projet et accepte sa responsabilité. [...] Nous appelons « dévolution » l'activité par laquelle le professeur cherche à atteindre ces deux résultats.¹²

Et il précise par ailleurs que cette conception de l'enseignement :

va donc demander au maître de provoquer chez l'élève les adaptations souhaitées, par un choix judicieux des « problèmes »

⁹ Cf. JOAS pour le concept d'agir créatif. Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, Paris : Editions du Cerf, 1999.

¹⁰ Guy BROUSSEAU, *Théories des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage, collection « Recherche en didactique des mathématiques », 1998, p. 300.

¹¹ *Ibid.* p. 60.

¹² *Ibid.* pp. 300-301.

qu'il lui propose. Ces problèmes, choisis de façon à ce que l'élève puisse les accepter, doivent le faire agir, parler, réfléchir, évoluer de son propre mouvement. Entre le moment où l'élève accepte le problème comme sien et celui où il produit sa réponse, le maître se refuse à intervenir comme proposeur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation et qu'il peut la construire sans faire appel à des raisons didactiques. [...] Une telle situation est appelée *situation adidactique*.¹³

On le voit cette démarche apporte un éclairage nouveau sur la question du sens et de l'intention du sujet-apprenant dans l'action. La dévolution de la responsabilité suppose que l'élève s'approprie les buts tels qu'ils émergent de la situation, l'essentiel étant dans la recherche des connaissances nécessaires à la résolution du problème. « La motivation, précise encore Brousseau, naît de cet investissement et s'entretient avec lui. Au lieu d'être un simple moteur extérieur, elle est, de frustrations en équilibrations, constitutive à la fois du sujet (de sa parole) et de sa connaissance. »¹⁴ Cette logique conduit à porter un autre regard sur l'autorité magistrale qui n'a plus grand-chose à voir, ni avec la simple obéissance, ni avec le statut de référent de l'enseignant, mais qu'on pourrait définir comme la capacité d'initier et de contrôler le transfert de la responsabilité de l'action pédagogique, ou plus simplement reconnaître l'élève comme acteur et auteur responsable.

Ce problème me semble particulièrement prégnant pour des matières comme les langues vivantes où l'orientation communicative des vingt dernières années a conduit à privilégier la maîtrise non plus de savoirs mais de compétences, communicatives et langagières. La question doit être posée cependant de savoir comment s'approprier les outils, en particulier linguistiques, nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences. Or cette question ne semble pas sérieusement prise en compte dans l'approche actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001), fidèlement reprise par les instructions officielles, et qui va jusqu'à revendiquer

¹³ *Ibid.* p. 59.

¹⁴ *Ibid.* p. 126.

pour l'apprenant, vu comme « usager de la langue étrangère », le statut d'acteur social engagé dans la réalisation de tâches signifiantes, orientées vers un objectif qu'il comprend et qu'il contrôle. « Il y a tâche », lit-on :

dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.¹⁵

Si l'on précise qu'est « considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui », et que cela inclut la gestion des quatre étapes essentielles de l'activité que sont la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation, on voit que ce modèle, conçu au départ pour des situations de formation impliquant des adultes motivés, suppose que l'essentiel de l'autorité qui préside au déroulement de l'activité soit dévolue à l'apprenant lui-même. Une autorité fondée non seulement sur un « pouvoir faire », découlant d'un « savoir-faire », mais aussi sur un « vouloir faire », sans lequel il ne saurait y avoir d'action.

Comment créer des conditions propices à une telle dynamique en milieu scolaire, où le public est contraint et où la communication en langue étrangère présente, dans la majorité des cas, un caractère fictionnel ? Comment faire que les tâches proposées aient aux yeux des élèves une légitimité suffisante pour créer les conditions favorables à une motivation intrinsèque et donc à leur implication responsable dans les tâches ? Comment définir des espaces où la dévolution devient possible, ou, en d'autres termes, l'autorité impositive peut laisser place à une autorité négociée ?

Il semble pour ce faire qu'il soit nécessaire de reconnaître un certain nombre de spécificités propres au milieu scolaire :

¹⁵ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle, Comité pour l'Education, Division des Langues Vivantes / Paris : Didier, 2001, p. 15.

- l'objectif fondamental qui donne son sens aux activités de la classe, même si l'on a recours essentiellement à des tâches de simulation communicative, est avant tout la construction de connaissances, raison d'être de la situation pédagogique ;
- cette réalité a un corollaire : l'acceptation d'une focalisation inévitable, voire indispensable, de certaines tâches sur le fonctionnement du système langagier ;
- si l'élève est acteur social dans la classe, c'est prioritairement en tant qu'apprenant d'une langue, et non en tant que communicateur fonctionnel dans cette langue. L'expérience a d'ailleurs prouvé que le principe du bain linguistique est une utopie : à l'école, ce n'est pas seulement en communiquant qu'on apprend à communiquer ;
- enfin, si l'on s'en tient aux principes constructivistes communément acceptés, il faut tenir compte du fait que toute construction de connaissances ne peut se faire que sur la base des références préalables du sujet. Par conséquent, il est indispensable de partir des représentations qui sont celles des élèves, et pas seulement de celles du professeur ou des programmes.

La conjonction de ces diverses raisons impose, de mon point de vue, de redonner, à côté de la pratique communicative, toute leur place à des activités de type réflexif qui prennent comme objet d'une part le fonctionnement des systèmes linguistiques en présence, et d'autre part, le processus de construction lui-même, à savoir la nature des opérations cognitives et psycholinguistiques que le sujet apprenant doit maîtriser pour pouvoir construire ses connaissances, ainsi que pour contrôler le déroulement des tâches communicatives dans lesquelles il est engagé. Et l'espace ainsi créé me semble particulièrement propice à une dévolution de la responsabilité pédagogique, à condition que l'enseignant sache limiter son rôle, certes essentiel, à placer les élèves face à des faits de langue en contexte ou des situations problématiques qui, pour reprendre les termes de Brousseau, devraient être « choisis de façon à ce qu'ils

puissent les accepter » et qu'ils les fassent « agir, réfléchir, évoluer de leur propre mouvement »¹⁶.

Mais, pour que ce travail de réflexion soit efficace, il convient, nous l'avons vu, d'accorder toute l'attention nécessaire à la puissance opérative des références initiales des élèves. Et, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce socle cognitif incontournable est constitué par les structures psycholinguistiques et énonciatives de la langue maternelle qui, pendant très longtemps, fonctionnent comme un filtre perceptif et cognitif. Loin de la rejeter, il faut donc reconnaître et exploiter la puissance de la langue maternelle, dans une logique énonciative qui peut permettre d'appréhender les langues en présence comme les produits d'une même dynamique langagière, articulée autour d'un certain nombre d'invariants opératifs.

Il ne m'est pas possible ici de développer cet aspect, mais on peut postuler que c'est en aidant l'élève, dans une logique de dévolution, tout à la fois à prendre conscience de la force de ses références initiales et à s'en distancier, dans une approche comparative d'éveil au langage, qu'on peut lui permettre de conceptualiser progressivement ces repères énonciatifs et lui conférer ainsi un rôle dominant d'apprenant et d'énonciateur. Cette démarche permettrait de s'inscrire dans une véritable perspective actionnelle où l'apprenant acquerrait pouvoir et autorité sur les tâches réflexives proposées et s'approprierait des outils linguistiques personnels solides, aptes à fonctionner comme des instruments cognitifs pour la découverte, la structuration et l'appropriation de la nouvelle langue, ce qui lui permettrait de s'investir de façon plus autonome dans les tâches communicatives. En outre, cela permettrait de donner un sens et une base conceptuelle solide au développement de la compétence plurilingue que le cadre européen appelle de ses vœux, sans jamais vraiment préciser comment la construire.

Pour conclure ce long développement, il nous faut revenir à la question de départ : comment définir une « pédagogie de l'autorité » pertinente ? A la lumière de ce qui vient d'être dit, il apparaît qu'elle ne peut fonctionner que si l'autorité transmissive, ou plutôt médiatrice, apprend parfois à s'effacer devant le pouvoir de construction de l'apprenant. Il apparaît que l'autorité ne peut être

¹⁶ Guy BROUSSEAU, *op. cit.*, 301.

efficace que si elle se fonde, non sur un rapport de force, mais sur une relation d'échange, d'interaction constructive. Cela n'est pas sans rappeler la distinction établie par Erich Fromm¹⁷ entre « l'autorité rationnelle [qui] est fondée sur la compétence et aide la personne qui s'appuie sur elle à se développer » et « l'autorité irrationnelle [qui] est fondée sur le pouvoir et sert à exploiter la personne qui lui est soumise ». La première déclinée « en mode être » est simple « dominance » et induit chez l'autre « une obéissance sous forme d'acceptation d'une compétence », alors que la seconde, déclinée en « mode avoir » n'est que « domination » et impose la soumission à un pouvoir. Seule la première peut correspondre à une autorité éducative bien comprise qui, comme le rappelle Prairat¹⁸, se doit d'être « une influence libératrice [...] qui n'est pas action sur mais une activité qui vise à susciter, en l'autre, une activité. Elle n'est pas une volonté qui s'oppose et s'impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une volonté naissante pour l'aider à vouloir ». C'est donc dans une interaction positive entre l'autorité transmissive de l'enseignant et le pouvoir de construction de l'apprenant que peuvent se résoudre les tensions, mais certainement pas dans leur confrontation ni encore moins dans l'oblitération de l'une par l'autre. Comme le rappelle Rossetti-Herbelin¹⁹ : « l'autorité, c'est être soi-même l'auteur de ses actes pour permettre à l'autre de le devenir ».

Bibliographie

BÉRANGER, Patrick & PAIN, Jacques. « L'autorité et l'école : fin de système », *Ville Ecole Intégration* n°12, mars 1998, Paris : MENRT/ CNDP. Consulté en ligne le 3 mars 2007, URL : <http://www.cndp.fr/RevueVEI/beranger.htm>.

¹⁷ FROMM, Erich. *Avoir et être*. Paris : Robert Laffont, 1978. Consulté en ligne le 3 mars 2007, URL : http://www.philo5.com/Mes%20lectures/Fromm_AvoirOuEtre.htm.

¹⁸ PRAIRAT, *op. cit.*

¹⁹ ROSSETTI-HERBELIN, Françoise. « Qu'est ce que l'autorité ? » Consulté en ligne le 3 mars 2007. URL : <http://perso.orange.fr/jacques.nimier/autorite.htm>.

- BROUSSEAU, Guy. *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, collection « Recherche en didactique des mathématiques », 1998.
- CHINI, Danielle. *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, présentée le 14 septembre 2004 à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- CHINI, Danielle. « Didactique des langues et linguistique : une approche psycholinguistique de l'énonciation en classe d'anglais », *Didactiques : Quelles références épistémologiques ?*, colloque international, mai 2005, Université Victor-Ségalen Bordeaux2, organisé par l'IUFM d'Aquitaine, l'AFIRSE (section française) et les laboratoires DAEST, THEODILE, ADEF, STEF, CREAD et PAEDI, à paraître dans les Actes.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle, Comité pour l'Education, Division des Langues Vivantes / Paris : Didier, 2001.
- FROMM, Erich. *Avoir et être*. Paris : Robert Laffont, 1978. Consulté en ligne le 3 mars 2007, URL : http://www.philo5.com/Mes%20lectures/Fromm_AvoirOuEtre.htm.
- JOAS, Hans. *La créativité de l'agir*. Paris : Editions du Cerf, 1999.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly & NICOLET, Michel (eds.). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan, 2001.
- PRAIRAT, Eirick. « Autorité et respect en éducation », *Le respect*, Revue *Le Portique*, n°11, 1° semestre 2003, mis en ligne le 15 décembre 2005. Consulté le 10 mars 2007. URL : <http://leportique.revues.org/document562.html>. ROBBES, Bruno. « Les conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*. Paris : CRAP, 2006. Consulté en ligne le 3 mars 2007. URL : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283
- ROSSETTI-HERBELIN, Françoise. « Qu'est ce que l'autorité ? » Consulté en ligne le 3 mars 2007. URL : <http://perso.orange.fr/jacques.nimier/autorite.htm>.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. Compte-rendu de l'atelier « *Autorité et savoir* » du Colloque *Quelle autorité à l'école*, 25 et 26 octobre 2004. CRAP-Cahiers pédagogiques. URL : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1932 et http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1187. Consulté en ligne le 3 mars 2007.