

Des conceptions de l'autorité et du savoir : des conséquences sur les pratiques des enseignants

Bruno Robbes

Maître de conférences en sciences de l'éducation

Université de Cergy-Pontoise

Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507

Dans mes travaux sur l'autorité, j'avais proposé des conceptions (des qualificatifs) de l'autorité que j'ai nommées « autorité autoritariste », « autorité évacuée » et « autorité éducative ». Je pourrai y ajouter l'autorité dite « naturelle » – appelée aussi « charismatique » – qui est un sous-produit de l'autorité autoritariste (Robbes, 2010).

Il me semble intéressant d'examiner comment ces conceptions envisagent le savoir et d'en tirer quelques conséquences sur les pratiques d'enseignement, dans un contexte où l'essor des nouvelles technologies numériques – et avec elles le projet d'une « société de la connaissance » – sont en train de bouleverser notre rapport au savoir, en tant qu'il fait on non autorité.

Il faut cependant tout de suite dire qu'il y a un artifice de langage à parler d'autorité à propos de toutes ces conceptions, car toutes ne relèvent pas de l'autorité. L'autorité dite « autoritariste », « naturelle » ou « charismatique » est abus de pouvoir, l'autorité dite « évacuée » est déficit d'exercice d'autorité. Les auteurs de référence s'accordent pour définir l'autorité comme une influence qui s'exerce sans recourir à la force (Arendt, 1972, p. 123 ; Burdeau, 1995, p. 578). La plupart reprennent l'étymologie latine *auctoritas*, qui a la même racine qu'*auctor* (être auteur, sujet de sa propre existence) et se rattache à *augere* (faire croître, augmenter, faire grandir l'autre). C'est encore ce que dit à sa façon Michel Serres : « *Celui qui a autorité sur moi doit augmenter mes connaissances, mon bonheur, mon travail, ma sécurité, il a une fonction de croissance. La véritable autorité est celle qui grandit l'autre* »¹.

C'est donc cette autorité, que j'ai nommée « éducative » mais qui est l'autorité tout court, qui doit nous préoccuper et d'ores et déjà, j'en tire une première conséquence : sans minimiser les difficultés actuelles des enseignants (j'y reviendrai), l'enjeu de l'exercice de l'autorité éducative consiste à maintenir *quoiqu'il arrive* la relation d'éducation, le lien à l'autre. Sans cela, aucune appropriation du savoir n'est possible.

*

Autorité autoritariste, charismatique, naturelle et savoir

J'appelle « autorité autoritariste » la relation où le détenteur d'une fonction statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission.

¹ *Le Point*, 21 septembre 2012.

En ce sens, les relations entre autorité et savoir peuvent être examinées du point de vue de la domination de l'enseignant, de l'obéissance et de la soumission de l'élève. Pour Bernard Rey (2004), « *si l'autorité de l'enseignant est destinée à mettre les élèves au travail, elle ne saurait s'exercer pour faire accepter par les élèves les affirmations inhérentes à un savoir. L'autorité de l'enseignant ne doit pas le conduire à utiliser l'argument d'autorité pour imposer le savoir* ». L'accès de l'élève au savoir véritable ne peut que passer par « *des preuves tirées de l'expérience et de la raison* » de l'élève lui-même (p. 116), certainement pas par la domination d'un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne (p. 116).

Alain Marchive (2005) va encore plus loin, lorsqu'il indique que « *l'autorité de l'enseignant, dès lors qu'elle implique des conduites de soumission, peut être considérée comme génératrice des difficultés de l'élève* » (p. 190). Il souligne ainsi le « *caractère paradoxal de l'autorité de l'enseignant : nécessaire pour engager la relation didactique, elle devient un obstacle à l'apprentissage dès lors que l'élève s'y soumet totalement, un certain nombre de difficultés scolaires s'expliquant par la confusion opérée entre l'assujettissement à la situation et la soumission à l'autorité du maître* » (p. 191).

Ce type de phénomène avait déjà été mis en évidence par les chercheurs du laboratoire Escol de l'université Paris 8, à propos de certaines pratiques d'enseignants, mais sans indiquer véritablement comment s'y prendre autrement. Dans cette lignée, Stéphane Bonnery (2007) considère par exemple qu'il existe un décalage entre des pratiques pédagogiques qui veulent permettre l'entrée dans le savoir et ce qu'il en est réellement. À partir d'observations dans des classes de CM2 et de 6^{ème}, il montre comment les élèves en difficulté restent focalisés sur la tâche scolaire (être conformes aux consignes, faire docilement ce qu'on demande) sans imaginer que l'enseignant attend d'eux une mobilisation intellectuelle, sur une activité qui fasse sens pour eux et qui leur permette l'appropriation d'un savoir.

Quant à l'autorité dite « charismatique », elle correspond à ces enseignants qui établissent une relation reposant quasi exclusivement sur leur personne, sans faire référence à leur fonction dans l'établissement ni lien avec d'autres personnels. Si je la range avec l' « autorité autoritariste », c'est parce que le professeur « charismatique » va user de la séduction au lieu d'utiliser la force, mais sa finalité reste de soumettre l'autre à ses volontés en engendrant la dépendance, non l'autonomie. Le savoir n'est pas la préoccupation première, tout juste un moyen dont le professeur peut user au service de son désir de plaire.

L'autorité dite « naturelle » enfin, repose sur le mythe d'un attribut aux origines mystérieuses que certains possèderaient et d'autres pas. Dans l'enseignement, elle prend forme à travers une conception persistante, où le « bon » professeur serait doté d'une autorité qui s'imposerait d'elle-même du seul fait qu'il détient le savoir. L'autorité de l'enseignant se fonderait exclusivement et *a priori* sur le savoir qu'il possède. Là, on fait mine de croire qu'il suffirait d'être « savant » pour savoir faire apprendre des élèves, en refusant de considérer que la pédagogie est aussi une dimension constitutive du métier d'enseignant.

Or aujourd'hui, qu'il l'admette ou pas, l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir, car l'autorité du savoir qu'il transmet se trouve ébranlée.

Dans *L'école, le numérique et la société qui vient*, un ouvrage coordonné par deux professeurs de philosophie, Julien Gautier et Guillaume Vergne (2012), qui mettent en débat Denis Kambouchner, Philippe Meirieu et Bernard Stiegler, tous les auteurs s'accordent sur le fait que la « *révolution numérique* » produit « *un changement culturel et social d'une ampleur comparable à (...) la diffusion de l'imprimerie* » (p. 13).

Pour Bernard Stiegler, l'industrie productiviste et le consumérisme, qui utilisent le savoir pour se développer, reposent paradoxalement sur le principe de le court-circuiter (p. 41). Ce qu'on appelle « *société* » ou « *économie de la connaissance* » est « *une économie de l'exploitation à la fois de l'information et de la connaissance* » (p. 51) qui s'appuie sur un processus massif de prolétarianisation des individus face au savoir, c'est-à-dire de désapprentissage. Qu'il s'agisse des consommateurs, des producteurs et aujourd'hui des concepteurs (avec ce que l'on appelle le « *capitalisme cognitif* »² et avec le numérique), ceux-ci n'ont plus accès aux modes d'élaboration du savoir, ils ne contrôlent plus ni sa présentation ni sa transmission, ils n'ont parfois même plus la maîtrise de son appropriation pour eux-mêmes ou leur entourage. C'est le rapport à l'histoire des savoirs et l'accès à la pensée qui deviennent impossibles. « *Les technologies de l'esprit (...) fonctionnent ici comme des technologies de la bêtise* » (p. 198), dit encore Stiegler. Le court terme prévaut sur le temps long, le savoir du jeune a plus de valeur (marchande) que celui de l'aîné. Et le marketing ne cesse de mettre en scène cette inversion des rapports adulte/jeune, « *qui détruit les relations intergénérationnelles, c'est-à-dire l'éducation sous toutes ses formes* » (p. 198). Nous sommes là au fondement de ce qui fait l'autorité du savoir dans une société, la transmission intergénérationnelle, c'est-à-dire ce que la génération d'avant estime devoir transmettre de l'état des savoirs à celle qui vient.

Ainsi, alors que les attentes à l'égard de l'école n'ont jamais été aussi fortes, la « *révolution numérique* » vient contester sa légitimité : l'école n'a plus l'exclusivité de la transmission des savoirs, le professeur n'a plus le monopole du savoir fiable, la plupart des élèves peuvent accéder à des savoirs plus vérifiables et diversifiés. Il est également admis – aujourd'hui davantage qu'hier – que la validité scientifique des savoirs est relative. Ce qui s'enseigne à l'école est une sélection de savoirs produits, selon des méthodologies scientifiques, au cours des siècles jusqu'à aujourd'hui, en l'état actuel des connaissances scientifiques. En outre, l'idée née avec les Lumières d'un progrès humain continu grâce à la raison, à la science et à la « *civilisation* » de la culture occidentale a été largement mise à mal au XXe siècle³.

² « Le « *capitalisme cognitif* », c'est d'abord la prolétarianisation du système nerveux : on met les systèmes nerveux des individus au service d'appareils cognitifs, comme les prolétaires du XXe siècle mettaient leur corps au service des machines. On utilise ces systèmes nerveux pour les paramétrages marginaux des appareils, mais il n'y a plus d'autonomie de l'agent cognitif en question » (p. 54).

³ Du fait de l'usage hypertrophié de la rationalité technique et instrumentale au service des deux guerres mondiales et des guerres coloniales d'une part, des systèmes totalitaires et de leurs déploiements catastrophiques d'autre part (Mendel, 2002 ; Revault d'Allonnes, 2006).

En conséquence, le professeur qui se représente le savoir comme « *autorité transcendante et universelle* » (Lorvellec, 2003, p. 114) est voué à disparaître, remplacé au mieux par un support numérique, un bon manuel ou un document de qualité, au pire par des enseignements dispensés par des communautés affiliées à des philosophies, des religions ou à des sectes, situant les convictions ou les croyances qu'elles transmettent sur le même plan et en concurrence directe avec les savoirs enseignés à l'école. Certains collèges ou lycées sont confrontés à des problèmes de ce type : refus d'élèves parfois soutenus par leurs familles d'assister à certains cours au nom de convictions philosophiques ou de croyances religieuses, remise en question par des collégiens ou des lycéens de tel contenu de savoir enseigné justifié par l'appartenance à une communauté et revendiqué comme tel, autocensure chez des professeurs de certains aspects des programmes scolaires du fait de contenus dont la transmission pose problème.

*

Autorité évacuée et savoir

Je qualifie d' « autorité évacuée » la tendance, répandue dans notre société actuelle et dans les métiers de l'éducation, à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, justifiée par son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif.

Cette conception s'accorde remarquablement avec le productivisme et les valeurs individualistes de la société libérale actuelle, où l'univers de la consommation permet à ceux qui le peuvent d'accéder au plaisir le plus vite possible, sans effort et apparemment sans limite. Elle est en phase avec ce que Bernard Stiegler nomme le « capitalisme pulsionnel » (2006), cette « tendance addictive » (2012) développée par le marketing et la consommation qui cible en particulier les jeunes, avec des conséquences observables sur la dégradation de leurs conditions d'accès au savoir : une attention beaucoup plus fragmentée, une volonté de les garder sous emprise plutôt que de leur permettre de réfléchir et de penser (Meirieu, 2005, 2007).

Mais elle est en décalage avec les exigences sur lesquelles l'école se fonde, car l'accès au savoir oblige l'élève à contrôler *a minima* ses pulsions, à tolérer la frustration, à accepter temporairement une discipline qui permet la réflexion et l'entrée dans le travail, mais aussi à s'engager dans une démarche active s'inscrivant dans la durée et réclamant des efforts. Le savoir est alors ignoré ou rejeté, confondu avec l'opinion ou la croyance, appris uniquement s'il peut servir à l'obtention d'une position sociale valorisée (rémunérée). L'autorité des enseignants en est affaiblie, les plaçant dans des situations paradoxales où poser des limites et soutenir le conflit peuvent s'avérer impossibles. Ainsi dit encore Stiegler (2012), un conflit absolument *frontal* s'est installé entre l'école et le marché (p. 44-45).

Mais ce refus d'exercer l'autorité peut aussi être le fait des enseignants. S'agissant des rapports entre autorité et savoir, il se manifeste à chaque fois que la relation entre l'élève et le savoir est court-circuitée ou interrompue. Donnons quelques exemples :

- l'enseignant évite la mise en situation d'apprentissage par peur d'entrer en conflit avec l'élève ;

- il minore les temps d'exposition au savoir des élèves ou n'accepte pas le droit à l'erreur, ce qui sont des conditions non suffisantes mais cependant nécessaire pour qu'ils apprennent (Connac, 2009 ; Astolfi, 1997). Par exemple en leur proposant des activités occupationnelles, répétitives ou simplifiées à l'excès (QCM) au cours desquelles les élèves n'apprennent rien ;
- il propose au contraire des tâches trop difficiles, comportant des consignes implicites qui découragent les élèves, refusant ainsi de rendre le savoir accessible ;
- il exclut de classe ou d'établissement, au prétexte que l'autorité professorale n'est pas acquise, qu'elle ne relèverait pas de sa mission, que les élèves ne sont pas d'emblée capables de recevoir les savoirs qu'il transmet.
- évoquons enfin ce qu'Alain Marchive (2008) nomme « l'effet Topaze », qui consiste, pour pallier aux dysfonctionnements de la situation didactique, à donner (par injonction ou par persuasion) la bonne réponse à l'élève⁴.

*

Autorité éducative et savoir

S'efforcer de maintenir *quoiqu'il arrive* la relation d'éducation, le lien à l'élève, passe d'abord par la posture du professeur : conviction de l'éducabilité du jeune, volonté, engagement, désir ? (« *Qu'est-ce que je fous là ?* »). Il est donc fondamental de permettre aux enseignants de modifier leurs représentations de l'autorité, de les aider à instituer des relations d'autorité éducative.

Dès lors, il s'agit aussi de (re)donner au professeur la possibilité d'exercer une influence sur ses élèves en créant des conditions pédagogiques et didactiques pour qu'ils acquièrent des savoirs, afin d'en faire des sujets davantage auteurs d'eux-mêmes, capables de réfléchir et de penser.

Comme nous l'avons vu, ces belles finalités sont aujourd'hui bousculées par les technologies numériques. Comment les systèmes scolaires doivent-ils réagir ? Pour Bernard Stiegler (2012), « *ce n'est certainement pas en déniait les savoirs propres aux générations nouvelles qu'il sera possible de lutter contre cet état de fait* » (p. 198-199).

Que signifie instruire à l'ère du numérique ? Telle est alors la question posée par ces auteurs. Je terminerai en indiquant quelques pistes qu'ils proposent en trois points. J'y ajouterai deux éléments de réflexions personnelles et cinq grands principes pour apprendre l'esprit critique aux élèves, que j'emprunterai à Jean-Michel Zakhartchouk.

Premier point. Ce n'est pas parce qu'avec le numérique, les savoirs sont plus aisément disponibles qu'il faut enseigner moins. Denis Kambouchner soutient qu'il

⁴ « à défaut de construire les situations qui permettent à l'élève d'apprendre, le professeur est contraint de donner ou d'imposer la bonne réponse, sous une forme plus ou moins directe. Ce faisant le professeur use de son pouvoir et non de son autorité : il crée les conditions de la soumission de l'élève au savoir du professeur et non celles de son engagement volontaire dans la situation. Toute la différence est là, entre la soumission au professeur et l'assujettissement à la situation : dans le premier cas l'élève ne peut pas apprendre car la réponse lui est imposée ; dans le second cas, il ne peut pas ne pas apprendre, car la connaissance est l'enjeu même de la situation qui lui est proposée » (p. 113).

faut un enseignement intensif, ce qui ne veut pas dire nécessairement de la même façon.

Second point. Les questions « *de la formation de l'esprit (...) des individus* » (p. 105), c'est-à-dire « *de la sélection, de l'usage ou du jugement par rapport à ce qui est offert* » (Kambouchner, 2012, p. 71) deviennent centrales.

Troisième point. Pour pouvoir apprendre véritablement, sans court-circuit, l'enseignant comme les élèves doivent reprendre un pouvoir d'action, de conception et de création, de réflexion et de pensée, sur le savoir véhiculé par les technologies numériques.

Un premier élément, qui relève de la formation des enseignants, serait qu'ils disposent de deux champs de connaissances :

1 - de solides connaissances sur les origines de la constitution du savoir en général et dans leurs disciplines en particulier (ce qu'on appelle l'épistémologie, l'histoire des sciences et les enjeux philosophiques des savoirs), afin d'être en mesure de les enseigner à leurs élèves, d'une part ; de permettre aux élèves de distinguer la vérité du savoir (spécifié par les conditions de sa production), de l'opinion, de la conviction ou de la croyance, d'autre part (Meirieu, 2003) ;

2 - « *une plus grande **culture des techniques**, la connaissance de leur histoire, une compréhension un peu approfondie de leur fonctionnement, de leurs effets et de leurs enjeux* » (Gautier & Vergne, 2012, p. 112).

Un second élément, qui relève de la formation des enseignants mais également des mouvements pédagogiques, concerne justement la réflexion pédagogique au sens large, c'est-à-dire prenant aussi en compte les apports didactiques⁵, visant la mise en place d'un rapport non dogmatique au savoir et plus coopératif à la loi (Tozzi, 2006), d'un cadre éducatif contenant et de systèmes de médiations entre l'enseignant et les élèves (pédagogie coopérative et institutionnelle).

Si je mets en lien cette question pédagogique avec l'autorité et le savoir, je pense que prendre au sérieux le fait que le savoir fonde l'autorité statutaire de l'enseignant, c'est considérer que la plus-value professorale réside non pas dans la détention d'un savoir en tant que tel, mais dans une transmission qui légitime cette autorité et par là même le savoir. Nous retrouvons ici la pédagogie et le principe d'éducabilité portés par l'enseignant, qui s'efforce de permettre aux élèves que son savoir leur soit accessible : l'enseignant est donc bien davantage celui qui crée les conditions effectives – didactiques et pédagogiques – qui permettent à l'élève d'être en activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant qui détient l'autorité statutaire l'énonce. La réflexivité de l'élève sur le savoir qu'il reçoit devient alors un enjeu majeur, non seulement pour légitimer l'autorité du professeur, mais surtout pour permettre à l'élève d'accéder à un rapport au savoir à la fois critique et émancipateur.

Parmi les outils dont l'enseignant dispose pour permettre à l'élève d'accéder à ce rapport au savoir critique et émancipateur, Philippe Meirieu (2005, 2008) insiste sur

⁵ Formes et modalités variées de présentation des contenus de savoir, attention à la présentation et à la structuration de contenus sensibles, situations d'apprentissage tenant compte des modes de pensée et des stratégies des élèves.

l'usage de la démarche expérimentale, des pratiques de recherche documentaire et de la démarche créatrice.

Ainsi, il se pourrait bien que la révolution numérique renforce très nettement cette dimension proprement pédagogique du métier d'enseignant.

On pourrait à partir de là, se fixer quelques grands principes pour apprendre l'esprit critique aux élèves. Zakhartchouk (2013, à paraître) en propose cinq :

1 - On est bien obligé de tenir compte de l'âge des élèves ; mais progressivement, on peut présenter les savoirs autrement qu'en termes définitifs. Il est intéressant de montrer peu à peu aux élèves le savoir en marche, avec ses errements, les débats qui traversent la société savante, les erreurs positives qui font avancer. Que ce soit en sciences expérimentales ou en sciences humaines. Il y a une manière de présenter le savoir comme ouvert, non pas tombé du ciel mais construit peu à peu.

2 - Il faut refuser le tout ou rien, le vrai et le faux dans l'absolu, même s'il est plus facile de déterminer ce qui est indiscutablement faux. Ainsi par exemple, on n'a pas à donner de place aux créationnistes pour qui la Terre n'a que quatre mille ans. D'ailleurs, ces créationnistes sont loin d'exercer un esprit critique et se réfèrent en fait à une autorité religieuse mal comprise. Dans le domaine du « vrai », souvent, on énoncera davantage des vérités provisoires, qui un jour seront peut-être remises en cause. Si l'on en croit l'épistémologue Karl Popper, c'est bien la possibilité de les mettre en doute qui est un critère de leur validité et fait qu'il ne s'agit pas de croyance. On peut très bien dire aux élèves : « dans l'état actuel de la science... » ou « aujourd'hui les historiens pensent que... ». Pas de vérité indiscutable sur les origines des hommes, des langues, de l'écriture, par exemple. On n'a pas fini d'étudier les responsabilités dans le déclenchement de la Première Guerre mondiale ou de creuser les causes de la Révolution française. Aucun doute en revanche sur le fait que l'archiduc d'Autriche a été assassiné à Sarajevo ou que le 14 juillet 1789, la Bastille a été prise !

3 - Il est des domaines où l'autorité ne peut se contester car on est dans un arbitraire culturel assumé. Le fait de mettre un « s » comme marque du pluriel ne se discute pas, pas davantage que des théorèmes mathématiques ou la loi de la gravitation universelle⁶.

4 - Pour valider des savoirs, certaines sources sont plus fiables que d'autres. On doit être plus prudent avec ce qu'on lit sur un site personnel que sur celui de la Cité des Sciences. Oui, certains sites « font autorité », mais ne sont pas pour autant exemptés d'analyse critique. On pourrait construire des échelles de fiabilité, avec des critères plus ou moins précis. Par exemple, il est essentiel que la rubrique « qui sommes-nous ? » soit remplie, l'anonymat ou le flou sur les propriétaires du site doivent être des alertes.

⁶ On peut penser regrettable l'utilisation d'expressions comme « atelier de négociation graphique » pour décrire des activités très intéressantes de réflexion sur la bonne écriture de mots, mais qui n'ont en fait rien à voir avec une « négociation » qui aboutit à des compromis, etc. De telles terminologies laissent prise aux critiques malveillantes de ceux qui reprochent aux pédagogues de contester toute autorité, fût-elle linguistique.

5 - Mais l'un des points les plus importants reste la démarche pédagogique. Si les élèves sont mis en activité, travaillent en groupes, affrontent des situations complexes, avec des consignes stimulantes, alors on a plus de chances de les aider à apprendre l'esprit critique et à démêler le sûr, le probable, l'improbable, l'impossible, à comprendre ce que peut être une autorité « laïque », ni sacrée ni sacralisée, mais nécessaire au bon établissement des « savoirs ».

Pour conclure

Mettre en relation l'autorité et le savoir, c'est s'interroger sur ce qu'une société estime devoir transmettre à la génération qui vient, et donc, se demander quel type d'humain elle souhaite faire advenir.

En ce sens, « *le numérique est une question politique*, dit Meirieu (2012) : *sert-il au contrôle technocratique d'individus assignés à l'individualisme ou pourrait-il servir à l'émancipation collective ?* » (p. 176).

D'ores et déjà, il révolutionne le rapport des jeunes et de nos sociétés aux savoirs. L'enseignant qui dans sa classe ou son amphi, délivrait un savoir qui gisait dans les livres, sans originalité ni inventivité, disparaît, inaudible, nous dit Michel Serres (2012).

Le métier d'enseignant poursuit inéluctablement sa difficile mutation. De répétiteurs dociles aux injonctions de toutes sortes, les professeurs doivent désormais cultiver leur différence pour démontrer leur utilité sociale, c'est-à-dire apporter cette plus-value du travail pédagogique, ce que nul autre acteur social qu'eux ne peut faire à leur place (« *Ici, on n'apprend pas aussi bien qu'ailleurs. Mieux !* »). C'est à la fois une condition de survie du métier et une formidable occasion de redevenir auteurs de leur travail et d'eux-mêmes.

Bibliographie

Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture* (pp. 121-185). Paris : Gallimard.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Burdeau, G. (1995). Autorité. In *Encyclopædia Universalis* (corpus 3) (pp. 578-580). Paris : Encyclopædia Universalis.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.

Darcos, X., & Meirieu, P. (2003). *Deux voix pour une école*. Paris : Desclée de Brouwer.

Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B., Gautier, J., & Vergne, G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.

Lorvellec, Y. (2003). Savoir et autorité. In Lombard, J. *L'école et l'autorité* (pp. 103-126). Paris : L'Harmattan.

Marchive, A. (2005). Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires. In Talbot, L. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 181-192). Ramonville : Erès.

Marchive, A. (2008). Effet de contrat et phénomènes d'autorité (pp. 108-114). In *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : PUR.

Meirieu, P. (2005, septembre). Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève (pp. 1-10). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf> (Page consultée le 6 janvier 2006).

Meirieu P., *Une autre télévision est possible !* Lyon, Chronique sociale, 2007.

Meirieu, P. (2008, Juillet). « *Le maître, serviteur public* ». *Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ?* Conférence donnée dans le cadre de l'École d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone (pp. 1-14). *Site de Philippe Meirieu*. [En ligne]. http://www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf (Page consultée le 11 juin 2009).

Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.

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

Rey, B. (2004). Autorité et relation pédagogique. In Chappaz, G. (2004). *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (pp. 113-128). Aix-Marseille : Université de Provence.

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

Robbes, B. (coord.) (2014, à paraître). *Construire l'autorité éducative*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : éditions Le Pommier.

Stiegler, B. (2006). *La télécratie contre la démocratie*. Paris : Flammarion.

Tozzi, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? *Les cahiers de Cerfee*, 21, 171-186.

Zakhartchouk, J.-M. (2014, à paraître). Esprit critique contre argument d'autorité ? Pas si simple ! In Robbes, B. (coord.). *Construire l'autorité éducative*. Amiens : SCÉREN-CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques.

Sur l'autorité, lire également :

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

Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*. Paris : Albin Michel.

Marcelli, D. (2012). *Le règne de la séduction. Un pouvoir sans autorité*. Paris : Albin Michel.