DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2024.11745

OBSERVATOIRE DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE EN SITUATION D'EXERCICE DE L'AUTORITÉ

Vanessa Joinel Alvarez (vanessa.joinel-alvarez@hepl.ch)

Résumé

Dans cet article, nous présentons et discutons les choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques qui sous-tendent la conception de notre observatoire de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité. En particulier, nous détaillons notre démarche de recherche : de la production des données — entretiens d'autoconfrontation simples basés sur les traces vidéoscopiques de l'activité — à leur traitement, pour lequel nous avons élaboré un protocole d'analyse original combinant les approches du « cours d'action », de la « théorisation ancrée » et de la « logique inductive délibératoire ». Nous décrivons également les limites constatées de notre approche centrée sur l'activité enseignante et formulons des propositions de remédiation.

Mots-clés : analyse de l'activité enseignante, situation d'exercice de l'autorité, méthodologie, entretiens d'autoconfrontation, traces vidéoscopiques.

1. Introduction

Comprendre comment se construit l'autorité des enseignants est une activité complexe. Si la problématique de l'autorité en éducation a déjà fait l'objet d'un grand nombre de recherches, la plupart d'entre elles résident dans des analyses théoriques ou des approches cognitives qui ne révèlent pas la façon dont les relations d'autorité se déploient réellement au sein de la classe (Oyler, 1996 ; Wenner et Campbell, 2017). Pourtant, au vu des mutations sociétales qui affectent l'école (Dubet, 2010) et des difficultés croissantes rapportées par les enseignants pour exercer une autorité effective dans leur classe (Périer, 2009), une meilleure compréhension des processus à l'œuvre dans le déploiement de l'exercice de l'autorité s'avère incontournable.

Aussi, si l'importance de nouveaux travaux empiriques sur l'autorité des enseignants n'est plus à démontrer, il convient de s'interroger sur la démarche de recherche la plus pertinente pour l'étudier. Comment saisir la complexité des situations d'exercice de l'autorité et apporter un nouvel éclairage sur un objet déjà abondamment étudié ?

En sciences de l'éducation, l'autorité se définit le plus souvent en référence au modèle wébérien (Weber, 1965) et est synonyme de pouvoir légitime. Prise dans cette acception, l'autorité de l'enseignant repose sur l'accord de ses élèves et pour l'exercer, il cherche à obtenir leur reconnaissance et leur consentement à réaliser ce qu'il leur demande. Ainsi, pour comprendre comment se déploie l'autorité, il s'agit d'analyser les interactions enseignant-élève(s) en classe : de documenter les actions des enseignants, leurs intentions, mais aussi les actions des élèves, leur réponse à la demande de l'enseignant. Or, Mouchet (2016) observe que les approches comportementalistes réduisent l'action à ce qui est observable et les approches cognitivistes analysent l'action sous l'angle des processus de traitement de l'information. Les approches situées quant à elles soutiennent que chaque individu perçoit son environnement d'une manière unique, ce qui influence la façon dont il agit dans cet environnement (Mouchet, 2016). Dans ce sens, les actions de l'enseignant en classe sont le résultat de sa perception de l'environnement et des actions qu'il entreprend en conséquence. Ainsi, si les approches cognitivistes et comportementalistes ne permettent pas de rendre compte de la complexité de l'activité de l'enseignant en situation d'autorité, une approche située de l'action qui s'intéresse au travail réel des enseignants, dans leur contexte ordinaire, la classe, et prend en considération leur vécu, permet d'accéder à une plus grande compréhension des dimensions de l'exercice de l'autorité.

C'est pourquoi, dans une étude doctorale qui visait principalement à comprendre comment les enseignants prenaient en compte les caractéristiques du groupe pour exercer leur autorité (Joinel Alvarez, 2021), nous avons adopté une approche située de l'activité donnant une place centrale aux acteurs dont l'activité est analysée (Lussi Borer et Muller, 2014). Afin de documenter l'activité réelle des enseignants en situation d'exercice de l'autorité, nous avons conçu et mis en œuvre un observatoire de l'activité enseignante, adapté aux objets théoriques considérés et explicitant l'ensemble des méthodes de production et de traitement des données.

Dans cet article, consacré à la présentation et à la discussion de notre observatoire de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité, nous montrerons comment nous avons construit notre dispositif de recherche. En particulier, nous détaillerons les postulats et les objets théoriques qui ont fondé notre démarche de recherche : de la production de données, avec la mise en place d'entretiens d'autoconfrontation simple basés sur les traces vidéoscopiques de l'activité, à leur traitement, afin de faire tenir ensemble deux tensions principales. D'une part, comprendre comment s'organise l'activité des enseignants dans toute sa complexité, tout en saisissant les composantes de l'activité les plus pertinentes au vu de notre objet d'étude et d'autre part, préserver la singularité de l'activité individuelle, tout en dégageant des traits de typicité.

2. Positionnement épistémologique et théorique

2.1 Une épistémologie de l'action

Depuis la fin des années 1990, l'analyse de l'activité constitue une approche privilégiée pour la construction de savoirs dans le domaine de l'éducation et de la formation (Flandin et al., 2018). L'intérêt de ce courant épistémologique et méthodologique réside dans la double visée qu'il poursuit. L'analyse de l'activité participe d'une part, à la production de connaissances sur le travail réel des enseignants et contribue d'autre part, à leur développement professionnel en offrant de nouvelles perspectives de formation (Lussi Borer et al., 2014). Notre recherche, visant en premier lieu la production de connaissances scientifiques sur le travail réel des enseignants, poursuit donc une finalité compréhensive et non transformative, même si nous espérons qu'à terme les résultats de notre étude pourront s'intégrer à la conception de nouveaux dispositifs de formation.

Par ailleurs, comme Saury et al. (2013), nous pensons que les réalités sont multiples et dépendent de la façon dont chacun les vit, les interprète et les comprend. Nous nous inscrivons ainsi dans un paradigme interprétatif et accordons de l'importance aux expériences subjectives des enseignants dans la compréhension de leur activité. Pour analyser l'activité des enseignants de façon approfondie, nous prendrons donc en compte leur point de vue.

En outre, notre conception de l'enseignement se réfère à une épistémologie de l'action située (Saury et al., 2013), car nous considérons que toutes les situations d'enseignement/apprentissage — en particulier les situations où l'enseignant exerce son autorité — sont singulières et fondées sur les interactions entre les individus et l'environnement dans lequel l'activité se déploie. Pour comprendre cette activité, nous postulons qu'il faut s'intéresser à « l'agir en situation » et rendre compte des couplages entre les acteurs et leur environnement.

Enfin, nous défendons l'idée que s'il existe autant de réalités que d'individus, il est également possible, à partir de l'analyse de cas particuliers, de fournir « des interprétations de portée générale permettant de comprendre et d'expliquer le domaine de pratique étudié » (Saury et al., 2013, p. 23). Dès lors, étudier l'activité nécessite de mettre en place un observatoire qui rende visible l'ensemble des méthodes de production et d'analyse des données (Albero et Guérin, 2017). Au vu de ces positionnements épistémologiques, pour construire notre propre observatoire de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité, nous nous sommes appuyés sur le programme « cours d'action » tel que défini par Theureau (1992, 2010).

2.2 Le programme de recherche empirique « cours d'action »

2.2.1 Définition et présupposés théoriques fondamentaux

Dans une perspective de description et de compréhension de l'activité humaine en situation de travail, Theureau (1992, 2004, 2010) a développé un programme de recherche relatif à l'observatoire du « cours d'action ». Il définit le « cours d'action » comme l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur (Theureau et Jeffroy, 1994, p. 19).

Ce programme repose sur deux présupposés théoriques fondamentaux : l'hypothèse de l'énaction empruntée à Varela (1989) et l'hypothèse de la conscience préréflexive héritée de la phénoménologie d'Husserl (1931) et formulée a posteriori par Theureau (1992). Émergeant de ces hypothèses, il définit les caractéristiques de l'activité humaine et les conséquences sur son étude (Tableau 1).

Tableau 1 : Postulats sur l'activité et conséquences sur son étude : synthèse réalisée à partir des travaux de Flandin (2015) ; Ria (2006) ; Saury et al. (2013) et Theureau (2004).

Caractéristiques de l'activité	Conséquences sur l'étude de l'activité
L'activité humaine est située et autonome. D'une part, elle est indissociable de la situation dans laquelle elle se déploie et se caractérise comme un couplage entre l'acteur (ses ressources) et l'environnement (ses propriétés) qui se définissent réciproquement (Varela, 1989). D'autre part, l'acteur, dans cet environnement et en fonction de ses intentions, sélectionne les stimuli qui le perturbent et ceux qui sont pertinents pour lui. Le couplage entre l'acteur et l'environnement est alors décrit comme asymétrique, car l'acteur ne subit pas l'environnement, mais l'utilise au regard de ses intentions.	Analyser l'activité des enseignants en situation, dans leur classe, dépasse la simple observation extérieure des comportements et consiste à appréhender la dynamique du couplage entre l'acteur et sa situation, c'est-à-dire à rendre compte de la façon dont il vit et utilise l'environnement pour agir.
Caractéristiques de l'activité	**Conséquences sur l'étude de l'activité**
L'activité humaine est cognitive et incarnée. D'une part, elle convoque et donne lieu à la construction ou à la manifestation de savoirs en permanence validés ou invalidés. D'autre part, les dimensions sensori-motrices du corps agissant sont indissociables de la pensée : des émotions, intentions et perceptions qui évoluent ensemble.	Analyser l'activité des enseignants consiste à prendre en compte leurs émotions, intentions, perceptions, attentes et interprétations, mais également les savoirs mobilisés et les savoirs produits lorsqu'ils sont en situation d'enseignement avec leurs élèves.
L'activité humaine est individuelle et collective. Elle dépend de l'activité des autres acteurs qui affecte son activité et en retour son activité influence celle des autres.	Analyser l'activité consiste à prendre en compte la manière dont l'acteur intègre la présence des autres dans la construction de signification.
L'activité humaine est vécu et construction de signification. D'une part, elle produit une expérience subjective pour l'acteur qui renvoie à la notion de conscience préréflexive décrite ci-dessus. D'autre part, cette expérience peut être décrite comme une construction de phénomènes significatifs, comme la concaténation de signes, sémioses (Peirce, 1978) ou unités significatives élémentaires d'activité.	Analyser l'activité consiste à rendre compte du sens que l'enseignant donne à la situation en fonction de ses intentions, perceptions, émotions et interprétations. Elle peut alors être modélisée sur la base d'une reconstruction de l'expérience significative en six composantes : les signes hexadiques.
L'activité humaine est singulière parce qu'elle ne se déroule jamais de façon identique, **mais cultivée**, car elle présente toujours des traits communs avec d'autres activités. Ces traits dits de typicité s'expriment dans les habitudes de travail et révèlent l'appartenance à une communauté. Ils sont le résultat d'une culture partagée, héritée des formations ou d'une forme d'imprégnation et participation aux activités d'une communauté professionnelle (Durand, 2001).	Analyser l'activité, c'est étudier les unités individuelles cognitives, mais c'est aussi typicaliser en généralisant certaines expériences qui se répètent, ou sont particulièrement pertinentes et significatives pour un ou plusieurs acteurs.

2.2.2 Les entretiens d'autoconfrontation simple

Pour étudier cette activité, Theureau (2002) propose de mettre en place des entretiens d'autoconfrontation simple, méthode permettant la verbalisation du vécu professionnel. Elle consiste à présenter aux acteurs les traces de leur activité et à leur demander de les décrire et de les commenter. À cet effet, deux étapes distinctes sont à mettre en œuvre. Dans un premier temps, le chercheur va réunir des traces les plus riches possibles de l'activité de l'enseignant dans une situation précise ; ce que l'acteur fait réellement. Dans un deuxième temps, les traces produites vont servir de support à l'explicitation

du vécu en permettant à l'acteur de se remettre dans son contexte passé d'activité. Le dispositif des entretiens d'autoconfrontation permet non seulement d'avoir accès à ce que l'enseignant fait réellement dans sa classe, et non à ce qu'il dit faire, mais aussi donne accès à son vécu professionnel, en verbalisant « ce qui lui passait par la tête » au moment de l'action.

2.2.3 Objets théoriques du « cours d'action » et du « cours d'expérience »

Reconstruire le « cours d'expérience » consiste à saisir l'histoire du vécu de l'acteur. Il s'agit, dès lors, de reconstruire l'enchainement des unités élémentaires significatives pour l'acteur (Theureau, 2002). Le « cours d'expérience » correspond donc à la fraction du vécu dont l'acteur peut rendre compte : à la description intrinsèque de l'activité.

Le « cours d'action » intègre le « cours d'expérience » — qui conserve le primat — et le met en relation avec des éléments extrinsèques, mais pertinents pour l'acteur. Il peut s'agir des contraintes qui influencent l'activité (objectifs ; organisation spatiale ; matériel ; comportement des autres acteurs) et/ou des effets de l'activité et de l'expérience de l'acteur sur la situation — sur les autres acteurs en particulier (Saury et al., 2013). Reconstruire le « cours d'action » se fait en prenant en compte les données d'observation et consiste d'une part, à comprendre comment différentes caractéristiques relatives à la situation de l'acteur influencent son activité et son expérience ; d'autre part, comment son activité affecte les autres acteurs engagés dans la situation.

2.3 L'analyse par théorisation ancrée et logique inductive délibératoire : deux méthodes d'analyse complémentaires ?

Si pour la production des données, nous nous sommes inspirés du programme du « cours d'action » (Theureau, 1992, 2002, 2004), nous avons élaboré pour leur traitement un protocole d'analyse méthodologique original se démarquant largement d'une application stricte du « cours d'action ». Pour rappel, nous avons élaboré un protocole permettant de faire tenir ensemble deux tensions principales :

1. comprendre comment s'organise l'activité des enseignants dans toute sa complexité, tout en saisissant les composantes de l'activité les plus pertinentes au vu de notre objet d'étude ;

2. préserver la singularité de l'activité individuelle, tout en dégageant des traits de typicité de cette activité.

Ainsi, pour considérer la première tension, nous avons choisi de combiner des phases d'analyse inductive selon les principes de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994), ce qui nous a permis de rendre compte de la complexité de l'activité des enseignants, avec des phases suivant une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004), nous offrant la possibilité de renseigner systématiquement les composantes de l'activité en relation avec notre objet d'étude.

Pour prendre en compte la deuxième tension, nous avons opté pour une méthode mixte, qui allie les apports des méthodes qualitatives et quantitatives (Rajotte et al., 2017) : d'un côté, le traitement qualitatif des données nous a permis de préserver et rendre visible la singularité et la complexité de l'activité individuelle ; de l'autre, le traitement quantitatif des données, complémentaire et articulé à nos approches qualitatives, nous a offert la possibilité d'évaluer des taux d'efficacité et de dégager des traits de typicité de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité. À l'instar de la proposition d'articulation de différentes approches réalisée par Albero et al., (2019), nos approches « se succèdent, s'enchâssent et se répondent dans un processus itératif » (p. 113) afin de répondre au mieux à nos questions de recherche.

2.3.1 Théorisation ancrée

Contrairement au cadre d'analyse du « cours d'action » qui consiste à appréhender le réel à partir d'un cadre théorique stabilisé, construit en amont de la production des données, la méthode d'analyse par théorisation ancrée est caractérisée par la conceptualisation des données empiriques grâce à des allers-retours réguliers entre les données produites sur le terrain et un processus de théorisation (Paillé,

1994). Concrètement, la mise en place de la théorisation ancrée compte six étapes (la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation) qui ne se déploient pas de façon linéaire, mais se chevauchent et « les boucles de rétroaction sont nombreuses » (Paillé, 1994, p. 154-179). Dans cette étude, nous avons théorisé notre objet de recherche en passant par les six étapes de la théorisation ancrée. Cependant, pour élaborer une modélisation aboutie au vu de notre questionnement, nous avons décidé de combiner cette méthode avec une approche inductive délibératoire.

2.3.2 Logique inductive délibératoire

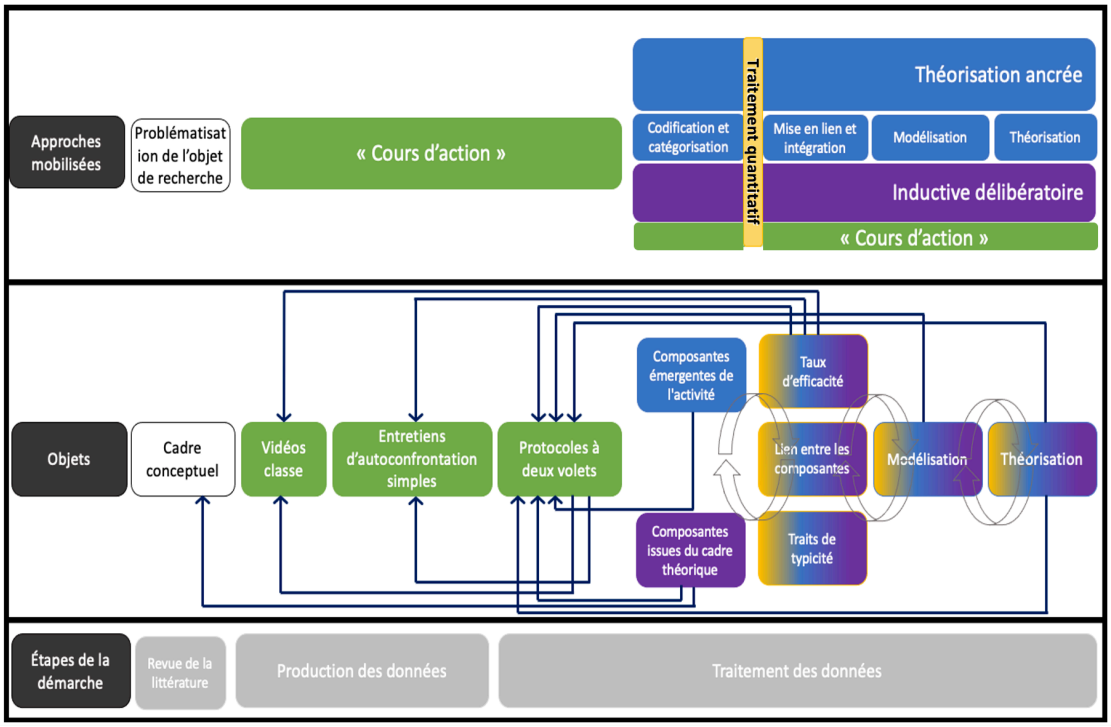
Dans ce type d'approche, contrairement à l'analyse par théorisation ancrée, les données sont analysées en fonction de catégories construites dans le cadre théorique qui sert d'outil pour guider le processus d'analyse. Toutefois, en suivant cette logique, la grille d'analyse construite initialement peut évoluer et être enrichie de nouvelles dimensions ressortant des données (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Dans notre étude, comme nous cherchions à identifier comment les enseignants prenaient en compte le groupe pour agir, certaines données étaient indispensables à notre analyse. C'est pourquoi, par exemple, nous avons systématiquement renseigné la modalité d'interaction, en fonction des trois catégories définies par Bressoux (2002)[1] dans un premier temps, puis en faisant évoluer ces catégories en fonction des nouvelles modalités d'interaction qui émergeaient de nos données.

2.3.3 Synthèse et croisement des approches

La mise en œuvre d'une analyse inductive peut générer de nombreuses tensions pour le chercheur. Nous concernant, tout au long de la construction de notre démarche de recherche, nous avons dû nous positionner entre une « posture de souplesse et d'ouverture » permettant d'éclairer l'objet de notre étude et le maintien d'une rigueur scientifique dans le traitement des données (Monfette et Malo, 2018, p. 40). Aussi, nous nous sommes donc beaucoup questionnés sur la rigueur de notre démarche de traitement des données.

À l'instar de Monfette et Malo (2018), nous avions en premier lieu, le sentiment d'avoir dû « bricoler notre propre manière d'analyser [nos] données, sans suivre les étapes explicitement formulées dans les ouvrages méthodologiques » (p. 41). En effet, bien qu'à l'origine, nous pensions suivre le programme du « cours d'action » dans son intégralité et bénéficier ainsi d'un cadre rigoureux et de fait rassurant, nous avons dû nous en démarquer, car après avoir essayé de le mobiliser pour le traitement des données, nous avons rapidement réalisé qu'il ne nous permettrait pas d'atteindre les objectifs de notre recherche. Aussi, afin de visibiliser la rigueur scientifique de notre démarche, nous avons opté pour une transparence au regard des présupposés théoriques et méthodologiques mobilisés pendant les diverses étapes de notre démarche de recherche (Anadón et Guillemette, 2006) et avons fait le choix de laisser transparaître la complexité de notre démarche, qui ne se limite pas à l'enchainement de séquences linéaires prédéfinies (Paillé et Mucchielli, 2016). Suivant cette logique, dans la Figure 1 ci-dessous, apparaissent les grandes étapes de notre démarche de recherche, mises en parallèle avec l'ensemble des approches mobilisées et avec les objets produits par ces différentes approches. Pour chaque objet produit, un code couleur (vert : « cours d'action », bleu : « théorisation ancrée », violet : « approche inductive délibératoire » et jaune : « traitement quantitatif ») permet de faire apparaître les liens entre les approches et les objets produits. Nous rendons également visibles — à l'aide de flèches et de boucles de rétroaction — les nombreux allers-retours entre les données brutes, les données analysées et le cadre conceptuel.

Figure 1 : Illustration de la mise en œuvre de la démarche de recherche.



3. Une démarche de recherche adaptée à l'étude des situations d'exercice de l'autorité

Dans cette partie, nous détaillerons et discuterons les choix éthiques et méthodologiques qui ont guidé la mise en place de notre protocole de recherche. Nous présenterons tout d'abord notre méthode de production des données, puis notre procédure originale de traitement des données conçue dans le but de modéliser les formes d'activités typiques déployées par les enseignants en situation d'exercice de l'autorité en fonction des groupes avec lesquels ils interagissent.

3.1 Production des données

3.1.1 Étape 1 : phase propédeutique

Notre recherche s'est réalisée en partenariat avec dix enseignants en formation au secondaire 1 à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse (HEP Vaud). En premier lieu, une séance a été organisée afin de tous les réunir. L'objectif de cette séance collective était multiple. Nous souhaitions :

1. présenter le protocole de recherche de la même façon à tous les participants,
2. leur offrir un espace qui leur permette de prendre connaissance du contrat de collaboration, voire de le modifier en fonction des besoins,
3. qu'ils puissent déposer leurs préoccupations ainsi que leurs questions par rapport à l'étude,
4. les rassurer et renforcer le lien de confiance entre chaque participant et la chercheuse qui s'est personnellement déplacée pour chacune des étapes de l'entretien (voir ci-dessous),
5. les sensibiliser à l'analyse de l'activité à travers l'usage de la vidéo en menant une alloconfrontation collective, à partir d'une vidéo issue de la plateforme Néopass@ction http://neo.ens-lyon.fr/neo).

3.1.2 Étape 2 : mise en place des entretiens d'autoconfrontation

L'activité des enseignants a été étudiée en articulant les traces de leur activité, enregistrées en vidéo et celles obtenues lors des entretiens d'autoconfrontation. La vidéo est ainsi utilisée avec une double visée : 1. recueillir des traces observables afin d'obtenir des données comportementales et contextuelles et 2. servir de support afin de recueillir le vécu des enseignants lors des entretiens d'autoconfrontation.

Nos séquences vidéo ont été réalisées grâce à un système de captation de vidéo qui n'implique pas nécessairement la présence du chercheur : le robot Swivl (Swivl Inc., Menlo Park, CA, USA). Ainsi, dans ce dispositif, la caméra est placée sur un support qui permet de suivre les déplacements de l'enseignant grâce à un capteur de mouvement qu'il porte autour du cou. Le capteur est également équipé d'un microphone qui offre l'accès aux propos de l'enseignant. En outre, la prise de vidéo a toujours été effectuée depuis le fond de la classe et à partir d'un plan large (utilisation d'une lentille grand-angle). Ainsi, nous proposions une immersion la moins intrusive possible, l'enseignant était systématiquement dans le champ de la caméra et nous diminuions le risque de passer à côté d'un moment potentiellement significatif pour lui. La caméra a été installée avant l'arrivée des élèves, par nos soins ou par l'enseignant lui-même s'il en avait fait la demande et fonctionnait toute une journée ou une demi-journée en continu. En fin de journée, les séquences vidéo étaient transférées sur l'ordinateur de la chercheuse afin de pouvoir les utiliser immédiatement pour l'entretien d'autoconfrontation.

Chaque entretien était construit selon une même structure en cinq étapes.

1. Rappel du déroulement de l'entretien

Même si nous avions pu présenter le protocole au cours de la séance collective, il nous semblait important d'effectuer un rappel des conditions de déroulement de l'entretien afin de lever tout éventuel malentendu par rapport au contrat élaboré et de permettre au participant de s'engager plus sereinement dans l'entretien, avec une formulation claire des attentes.

2. Choix du moment de classe significatif en lien avec l'exercice de l'autorité

Après avoir rapidement interrogé les enseignants sur un éventuel effet de la caméra sur leurs situations d'enseignement, ceux-ci ont été amenés à choisir les séquences vidéo qu'ils souhaitaient visionner pour les commenter. Nous avions néanmoins formulé deux contraintes. Tout d'abord, les moments choisis devaient correspondre à des moments significatifs pour l'enseignant par rapport à l'exercice de l'autorité. Mais aussi, ces différents moments devaient être issus de situations avec au moins deux groupes classe différents.

3. Autoconfrontation de premier niveau

Durant cette étape, les enseignants étaient invités à se remettre en situation à partir des traces vidéoscopiques de leur activité afin de les commenter. Aussi, nous les amenions, à partir des séquences vidéo choisies et à travers nos relances (Tableau 2), à décrire leurs actions, mais également à expliciter ce qu'ils pensaient, prenaient en compte pour agir, percevaient, et à décrire leurs communications, leurs focalisations, leurs attentes, leurs émotions et leurs connaissances.

Tableau 2 : Types de relances en fonction des objectifs de l'étude, inspirés et adaptés des travaux de Durand et Veyrunes (2005), Leblanc, Ria, et Veyrunes (2013), et Robbes (2017).

Objectifs	Questions
Obtenir des éléments contextuels	Là vous êtes en train de…
	Que faites-vous ?
	Qu'est-ce qui se passe à ce moment ?
Affiner la description	Pouvez-vous m'en dire plus là-dessus ?
	Qu'est-ce qui vous fait réagir ?
	Vous percevez quelque chose en particulier ?
	Qu'est-ce que vous faites là ?
	À quoi prêtez-vous attention à ce moment-là ?
	Sur quoi vous focalisez-vous ?
	Qu'est-ce que vous prenez en compte dans la situation ?
	À quoi vous intéressez-vous ?
Renseigner les buts	Qu'est-ce que vous cherchiez à obtenir à ce moment précis ?
Renseigner les attentes	À quoi vous attendiez-vous à ce moment-là ?
	Quelle était votre préoccupation ?
	À quoi pensiez-vous ?
	Là, qu'est-ce qui se passe pour vous ?
	Que cherchez-vous à faire ?
Renseigner les émotions	Quels sont vos sentiments à ce moment-là ?
	Comment vous sentiez-vous à ce moment-là ?
Mettre en évidence les savoirs mobilisés sur l'exercice de l'autorité	Qu'avez-vous fait là pour que votre élève se mette au travail ?
	Qu'avez-vous fait là pour qu'il accepte de faire ce que vous lui demandez ?
	Qu'est-ce qui vous a conduit à agir ainsi ?
Mettre en évidence les savoirs mobilisés sur le groupe	À ce moment-là, que se passe-t-il pour le groupe ?
	À ce moment-là, que se passe-t-il pour ce sous-groupe ?
	Comment le groupe réagit-il à votre demande ?
Autres possibilités de relances	La chercheuse décrit ce qui se passe et arrête la vidéo pour susciter la prise de parole. La chercheuse propose une interprétation de la situation pour susciter le positionnement, pour éviter les « sens communs » : À quoi voyez-vous ça ? Sur quels indices vous êtes-vous basé pour… ?

4. Autoconfrontation de second niveau

Dans cette quatrième étape, l'enseignant avait la possibilité « de développer une réflexion située sur son activité » et pouvait ainsi contribuer à l'analyse de sa propre activité (Theureau, 2010, p. 301). En outre, la mise en place d'une telle situation donnait l'opportunité aux enseignants qui le souhaitaient de transformer leur activité en développant une réflexion sur leur activité[2].

[2] *Dans sa forme et dans ses buts, ce type d'entretien se rapproche alors des entretiens d'explicitation de Vermersch (1994) ou des autoconfrontations croisées de Clot et al, (2000).*

5. Retour formatif

Enfin, un temps formatif, sur demande de l'enseignant et avec possibilité de le différer, a été proposé à l'ensemble des participants. La chercheuse endossait alors le rôle de formatrice et les enseignants avaient la possibilité de lui poser des questions ou de revenir sur des séquences vidéo qui leur posaient problème.

3.1.3 Conditions éthiques et matérielles

Convaincus comme Flandin (2017), qu'il est indispensable de penser le dispositif afin d'anticiper les différentes difficultés rencontrées, nous avons non seulement intégré les postulats théoriques sur l'activité en amont, mais nous avons également pris en compte les contraintes et les conditions de réalisation liées à l'étude de l'activité de l'enseignant.

Tout d'abord, une phase de familiarisation avec le contexte de l'enseignant doit faciliter le partage d'une même langue, d'une même culture et permettre une intégration authentique dans la communauté de pratique (Theureau, 2010). Dans cette étude, la familiarisation de la chercheuse avec les situations d'enseignement a permis d'accéder à ce partage. En effet, enseignante de formation et formatrice à la HEP Vaud au moment de l'étude, la chercheuse est au quotidien au contact des étudiants et des établissements scolaires et très au fait des contraintes liées au contexte scolaire. Cependant, comme chaque situation est singulière et chaque établissement unique, nous avons mené des recherches sur les établissements avant chaque prise de vidéo et rencontré individuellement les participants afin de discuter avec eux des caractéristiques de leur contexte de travail. Cette familiarisation a facilité d'une part l'accès aux établissements et aux classes. D'autre part, la création de ce partage langagier et culturel a contribué à l'authenticité et à la richesse des échanges entre la chercheuse et les enseignants, en évitant notamment que lors des entretiens d'autoconfrontation, ils sortent de leur activité pour expliquer les bases de leur métier, ce qui a favorisé la fluidité des discours et la continuité dans la remise en situation (Theureau, 2010).

Des conditions de confiance mutuelle entre acteur et chercheur doivent être instaurées afin de viser à construire une véritable collaboration entre les chercheurs et les participants qui s'engagent plus volontiers et de manière active dans la recherche (Theureau, 2010). Cette étape passe par l'établissement d'un contrat, qui permet de s'entendre sur les termes de la collaboration. Ainsi, nous avons coconstruit un contrat de collaboration dans lequel nous précisions le cadre éthique et contractuel qui liait les participants à cette recherche. Trois points principaux ont été précisés. Nous avons commencé par définir l'objet d'étude qui devait avoir une pertinence pratique et théorique, c'est-à-dire « satisfaire les intérêts, les objectifs et la curiosité des chercheurs comme des enseignants » (Saussez et Yvon, 2010, p. 24). Dans notre étude, l'exercice de l'autorité est, comme nous l'avons vu précédemment, une préoccupation majeure des enseignants qui entrent dans le métier. Une grande partie d'entre eux sont donc intéressés à l'idée de mieux comprendre ce phénomène qui souvent leur échappe au vu de sa complexité (Auteur, 2023). Par ailleurs, nous leur avons fourni des informations sur les conditions de leur participation (durée de l'engagement, présentation du dispositif, conditions de tournage et de l'entretien). Pour Theureau (2010), dans ce contrat, il est essentiel d'expliciter l'importance que l'acteur soit d'accord de se remettre en contexte pour évoquer son vécu et non pas analyser son activité. C'est pourquoi dans notre protocole, nous avions prévu une autoconfrontation de second niveau dans laquelle les enseignants ont pu analyser leur pratique. Enfin, comme le suggèrent Flandin et al., (2015), nous avons pris soin de limiter toute position de supériorité de la chercheuse vis-à-vis des enseignants en les informant du contrôle qu'ils possèdent sur leurs données et en les invitant à participer aux présentations liées aux données issues de leur participation.

Les conditions matérielles de l'entretien doivent permettre à l'acteur, en favorisant la remise en situation, d'accéder au vécu et de soutenir son expression (Theureau, 2010). Pour cela, les données comportementales soumises à l'évocation doivent être suffisamment riches afin de favoriser la remise en situation. À cet effet, l'enregistrement vidéo permet de recueillir des traces de l'activité beaucoup plus riches qu'un enregistrement audio ou que des notes. Boubée (2010) avance même, que la vidéo, de par sa « richesse polysensorielle », va faciliter la restitution de l'activité (p. 2). La vidéo parce qu'elle permet de « confronter le sujet à la fois à la situation et à sa propre action » est donc l'outil privilégié de l'autoconfrontation (Van der Maren et Yvon, 2009, p. 48). Dans notre étude, les traces audiovisuelles

de l'activité étudiée ont été recueillies en continu afin d'en restituer le caractère dynamique. Pour rappel, les plans choisis tentaient de saisir l'activité de la classe (plan large), en se focalisant sur l'activité de l'enseignant (le robot suivait les déplacements de l'enseignant). Par ailleurs, nous avons favorisé la plus grande proximité temporelle et spatiale entre la verbalisation et l'activité qu'elle vise à décrire. Ainsi, afin de préserver la mémoire de l'expérience de l'acteur, comme mentionné, tous les entretiens d'autoconfrontation ont eu lieu la même journée que la prise de vidéo, juste après la dernière séquence de classe. La remise en situation a également été favorisée par le fait que tous les entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés dans l'établissement scolaire. Enfin, en fonction des besoins et des demandes des participants, les procédures ainsi que le dispositif de recherche ont été adaptés, afin de déranger le moins possible leur travail et celui des élèves. Par exemple, deux participants ont souhaité installer eux-mêmes la caméra dans leur classe.

Nous nous sommes également demandé quelles étaient les autres dispositions à prendre au vu des spécificités de notre étude en milieu scolaire et de formation. Nous avons pris soin de diminuer les risques liés à la mise en scène des acteurs (élèves et enseignant) provoqués par l'introduction d'une caméra dans la classe. Le risque est de ne pas avoir accès à une situation de classe dite ordinaire, car les acteurs filmés, soucieux de l'image qu'ils renvoient, n'agissent pas comme ils le feraient s'ils n'étaient pas filmés (Flandin, 2017). Dès lors, comment s'assurer que l'impact de la vidéo, sans être anecdotique, n'interfère pas de manière excessive avec les activités de l'enseignant ? Tout d'abord, nous avons opté pour un matériel aussi intégratif que possible en utilisant le robot Swivl, discret et qui n'implique pas la présence du chercheur pendant la prise vidéo. En outre, le dispositif a été installé au fond de la classe avant l'arrivée des élèves. Concernant les élèves, ils ont été informés d'une part qu'ils n'étaient pas au centre de la recherche et ne constituaient pas, en soi, son objet d'étude. D'autre part, nous les avons avertis qu'il n'y aurait pas de gros plans sur eux, mais des plans larges avec suivi des déplacements de leur enseignant. Enfin, tous les enseignants ont rappelé que leurs visages seraient rendus méconnaissables grâce au floutage des visages pour toute diffusion de la vidéo. Du côté des enseignants, nous pensons que l'important travail réalisé autour de la relation de confiance avec la chercheuse a diminué le risque d'une mise en scène.

3.2 Traitement des données

Notre analyse a été construite en deux phases principales. Après avoir transcrit le verbatim de l'intégralité des verbalisations des entretiens d'autoconfrontation, nous avons réalisé une documentation à grain fin de l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité (mise en évidence de la singularité de l'action). Dans une deuxième phase, nous avons fait ressortir les composantes typiques de l'activité afin de la modéliser (typicalisation de l'activité).

3.2.1 Première phase : documentation à grain fin de l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité

Les enregistrements vidéo des moments de classe choisis par les enseignants ainsi que les verbalisations de ces derniers lors des entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrits en intégralité. Les données ainsi recueillies ont été traitées grâce à la construction d'un protocole à deux volets, tableau qui permet de mettre en correspondance les différents types de données récoltées — issues de la vidéo et de l'entretien d'autoconfrontation — et de les synchroniser (Theureau et Jeffroy, 1994 ; Poizat et San Martin, 2020). Dans le premier volet sont présentées chronologiquement les données de l'enregistrement vidéo qui décrivent la situation et l'activité du point de vue d'un observateur extérieur (données d'observation, Tableau 3, colonne 2). Dans le deuxième, c'est la transcription du verbatim de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant qui est présentée (données de verbalisation, Tableau 3, colonne 3).

Tableau 3 : Extrait d'un protocole à deux volets.

Repère temps	Volet 1 Données d'observation en classe (DO) Comportements et communications	Volet 2 Données de verbalisation issues des entretiens d'autoconfrontation (DV)
4 min 52 s	Louise est debout, devant ses élèves qui sont assis à leur pupitre. Elle leur donne la consigne de l'activité à venir. Pendant l'énonciation de la consigne, trois élèves lèvent la main pour demander la parole. Louise : *Donc, vous vous mettrez par groupe. Des groupes que je ferai. C'est moi qui choisis votre partenaire. Vous avez les descriptions physiques d'un animal… Et il y a dix groupes… et les gens avec qui vous travaillez devront deviner en fonction de votre description quel est votre animal.*	Louise : Là, on peut mettre sur pause. Ouais, là, je suis en panique parce qu'en même temps que je parle, je me rends compte qu'il y a des absents, des gens, des élèves, qui étaient là ce matin et qui sont pas là et en fait je réalise à ce moment-là, pendant que je donne la consigne que ça va pas être possible. Donc là on voit que je ralentis. Je suis en train de me dire : « est-ce que je continue sur le mode que j'avais prévu ou est-ce que je renonce à ce mode et j'en crée là un maintenant rapidement ? ». VJA : Ok Louise : Je choisis ce scénario B et je vais changer la consigne. VJA : Et là, en ce moment, t'es en train de te dire : « je vais changer la consigne » ? Louise : Ouais et ça se voit parce que j'ai ralenti, je me donne du temps pour penser.

Afin de déterminer ce qui est significatif pour les enseignants ayant participé à l'étude, nous leur avons demandé de choisir des séquences en lien avec l'exercice de l'autorité et qui les interpellaient compte tenu de leur engagement, de leurs attentes et de leurs connaissances (Ria et al., 2001), séquences que nous définissons ici comme des moments de classe significatifs.

Cherchant à comprendre d'une part comment chaque enseignant exerce son autorité auprès des élèves et d'autre part à dégager des composantes typiques de l'activité en identifiant ce qui fonctionne et ce qui est moins efficace, nous avons repéré au sein des moments de classe significatifs, toutes les interactions dans lesquelles l'enseignant formule une demande à un ou plusieurs élèves.

Au sein de ces interactions avec demande, nous avons renseigné toutes les composantes émergentes de l'activité. Parmi ces composantes, nous avons notamment documenté, lorsque l'information était disponible, l'action de l'enseignant et de l'élève en lien avec la demande, l'intention de l'enseignant, l'utilisation éventuelle d'un pouvoir, l'analyse par l'enseignant de son activité, les émotions liées à l'activité et les savoirs mobilisés sur le groupe.

Enfin, selon une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004), nous documentions deux autres composantes définies en amont de l'analyse, en fonction de la visée de notre recherche :

- le type de discours produit par l'acteur : incarné (expression du vécu) ou distancié (réflexions à propos du vécu) (Leblanc et al., 2013) ;
- la modalité d'interaction selon les trois modalités proposées par Bressoux (2002) : l'enseignant s'adresse 1. à un élève ; 2. à un sous-groupe d'élèves ; 3. à tous les élèves.

Par ailleurs, pour chaque interaction avec demande, nous avons systématiquement renseigné l'effet de la demande de l'enseignant sur le ou les élèves et évalué l'efficacité de cette dernière. Nous nous sommes demandé si le comportement du ou des élèves à l'issue de l'interaction correspondait à l'attente de l'enseignant. Lorsqu'il était disponible, nous avons en premier lieu pris en compte le ressenti de l'enseignant par rapport au comportement du ou des élèves — efficacité subjective (Hubault, 1996). Dans le cas contraire, nous nous sommes basés sur les faits observés, en nous demandant si le comportement du ou des élèves correspondait à l'attente de l'enseignant — efficacité dite objective.

3.2.2 Deuxième phase : modélisation de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité

Comme nous l'avons vu, afin de mieux comprendre l'activité, il est possible de généraliser les résultats en la modélisant. Afin de rendre visibles les composantes typiques de l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité, nous avons construit des catégories d'actions typiques de différents rangs, convergeant vers des préoccupations typiques. Cette typicalisation des actions a été réalisée par la mise en évidence de régularités à partir de la comparaison systématique des activités des participants (Figure 2).

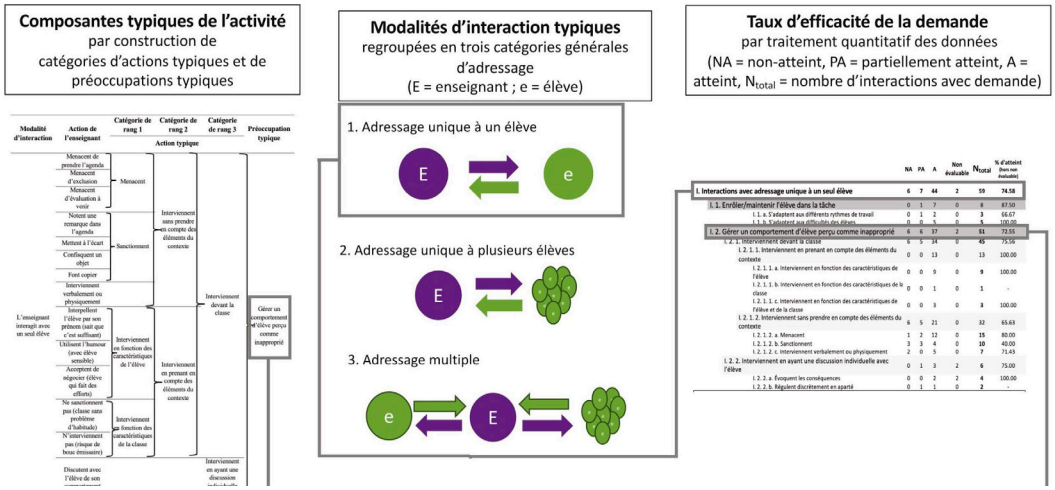
Figure 2 : Illustration de l'élaboration des préoccupations typiques d'activité dans les situations où les enseignants sont en interaction avec un seul élève (extrait d'analyse pour cette modalité d'interaction).

Modalité d'interaction	Unité élémentaire	Catégorie de rang 1	Catégorie de rang 2	Catégorie de rang 3	Préoccupation typique
		Action typique			
Les enseignants interagissent avec un seul élève	Menacent de prendre l'agenda	Menacent	Interviennent sans prendre en compte des éléments du contexte	Interviennent devant la classe	Gérer un comportement d'élève perçu comme inapproprié
	Menacent d'exclusion				
	Menacent d'évaluation à venir				
	Notent une remarque dans l'agenda	Sanctionnent			
	Mettent à l'écart				
	Confisquent un objet				
	Font copier				
	Interviennent verbalement ou physiquement				
	Interpellent l'élève par son prénom (sait que c'est suffisant)	Interviennent en fonction des caractéristiques de l'élève	Interviennent en prenant en compte des éléments du contexte		
	Utilisent l'humour (avec élève sensible)				
	Acceptent de négocier (élève qui fait des efforts)				
	Ne sanctionnent pas (classe sans problème d'habitude)	Interviennent en fonction des caractéristiques de la classe			
	N'interviennent pas (risque de bouc émissaire)				
	Discutent avec l'élève de son comportement			Interviennent en ayant une discussion individuelle avec l'élève	

Parmi les composantes documentées, nous avons systématiquement renseigné les modalités d'interaction observées. Dans un premier temps, nous avons classé ces interactions au sein des trois catégories proposées par Bressoux (2002). Puis, rapidement dans l'analyse et comme l'autorise l'approche inductive délibératoire (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004), nous avons fait émerger de nouvelles catégories, car celles de Bressoux (2002) ne reflétaient pas la complexité des interactions commentées lors des entretiens d'autoconfrontation (auteur, soumis). Ensuite, suivant un procédé identique de typicalisation déjà évoqué au point précédent (Figure 3), nous avons regroupé les différentes modalités d'interaction observées afin de faire émerger des modalités d'interaction typiques.

Au sein de chaque modalité d'interaction et pour l'ensemble des préoccupations et actions typiques, nous avons calculé le pourcentage d'interactions avec demande dont la demande était atteinte. Puis, pour tester la significativité des différences d'efficacité entre deux composantes typiques de l'activité (modalité d'interaction et préoccupation typiques), nous avons réalisé des tests exacts de Fisher (Mehta et Patel, 1983).

Figure 3 : Illustration des trois étapes de la deuxième phase de traitement des données : modélisation de l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité. Figure en haute définition disponible sur https://zenodo.org/records/14987922



3.2.3 Précautions méthodologiques

Comme pour la production des données, le traitement des données nécessite que l'on soit attentif à certaines précautions méthodologiques. Tout d'abord, nous avons séparé les données issues des entretiens d'autoconfrontation à proprement parler, des données obtenues en amont des entretiens d'autoconfrontation (choix d'un moment de classe significatif) ou suite aux entretiens d'autoconfrontation (éléments apparus lors du retour formatif). Ensuite, au sein des entretiens d'autoconfrontation, dans nos analyses, nous avons accordé une plus grande confiance aux autoconfrontations de premier niveau (propos incarnés) qu'aux autoconfrontations de second niveau (propos distanciés) (Leblanc et al., 2013 ; Theureau, 2010). À cet effet, pour l'analyse, les propos distanciés ont été écartés du corpus de données et notre modélisation de l'activité enseignante en situation d'exercice de l'autorité ne s'est effectuée que sur la base des données issues des entretiens d'autoconfrontation de premier niveau. Par ailleurs, afin d'éviter les risques de surinterprétation des données, nous nous sommes systématiquement appuyés sur les données de verbalisation combinées aux données d'observation.

Enfin, pour dépasser les risques liés au passage de la singularité de l'action à la typicalisation de l'activité, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Ria (2006). Selon cet auteur, « toute action en situation, aussi singulière soit-elle, produit de la «généralité et de l'identité, conditions de son intelligibilité et de son acceptabilité» (Quéré, 2000, p. 149). » (Ria, 2006, p. 54). Lorsque les acteurs partagent une même culture, il est ainsi possible de généraliser à partir d'un seul cas. Il ajoute que « l'une des clefs pour dépasser le risque de la validité circulaire d'un phénomène isolé, sans tomber dans l'écueil de

résultats trop généraux, consiste à effectuer des montées progressives en généralité en tentant de déceler [des typicités], dans un mouvement de comparaison de proche à proche » (Ria, 2006, p. 54). C'est ce que nous avons fait tout au long de notre analyse, en décrivant et en comparant minutieusement les activités singulières des enseignants participant à notre étude.

4. Conclusion : apports et limites de l'observatoire

Notre observatoire, basé sur une approche située de l'action, avec un recours systématique à l'expérience subjective, combinée aux données vidéoscopiques, nous a non seulement permis d'observer l'activité des enseignants en situation d'exercice de l'autorité, mais surtout d'accéder aux significations qu'ils attribuaient aux interactions qui se déployaient entre eux et leurs élèves[3]. En outre, si cette démarche de recherche a été élaborée avec l'objectif de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à l'exercice de l'autorité, notre observatoire pourrait être appliqué à d'autres objets d'étude moyennant différentes adaptations.

Concernant la présente recherche, nous pouvons toutefois dégager un certain nombre de limites relatives au caractère situé de l'activité et à ses conséquences sur l'étude de l'autorité. Nous examinons ici les quatre limites qui nous semblent avoir le plus impacté notre recherche et pour chacune d'entre elles, nous formulons des propositions de remédiation.

- Une vision partielle de l'activité

En analysant les discours des enseignants, nous avons rapidement réalisé que nous avions accès seulement à l'activité réalisée et non à l'activité réelle qui comprend également l'activité contrariée, suspendue ou empêchée (Clot et Faïta, 2000). Est-ce l'effet de nos relances lors des entretiens d'autoconfrontation, très orientées « cours d'action » ou est-ce dû à notre choix de restreindre le corpus aux discours incarnés et aux seules interactions avec demande ? Toujours est-il que nous n'avons pas eu accès aux discours relatifs à ce que les enseignants auraient voulu faire et ne sont pas parvenus à faire, éléments qui pourtant participent grandement à l'activité. Pour poursuivre cette étude, lors des futurs entretiens d'autoconfrontation, nous pourrions inscrire nos recherches dans une perspective plus clinique (Clot et Faïta, 2000). Inclure par exemple des relances qui permettent l'évocation d'une activité empêchée — du type « Qu'est-ce que vous auriez voulu faire à ce moment précis ? » permettrait d'obtenir des données d'une autre nature qui pourraient largement contribuer à l'enrichissement de la connaissance de l'exercice de l'autorité.

- Un champ d'observation limité

Par ailleurs, en circonscrivant le champ de nos observations aux interactions en classe, nous mesurons le risque d'une distorsion de certains aspects de l'analyse. L'organisation de l'institution scolaire d'une part, avec les normes et règles qui lui sont propres, mais aussi les contraintes liées au système social qui entoure l'école — les familles en particulier — ont une influence sur ce qui se passe en classe et sur la relation d'autorité (Auteur, 2023). Or, ces aspects pourtant constitutifs des situations d'exercice de l'autorité n'ont pas été mentionnés dans notre étude. Pour dépasser ce biais et enrichir notre modélisation, il pourrait être pertinent d'y ajouter d'une part des éléments de contexte sociologiques et culturels qui participent aux situations scolaires et d'autre part les enjeux liés aux situations d'enseignement/apprentissage dans lesquelles l'interaction se déploie (comme les rapports aux savoirs et à l'autorité des enseignants et des élèves par exemple).

- Un empan temporel réduit

Enfin, nous avons fait le choix d'évaluer l'exercice de l'autorité en mesurant l'efficacité de la demande de l'enseignant à partir de son ressenti et de l'observation de la réponse du ou des élèves. C'est donc à partir de ces données que nous avons inféré l'efficacité des composantes typiques de l'activité. Cependant, si la réponse de l'élève dépend de l'action de l'enseignant, elle est aussi fonction de son état d'esprit au moment où la demande lui a été formulée et d'éléments d'un contexte plus large, comme par exemple ce qu'il s'est passé en amont de la demande. Aussi, nous pensons qu'une recherche

[3] *Les principaux résultats issus de la démarche méthodologique présentée ici sont publiés dans Joinel Alvarez (2023).*

ultérieure tirerait bénéfice d'une observation sur un intervalle temporel plus long, qui prendrait en compte l'aspect chronologique des interactions successives.

- Un accès à l'expérience d'un seul acteur de la relation d'autorité

Enfin, en focalisant nos observations sur l'expérience des enseignants, nous mettons de côté celle des élèves qui pourtant est essentielle dans la compréhension de la relation d'autorité. L'enseignant n'exerce son autorité que si l'élève reconnaît la légitimité de sa demande et qu'il consent alors à faire ce qui lui est demandé. Aussi, il pourrait être intéressant de mener des entretiens d'autoconfrontation avec les élèves pour documenter leur activité et identifier précisément ce qui sous-tend leur consentement ou leur absence de consentement.

Bibliographie

Albero B. et Guérin, J. (2017). L'intérêt pour « l'activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations (11)*, 11-45.

Albero, B., Guérin, J. et Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs, 49*(1), 103-124.

Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, 5*(1), 26-37.

Joinel Alvarez, V. (2021). *Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage : quelle prise en compte du groupe ?* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève et Cergy Paris Université.

Joinel Alvarez, V. (2023). Modélisation de l'exercice de l'autorité dans la relation d'enseignement. Dans C. Roelens, M. Beretti, G. Boudjadi et C. Point (dir.), *L'autorité en éducation.* Presses Universitaires de Saint-Etienne.

Joinel Alvarez, V. et Lussi Borer, V. (2023). Breaking in the black box of pedagogical authority. Combined analysis of video and think-aloud protocols. *Teaching and Teacher Education*. 134.

Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication, 36*, 47-60.

Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour l'action École et Sciences cognitives*. Ministère de la Recherche.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler, 4*(7), 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 17–25.

Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et sociétés 25*(1), 17-34.

Durand, M. et Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation, 14*, 47-60.

Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : contribution à un programme de recherche technologique en formation.* [Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation]. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 193-205). PUF.

Flandin, S., Lussi Borer, V. et Gaudin, C. (2018). Editorial: Considering experience to advance research in video-enhanced teacher learning. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 18*(1), 1–10.

Flandin, S., Leblanc, S. et Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 179-198). De Boeck Supérieur.

Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Weidenfield & Nicolson.

Hubault, A. (1996). A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie ? *Performances Humaines & Techniques*, 79-85.

Husserl, E. (1931). *Idées directrices pour une phénoménologie pure*. Gallimard.

Leblanc, S., Ria, L. et Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (dir.), *Le cas du développement d'une base de données de vidéo de situations d'enseignement et apprentissage* (p. 63-94). Maison des Sciences de l'Homme.

Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F. et Vidal-Gomel, C. (2014). Introduction au dossier : « Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité ». *Activités, 11*(2).

Mehta, C. R. et Patel, N. R. (1983). A network algorithm for performing Fisher's exact test in r × c contingency tables. *Journal of the American Statistical Association, 78*(382), 427-434.

Monfette, O. et Malo, A. (2018). Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive: les interactions au profit de l'innovation. *Recherches qualitatives, 37*(2), 39-60.

Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs, 40*(1), 9-70.

Oyler, C. (1996). *Making Room for Students: Sharing Teacher Authority in Room 104*. Teachers College Press.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.

Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Éducation et sociétés, 1*, 27-40.

Poizat, G. et San Martin, J. (2020). The course-of-action research program: historical and conceptual landmarks. *Activités, 17*(2), 1–31.

Rajotte, T., Lira-Gonzales, M.-L. et Grégoire, P. (2017). Les devis de recherche mixtes. Un moyen de répondre à des problèmes complexes en éducation. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p. 175-186). PUQ.

Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité.* [Habilitation à diriger des recherches]. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité, 42*, 47-58.

Robbes, B. (2017). *De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue*. [Habilitation à diriger des recherches]. Université de Lorraine, Nancy.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants. *Revue E.P.S.*

Saussez, F. et Yvon, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'Intervention et la formation*. Presses Université Laval.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches.* Éditions du CRP.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'anthropologie cognitive située.* Peter Lang.

Theureau, J. (2002). *Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale*. Présenté à 4e Journées d'étude ACT'ING, « Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyses et situations d'étude privilégiées », 6-7 juin, Nouan Le Fuzelier.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action, méthode élémentaire*. Octarès.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(2), 287-322.

Theureau, J. et Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Octarès.

Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors-série, 7*, 42-63.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Seuil.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Weber, M. (1965). Types d'autorité. Dans A. Lévy (dir.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains* (pp. 335-358). Dunod.

Wenner, J. A. et Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. Review of educational research, 87(1), 134-171.