

Les avis et les opinions des professeurs des trois disciplines (Sciences physiques, sciences de la vie et de la Terre [SVT], technologie) engagés dans des expériences de travaux conjoints sont analysés. Selon les disciplines, la lecture des dispositifs pluridisciplinaires, comme les itinéraires de découverte, n'est pas la même. Si les enseignants de technologie considèrent que le travail conjoint est légitime, c'est beaucoup moins vrai pour les enseignants de sciences physiques et de SVT. On remarque aussi une grande méconnaissance par ces derniers, du travail des collègues de technologie.

La plupart des contributions mettent ainsi en avant ce qui peut être vu comme une dé-disciplinarisation des enseignements et ses conséquences pour les pratiques et la formation des enseignants. Même si une partie des contributions pose un regard critique sur cette évolution, celle-ci doit être prise en compte dans les recherches. Cet ouvrage nous donne pour cela des indications précieuses. Est-ce à dire que les enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique se limitent à ce phénomène de dé-disciplinarisation ? On peut en discuter. Jean-Louis Martinand, dans ses remarques conclusives, note que les discussions sur les nouveaux enjeux ravivent des questions didactiques fondamentales. En voici quelques-unes qu'il retient : qu'entend-on par l'éducation scientifique et technique, la découverte d'objets, d'activités, la construction de concepts, etc. ? Comment penser la place des différents systèmes sémiotiques dans les activités scientifiques et technologiques ? L'entrée par les compétences n'est-elle pas réductrice ? N'est-il pas nécessaire de faire un retour critique sur le terme même de savoir ? Il s'agit là, effectivement, de problèmes didactiques importants qu'il faut continuer de travailler.

**Christian ORANGE**

université de Nantes, IUFM, CREN

**Robbes Bruno (2010)**  
*L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*  
Paris : ESF, 265 p.

L'ouvrage de Bruno Robbes traite de l'autorité. Les résultats et la réflexion proposés sont issus de sa thèse de doctorat soutenue en 2007. La

première partie de cette recherche démontre que l'autorité considérée comme naturelle n'existe pas, elle n'est qu'un mythe. La seconde partie, sur laquelle s'appuie l'ouvrage *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, présente et analyse les résultats portant sur l'autorité telle qu'elle est exercée par les enseignants des premiers et seconds degrés. « Comment les enseignants s'y prennent-ils pour exercer leur autorité ? ». La question de départ ainsi posée reflète la volonté de l'auteur d'ancrer sa démarche dans la lignée de la rationalisation des savoirs d'action. Si l'autorité est un thème récurrent, le concept d'autorité est « polysémique et complexe ». Face à cette complexité, Bruno Robbes développe une conception qui a trait à la notion d'« autorité éducative ».

Le livre est structuré en quatre parties, chacune composée de deux chapitres. Les cinq premiers chapitres sont accompagnés d'une synthèse. Le second chapitre de la troisième partie se termine par une note de plusieurs pages intitulée « De la recherche à la formation ». Un glossaire des principaux qualificatifs de l'autorité ainsi qu'une annexe méthodologique sont insérés en fin d'ouvrage. Les synthèses en fin de chapitre, la note et le glossaire ne sont pas que des « points de détails » méthodologiques, ils participent de la clarté et de la précision des réflexions et des notions proposées et mobilisées par l'auteur.

Un parcours historique posant les jalons de l'évolution de la notion d'autorité constitue l'objet de la première partie intitulée « L'autorité à travers l'histoire ». Ce parcours nous mène de l'Antiquité au début du XXI<sup>e</sup> siècle, et nous permet d'avoir un aperçu de l'évolution de l'autorité, de la place de l'autorité et du rapport à l'autorité tant dans la société en général, que dans l'éducation et dans l'école en particulier. La présentation des discours officiels attenants à l'Éducation nationale fournit un éclairage complémentaire. Les nombreux auteurs mobilisés apportent une diversité de points de vue et un panorama intéressant qui éclairent l'évolution de la notion. Ainsi sont convoqués des sociologues parmi lesquels Émile Durkheim, Max Weber, François Bourricaud, Alain Vulbeau, des philosophes tels que Emmanuel Kant, Hannah Arendt, Marcel Gauchet ou encore Erick Prairat, des psychologues tels que Gérard Mendel.

La période de la fin des années soixante est identifiée comme une période charnière dans la mesure où l'on voit apparaître « une crise de la fonction enseignante ». Elle se traduit par une fragilisation de l'autorité statutaire et fonctionnelle de l'enseignant : « le statut social du professeur ne suffit plus à garantir l'obéissance des élèves » et son autorité « ne peut plus se fonder exclusivement sur le savoir transmis. » Selon l'auteur, il importe de repenser les conditions de transmission des normes (des adultes en direction des enfants) en mettant fin à l'opposition entre norme et autorité, soit « l'autorité évacuée ». L'autorité est donc à redéfinir et ce que l'auteur appelle l'« autorité éducative » est à construire.

La deuxième partie de l'ouvrage intitulée « Redéfinir l'autorité » développe précisément cette notion d'« autorité éducative ». L'autorité n'étant pas ou plus considérée comme naturelle, il s'avère nécessaire voire indispensable de la repenser, et la repenser dans le cadre de l'école revient à l'insérer dans la pratique enseignante la plus immédiate. Il pose ainsi la question fondamentale de savoir « comment et sur quelles bases le détenteur d'une position statutaire peut-il légitimer son autorité aujourd'hui ? ». De fait, selon l'auteur, l'autorité éducative place l'enseignant dans une « dissymétrie non hiérarchique » à la différence de l'autorité *seulement* statutaire qui instaure une asymétrie rigide et figée. Ainsi, le processus de légitimation de l'autorité éducative est fondé sur la reconnaissance.

S'appuyant sur un triptyque formé de notions – être l'autorité, avoir de l'autorité, faire autorité – Bruno Robbes propose trois « pôles » d'autorité interagissant autour de ce qu'il qualifie de « centre de gravité » de la relation d'autorité. Ces trois « pôles » sont l'autorité statutaire, l'autorité de l'auteur et l'autorité de capacité, de compétence. L'autorité éducative est ainsi considérée : « comme une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoir qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. »

Mais, comment exercer l'autorité éducative ? C'est à cette question que tente de répondre la

troisième partie intitulée « Exercer une autorité éducative ». Dans cette partie, le lecteur trouvera la justification du sous-titre de l'ouvrage. Bruno Robbes propose en effet une étude de douze « cas » mettant en scène douze enseignants, du primaire et du secondaire en situation d'enseignement où l'autorité est en cause ou plutôt mise en cause. L'auteur a demandé à chaque enseignant de choisir un moment particulier de classe qu'il a vécu et dans lequel il a eu le sentiment d'avoir de l'autorité. Est évoqué, par exemple, le cas de Sylvie, enseignante possédant douze années d'expérience en maternelle, qui, au moment de l'entretien, était responsable d'une classe à double niveau, ou encore celui de Paul avec ses trente années d'ancienneté dont vingt-deux en ZEP. Si les cas sont finement analysés, ces douze situations ne sauraient être développées de façon approfondie dans un seul chapitre d'un ouvrage qui en compte huit. On ne peut que le regretter dans la mesure où le sous-titre de l'ouvrage nous invitait à entrer dans ces douze situations dans le but d'apprendre à exercer l'autorité éducative. Sans remettre en cause le choix méthodologique de l'auteur, nous pourrions alors poser la question suivante : dans quelle mesure est-il possible d'analyser des situations singulières dès lors que l'on n'observe pas les situations de classe mais que l'on privilégie les séquences précises choisies par les enseignants interrogés ? Cette analyse étant, selon l'auteur, la « seule en mesure de nous permettre de comprendre véritablement comment des enseignants s'y prennent pour exercer leur autorité dans une perspective éducative ».

Bruno Robbes, en tant qu'enseignant-chercheur également formateur en IUFM, consacre la quatrième partie de l'ouvrage à la formation des enseignants. Le titre de cette dernière partie reflète bien cet objectif, « Former les enseignants à l'exercice d'une autorité éducative ». Cette partie résolument tournée vers la pratique et la formation des enseignants offre un apport original car elle vise à éclairer de façon concrète le concept d'« autorité éducative », à le rendre opérationnel de façon à permettre son exercice au quotidien. Des exemples de situations sont signalés et déconstruits, des conseils et des suggestions sont proposés, des études de cas sont analysées.

En définitive, *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer* est un ouvrage qui ne saurait être cantonné dans la catégorie des ouvrages sur le concept ou la notion d'autorité. Il est aussi un ouvrage sur l'exercice pratique de l'autorité dans le cadre scolaire et éducatif. À ce titre, l'auteur formule des propositions en termes de formation d'enseignants. Deux messages forts ressortent ainsi de l'ouvrage : la nécessité de combattre le mythe de l'autorité naturelle et la nécessité d'adopter une autre posture de l'autorité qu'il envisage sous le concept d'« autorité éducative ».

**Herilalaina RAKOTO-Raharimanana**

université Claude-Bernard-Lyon 1, IUFM  
UMR ECP (Éducation, Cultures, Politiques)

**SALLABERY Jean-Claude  
& VANNEREAU Jean (dir.) (2010)**  
***L'émergence des formes d'organisation  
dans les groupes de formation***  
Paris : l'Harmattan, 183 p.

Ce livre présente les travaux d'un collectif de recherche en psychologie sociale lequel tente de cerner la dynamique du fonctionnement des groupes en s'appuyant sur une théorie de « la notion de forme, avec l'émergence des formes » (p. 10). La complexité d'un tel objet de recherche commande l'exigence épistémologique de la « multiréférentialité » (Jacques Ardoino). L'unité de l'ouvrage procède du partage par les différents auteurs d'un certain nombre de références théoriques mobilisées autour de quelques notions : celles de « complexité » (Edgar Morin, Jean-Louis Le Moigne et Cornelius Castoriadis), d'« autopoïèse sociale » et de « conservation » (Francisco Varela), celles de « structure » (Jean Piaget), et de « forme » (Jean-Claude Sallabery).

Le projet global repose sur l'exploration de l'hypothèse suivante : « repérer l'émergence des formes permet de repérer la structuration d'un groupe ». Son enjeu est important puisqu'il s'agit de montrer en quoi « l'expérience des formes » théoriquement et méthodologiquement outillée est « pour chaque sujet humain un apprentissage irremplaçable de la vie en société et de la démocratie. Il est alors clair que la vie du groupe classe, avec l'expérience qui s'y déroule et, si possible, les repérages et les commentaires que peut assurer l'adulte présent, est centrale

dans l'éducation » (p. 13). Cette perspective est alléchante pour tous les formateurs et enseignants qui souhaitent pouvoir mieux maîtriser ce qu'ils génèrent comme conceptions du « vivre ensemble » chez leurs apprenants. Ainsi, dans leur introduction, Jean-Claude Sallabery & Jean Vannereau évoquent les liens entre démocratie et pratique quotidienne des enseignants d'une part, entre formation des enseignants et formation à l'animation de groupe de l'autre. Ils insistent sur leurs exigences éthiques puisqu'il s'agit de promouvoir un fonctionnement démocratique de groupes (groupes de formation, groupe-classe). Cette finalité, clairement évoquée et tout à fait pertinente, n'est malheureusement ni vraiment reprise, ni vraiment assumée dans l'ensemble des contributions qui constituent cet ouvrage.

L'ouvrage est composé de cinq chapitres dont trois à visée essentiellement théorique (chapitres I, II et IV).

Celui de Jean-Claude Sallabery (premier chapitre) permet d'associer l'envergure de la notion de forme d'un point de vue théorique à la fécondité de l'idée directrice de l'ouvrage à savoir : prendre en considération les formes (collectives) et en repérer l'émergence dans les groupes. Pour appuyer ses thèses, l'auteur prend deux exemples : celui de l'émergence et de la dissolution d'une forme « lynchage symbolique » dans un stage BAFA (formation d'animateurs de centres de vacances dans les années quatre-vingt) et celui du « consensus mou » dans un stage de formation de formateurs qui avait été commandé par une MAFPEN, celle de l'académie d'Orléans-Tours (Mission académique de formation des professeurs de l'Éducation nationale) lorsque ce dispositif existait encore ;

Celui de Jean Vannereau (deuxième chapitre) relie l'apparition d'une « finalité commune » (modélisation d'une forme d'articulation entre l'individu et le collectif) dans la dynamique du fonctionnement d'un groupe à la « prise de conscience du critère de totalité, c'est-à-dire la prise de conscience d'un fonctionnement sur le niveau logique collectif ». Ce niveau est à comprendre comme un « consensus collectif qui ne fait pas l'économie des dissensions, mais les met en second plan et les traverse » (p. 66). Le corpus exploité est constitué par le repérage d'événements successifs qui caractérisent les