

NOTES CRITIQUES

BANTIGNY Ludivine. *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*. Paris : Fayard, 2007. – 498 p.

Voici un livre important. C'est un tableau des jeunes et de la jeunesse en France entre le début des années cinquante et celui des années soixante. Un tableau d'une rare richesse. Ludivine Bantigny confesse dans sa conclusion n'avoir pas résisté à un certain « vertige documentaire » ; l'historien, écrit-elle, « se trouve irrésistiblement attiré vers un gouffre de sources foisonnantes ». J'ajouterais volontiers qu'il ne serait pas historien s'il n'éprouvait cette attirance. Mais pour qu'il le soit vraiment, encore faut-il qu'il domine cette richesse et l'organise en lui donnant sens : c'est bien ce que fait notre auteure.

L'ouvrage s'ouvre par un prologue qui cadre la démographie et donne un premier aperçu des discours tenus à l'époque sur la jeunesse et de ses figures emblématiques. L. Bantigny croise toujours en effet et de façon systématique – c'est sa méthode – les données en quelque sorte « objectives » et les représentations que s'en font les contemporains. Dès cette ouverture, la jeunesse apparaît à la fois comme un groupe quantifiable et comme une construction sociale et culturelle. Elle organise ensuite son tableau en quatre grands volets, dont chacun aurait pu faire un livre à lui seul. Le premier, intitulé « Les travaux et les jours », traite des pratiques des jeunes, notamment sexuelles, de leur scolarisation et de leur entrée dans les professions. Il y a là, sur toute une série de questions concrètes (l'argent de poche, la fréquentation des cinémas, l'apprentissage, la mixité) des notations précises tout à fait intéressantes.

La seconde partie, intitulée « Une nouvelle classe dangereuse », aurait pu faire un livre à elle seule. Elle part des « blousons noirs » – une construction de journalistes dont elle démonte la fabrication – pour s'interroger sur l'évolution des politiques préventives et répressives. Elle met ainsi en évidence les préoccupations nouvelles d'une approche plus rigoureuse, plus scientifique, de la délinquance juvénile, qui débouche sur une volonté éducative, avec l'observation en milieu ouvert. Cette politique bute cependant sur l'insuffisance des moyens qui conduit à des absurdités. C'est ainsi que l'obligation légale de ne pas

incarcérer des mineurs avec des adultes n'est en général pas respectée, faute de locaux ; on voit même à Fresnes, où un centre spécial d'observation et d'éducation surveillée a été créé, retirer les jeunes de ce centre et les envoyer en prison, pour faire de la place, dès qu'ils atteignent l'âge de la majorité pénale.

La troisième partie traite du rapport entre jeunes et politique. Elle étudie d'abord les politiques de la jeunesse, avec un intérêt tout particulier pour l'idée lancée par Mendès France d'un ministère de la Jeunesse que refusent catégoriquement les milieux laïques et, notamment, la Ligue de l'enseignement, malgré leur proximité politique. Les suites seront, sous Edgar Faure, la création d'un Haut Comité, puis avec la 5^e République, le Haut Commissariat confié à Herzog. Mais si les politiques s'intéressent à la jeunesse, l'inverse n'est pas vrai. L'intérêt des jeunes pour la politique, comme leur niveau d'information, semblent faibles, mais il serait excessif de parler de « dépolitisation », car les autres groupes d'âge partagent très largement ces comportements. Les partis n'attirent guère les jeunes parce qu'ils comptent sur eux avant tout pour coller des affiches, à l'exception du Parti socialiste autonome, qui se détache de la SFIO par hostilité à sa politique algérienne et donnera naissance au PSU. Mais le faible attrait exercé par les partis s'accompagne d'un intérêt pour les questions politiques, comme le montre l'importance que donne à l'UNEF sa position sur la guerre d'Algérie.

La quatrième partie est précisément consacrée aux jeunes dans cette guerre. Elle les suit du conseil de révision et des trois jours, dont elle montre les débuts, jusqu'aux *djebels* et à la quille. Le cas particulier des rapelés, dont les résistances diminuent avec le temps, montre comment cette guerre finit par faire partie du paysage : l'accoutumance et la résignation font leur œuvre. Sur plusieurs points, comme la mise en œuvre de l'action psychologique, le journal *Bled*, l'attitude du contingent pendant le putsch d'avril 1961, les notations neuves abondent, avec une très grande attention à la diversité des situations.

On voit l'ampleur du panorama : plus qu'un tableau, c'est une fresque. L. Bantigny mobilise une documentation d'une extraordinaire richesse, comme l'attestent ses

notes abondantes et concises : archives des divers ministères, de lycées, du tribunal pour enfants de la Seine, des mouvements de jeunesse, des syndicats, d'hommes politiques ; statistiques, enquêtes et sondages, presse, films, sans oublier une bonne trentaine d'interview et une impressionnante bibliographie. L'ensemble est présenté sans lourdeur, avec élégance et de façon fort claire, sans sophistication ni jargon, mais avec un sens vif du mot propre et de la nuance.

Ce beau livre ne parvient pourtant pas à s'affranchir des difficultés inhérentes au genre historique du tableau. Alors que les récits se laissent assez bien structurer par une intrigue, qui entretient l'intérêt du lecteur, les tableaux sont nécessairement plus statiques même si, comme c'est le cas ici, ils s'organisent autour d'un plan logique et évitent les redondances. Le descriptif l'emporte inévitablement sur le narratif. Du coup, le lien entre les parties n'est pas évident. On ne voit pas en quoi le fait d'appartenir à cette génération précise infléchit la façon dont ces jeunes vivent la guerre d'Algérie. C'est sans doute que l'expérience du *djebel* ne les aurait pas marqués autrement s'ils avaient appartenu à une génération différente. Aussi la quatrième partie est-elle plus qu'un aboutissement auquel nous aurais conduits les trois premières, un complément indispensable, une touche finale à ce portrait d'une jeunesse.

La mise hors champ des mouvements de jeunesse est plus gênante. L'auteure ne s'en explique pas, mais les raisons en sont évidentes, et parfaitement acceptables : trop eût été trop. Ce livre représente un travail considérable. Doubler la charge en intégrant l'histoire des mouvements de jeunesse n'aurait pas été raisonnable. Dont acte. Et pourtant, cette histoire manque. D'abord parce qu'elle est importante en elle-même : ces mouvements atteignent probablement leur apogée dans la période considérée, et ils sont omniprésents. L. Bantigny les croise d'ailleurs épisodiquement, au fil des pages, par exemple quand elle évoque le rôle du GEROJEP dont elle a lu les rapports, ou l'évolution de la commission Armée-Jeunesse. Ensuite et surtout parce qu'on ne peut comprendre la formation d'un groupe d'âge en dehors du processus qui le construit et que le rôle des mouvements dans cette construction est essentiel.

Ne nous appesantissons point cependant sur les regrets et ne boudons point notre satisfaction. Le livre de L. Bantigny est un classique, pour ne pas dire un usuel, c'est-à-dire un livre dont on se sert de façon récurrente et durable. On ne peut plus écrire sur les jeunes et la jeunesse sans s'y référer, ne serait-ce que pour vérifier que ce qu'on croit exact n'est pas l'effet

d'un trucage. À ce titre, il sera longtemps, comme on dit, incontournable. Le fait est assez rare pour qu'on le souligne.

Antoine Prost
Historien de l'éducation

BREVIGLIERI Marc & CICHELLI Vincenzo (dir.). *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*. Paris : L'Harmattan, collection « Débats jeunesse », 2007. – 445 p.

Cet ouvrage collectif se présente comme le résultat d'une enquête internationale associant plusieurs chercheurs issus de l'Europe du Sud et des pays du Maghreb. Il porte sur la manière dont les adolescents vivant dans les pays méditerranéens investissent l'espace public selon des modalités propres à cette période de l'existence. Composé de dix-neuf chapitres, l'ouvrage se divise en quatre grandes parties : les trois premières regroupent des contributions qui, à partir d'études empiriques le plus souvent inspirées de méthodes ethnographiques, mettent l'accent sur trois grands processus associés à l'inscription des adolescents dans l'espace public : l'exposition, l'affirmation et la projection. La dernière partie regroupe un ensemble de contributions orientées vers une réflexion plus théorique sur les conditions du dialogue entre les civilisations.

Le chapitre introductif, rédigé par Marc Breviglieri, offre au lecteur une vue d'ensemble des principaux processus qui touchent à l'inscription des adolescents dans l'espace public. L'auteur donne à voir le caractère complexe, souvent ambivalent et conflictuel de ce travail d'inscription. Il y décrit notamment comment la découverte de l'espace public se présente, à l'adolescence, comme un ensemble d'épreuves où se jouent indissociablement la séparation avec le monde familial, « l'éclipse (partielle) des régions ludiques », pour reprendre l'expression de l'auteur (p. 31) et la mise à l'épreuve de soi avec un monde régi par des règles impersonnelles, à la fois inconnues et instituées. Dans ces conditions, la découverte du domaine public ne peut que s'éprouver dans des conduites d'hésitation et d'invention d'espaces intercalaires qui vont spécifier le rapport des adolescents à l'espace public. La force de cette introduction tient dans la volonté de son auteur de saisir la signification des conduites d'initiation des adolescents à l'espace public à partir d'une pluralité de processus sociaux et psychologiques. La notion d'épreuve lui permet de rendre compte des spécificités de ces conduites, de leur dimension à

la fois expérimentale, exploratoire et imprévisible. Elle marque l'émergence d'un « moi dubitatif » et d'une série de troubles : ivresse de l'anticipation à découvrir des espaces publics excentrés, crainte de l'anonymat, voire de l'hostilité. Elle confère aux espaces publics une dimension probatoire où la confrontation à autrui se réalise dans un paysage impersonnel.

Il n'est pas possible de rendre compte ici de chacune des contributions de l'ouvrage. On soulignera que la qualité de l'ensemble qu'elles forment tient à leur ancrage, dans les trois premières parties, dans des investigations ethnographiques minutieuses qui offrent une lecture souvent détaillée et vivante des processus étudiés. On soulignera également la diversité des objets à partir desquels est investie la découverte de l'espace public, depuis les usages des cafés lycéens à Paris, jusqu'au passage du quartier proche au lointain, dans la ville à Alger. La dimension politique de l'espace public constitue aussi un objet privilégié par les contributeurs, même si celle-ci est abordée sous des angles très différents. Elle peut être investie comme objet de recherche en tant que tel, à partir des caractéristiques sociales et historiques des pays ou des régions considérés, par exemple en Égypte, en Grèce ou en Kabylie, ou être interrogée à partir de certaines pratiques sociales propres à une partie des adolescents. Ainsi en est-il des pratiques ludiques en réseau sur Internet ou encore des significations politiques des expressions corporelles de soi par l'intermédiaire du *body piercing* et du tatouage. La dimension institutionnelle de l'espace public constitue également un champ d'investigation privilégié dans certaines contributions, par exemple à travers la fréquentation d'un centre d'accueil et d'insertion en Italie du sud.

La quatrième partie de l'ouvrage, intitulée « faire dialoguer les civilisations », se démarque des trois premières du fait de sa visée : il s'agit en effet moins de rendre compte d'études empiriques que de produire une réflexion théorique sur les significations épistémologiques et les implications sociales, voire politiques, d'une approche interculturelle et comparative de la jeunesse méditerranéenne. C'est dans cette double perspective que Marc Crépon (chapitre xvi) propose de réfléchir aux conditions d'un dialogue interculturel entre des communautés se réclamant de cultures différentes. Ces conditions, explique l'auteur, n'exigent pas seulement la reconnaissance des spécificités des besoins et des institutions propres à chaque communauté : elles exigent aussi et surtout la reconnaissance d'une « communauté des cultures », soit la prise de conscience que les spécificités culturelles de chaque communauté participent d'une histoire commune du fait de leurs échanges et de leurs interférences. Les autres chapitres (xvii, xviii, xix) qui compo-

sent cette partie permettent de poursuivre cette réflexion en explorant d'autres voies et en interrogeant certains concepts contemporains. Par exemple, Marco Bontempi (chapitre xvii), en s'appuyant sur l'exemple de la participation politique des jeunes au sud de la Méditerranée, montre en quoi le concept de modernité multiple permet tout à la fois de penser l'existence de formes de modernité spécifiques à des cultures, et de rompre avec toute une tradition théorique ayant historiquement confondu modernisation et occidentalisation. Dans la même lignée, la contribution de Franco Cassano (chapitre xix) vise à montrer en quoi l'idée même de Méditerranée peut constituer une occasion de s'opposer à tous les fondamentalismes, religieux ou non religieux, pour créer les conditions d'un dialogue durable entre les civilisations.

La conclusion de l'ouvrage, rédigée par Vincenzo Cicchelli, dans le prolongement de la dernière partie (« faire dialoguer les civilisations »), est consacrée à une réflexion épistémologique sur la signification d'une analyse comparée. Cette réflexion entend se situer entre les travers des deux pôles qui, classiquement, structurent le débat théorique : universalisme ou particularisme, emprise d'une culture dominante ou altérité radicale. Son intérêt réside, dans le prolongement des contributions de la quatrième partie, dans sa tentative de s'affranchir de cette alternative trop souvent décevante.

On l'aura compris, la qualité d'ensemble de cet ouvrage collectif tient dans cette volonté de tenir ensemble études empiriques fines et réflexions épistémologiques et politiques, sur quelques-unes des grandes questions théoriques qui traversent l'analyse comparée d'adolescents inscrits dans des univers culturels différents.

Bruno Fondeville
ESSI-ESCOL, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

BUTLEN Denis. *Le calcul mental entre sens et technique*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 2007. – 188 p.

Dans la période actuelle où les programmes d'enseignement des mathématiques pour l'école primaire évoluent, où la formation des maîtres est repensée, on pourrait facilement se méprendre quant à la sortie du livre de Denis Butlen. S'agit-il d'un ouvrage inventoriant les techniques du calcul mental, évaluant les bienfaits de leur apprentissage ou montrant l'urgence qu'il y aurait à en rétablir l'enseignement systématique dans toutes les classes ? Non, et le sous-titre permet d'éviter la méprise : « Recherches sur l'enseignement des mathématiques aux

élèves en difficulté, du calcul mental à la résolution de problèmes numériques ». L'ouvrage constitue en fait une mise en perspective de recherches menées depuis une quinzaine d'années par l'auteur et par Monique Pézard, tous les deux didacticiens des mathématiques. Le lecteur y trouvera à la fois un ensemble cohérent de travaux dont les références théoriques sont issues principalement de la didactique et de la psychologie, et un parcours de chercheurs qui ont tissé, sur la durée, la trame de leur étude des relations entre calcul mental, technique opératoire et résolution de problèmes.

Illustrons la démarche de l'auteur sur un exemple avant d'entrer dans le cœur de l'ouvrage : « Un autobus contient 38 personnes. À un arrêt il en descend 8 et il en monte 12. Combien y a-t-il de voyageurs quand le bus repart ? » Parce qu'ils connaissent la décomposition de 38 en 3 dizaines et 8 unités, les élèves calculeront $38 - 8 = 30$ puis $30 + 12 = 42$, et ils répondront à la question posée. La méthode suit la chronologie de l'énoncé : la descente de 8 personnes est une première transformation, négative, du nombre de passagers et la montée de 12 personnes en est une seconde, positive cette fois. Mais s'il descend 2 voyageurs seulement ? Alors les élèves les moins en difficulté percevront qu'ils ont intérêt à effectuer d'abord $12 - 2 = 10$ puis $38 + 10 = 48$. Tous n'accèdent pas à cette flexibilité bénéfique pour le calcul. Il y a une difficulté conceptuelle à calculer d'abord le bilan des deux transformations de signes contraires et à appliquer ensuite la transformation résultante à l'état initial. Au-delà de l'apprentissage des diverses décompositions numériques, l'enjeu de tels problèmes de calcul mental est bien, pour Denis Butlen, de s'attaquer à ces difficultés conceptuelles qui sont à l'origine des échecs de nombreux élèves. Après de fines analyses didactiques, l'auteur montre en effet comment l'on voit, progressivement, certains élèves modifier leurs procédures de calcul et surmonter leurs premières difficultés. Le calcul mental comme levier pour l'apprentissage des mathématiques, avec une attention particulière portée aux élèves en difficulté, tel est donc l'objet de cet ouvrage.

Le livre est composé de huit chapitres. Le premier retrace et analyse l'histoire des programmes d'enseignement du calcul mental en France depuis la création de l'école publique. Depuis ce point de vue institutionnel, Denis Butlen met en lumière la tension entre deux objectifs : celui de la mémorisation des faits arithmétiques et de l'automatisme des procédures de calcul d'une part, et celui de l'acquisition d'une adaptabilité des méthodes aux spécificités des problèmes rencontrés d'autre part.

Les sept chapitres suivants sont organisés en trois parties. La première étudie les relations entre les connais-

sances numériques des élèves et les procédures qu'ils mobilisent dans des activités de calcul. À partir d'enquêtes réalisées par questionnaire, l'auteur montre que ceux qui ont le moins de connaissances numériques, notamment sur les décompositions additives et multiplicatives des nombres, sont ceux qui mobilisent spontanément les procédures de calcul les plus lourdes – comme « poser l'opération dans sa tête » – même si des méthodes plus adaptées ont été exposées en classe. Il y a apparemment comme une impasse pédagogique pour l'enseignant : il ne peut pas indiquer la « bonne » façon de faire car elle dépend du problème posé, néanmoins en laissant aux élèves la nécessaire liberté du choix des procédures, il conduit à l'échec ceux qui sont le plus en difficulté. Les recherches menées par l'auteur montrent alors les bénéfices d'un travail spécifique axé sur l'automatisation de techniques élémentaires : moins coûteuses sur le plan cognitif, elles deviennent mobilisables, et les élèves peuvent alors choisir celles qu'ils doivent utiliser en fonction du problème rencontré.

La deuxième partie montre les effets d'une pratique régulière de calcul mental sur la capacité à résoudre des problèmes numériques. L'hypothèse de l'auteur est que dans la résolution d'un problème numérique, le choix des opérations n'est pas indépendant des connaissances sur les nombres (décompositions additives et multiplicatives, dimensions ordinales et cardinales, etc.) et des capacités en calcul, y compris mental. À partir d'un dispositif expérimental de comparaison de classes entraînées au calcul mental et de classes témoins, il valide son hypothèse dans le cas particulier de problèmes dont le niveau de difficulté est intermédiaire, l'entraînement étant sans effet significatif, ni sur les problèmes faciles ni sur les problèmes difficiles.

La troisième partie porte sur des difficultés que rencontrent certains élèves, particulièrement ceux qui sont scolarisés dans des zones ou des réseaux d'éducation prioritaire. Elle présente des dispositifs mis en œuvre pour organiser l'enseignement de manière à y pallier. Denis Butlen remarque en effet qu'il y a peu de différences entre les élèves durant les premières phases d'enseignement où ils sont en situation d'action sur des problèmes plutôt simples mettant en jeu des nombres d'assez petite taille. Il fait l'hypothèse que la différence apparaît au moment de la phase d'institutionnalisation qui permet de capitaliser ce qui a été fait, de conceptualiser grâce à la décontextualisation, à la formalisation et à la généralisation. L'auteur envisage alors un aménagement de cette phase d'institutionnalisation. Il utilise l'instrument méthodologique bilan de savoir – développé par l'équipe ESCOL – comme un outil pour le chercheur, mais aussi comme un levier pour l'apprentissage en demandant aux

élèves de rédiger les leçons qu'ils tirent des problèmes qu'ils viennent de résoudre. Sur une durée allant d'une à deux années, il expérimente ainsi une ingénierie conjuguant des séances de calcul mental et des phases de rédaction, par les élèves eux-mêmes, de textes du type « bilan de savoir » portant sur le domaine numérique, le calcul mental et la résolution de problèmes. En distinguant différents niveaux de formulation selon la place accordée aux exemples et aux énoncés généraux, l'auteur obtient certains résultats significatifs avec les élèves qui ont été entraînés durant deux années.

Les travaux de recherche sur le calcul mental sont rares. Dans son livre pour lequel Gérard Vergnaud et Michèle Artigue ont respectivement rédigé la préface et la postface, Denis Butten propose des réflexions et des résultats intéressants qui ouvrent de nombreuses pistes. Les effectifs des élèves étudiés sont trop faibles pour autoriser de solides études statistiques, cela n'empêche pas l'auteur d'exposer un travail scientifique convaincant, mené avec une approche plutôt intimiste de l'enseignement et de l'apprentissage. Le lecteur y découvrira une richesse captivante de fins questionnements didactiques écrits de manière très accessible (un glossaire des termes spécialisés est proposé en fin d'ouvrage) et de résultats qui défient souvent les premières intuitions. Ce livre ne manquera donc pas de retenir l'attention des chercheurs et des formateurs ; il fournira des textes particulièrement enrichissants pour les étudiants en éducation, notamment ceux qui envisagent de devenir professeur d'école.

Éric Roditi

EDA, université Paris-Descartes-Paris 5

CHABROL Claude & RADU Miruna. *Psychologie de la communication et persuasion*. Bruxelles : De Boeck, collection « Ouvertures psychologiques », 2008. – 315 p.

On peut penser qu'un ouvrage sur la psychologie de la communication et de la persuasion n'intéresse les chercheurs en sciences de l'éducation et les pédagogues que de manière marginale. Il est certain que la plupart des exemples d'application cités dans cet ouvrage portent principalement sur les domaines de la publicité et de la communication persuasive. Mais il est également certain que le chemin pour transférer la plupart des théories présentées et leur trouver des applications dans le champ de l'éducation est aisé. Que l'enseignement soit une situation de communication est une lapalissade, on pourrait presque en dire autant de la persuasion, au moins pour ce qui concerne la partie gestion de la classe et de la disci-

pline. Présenter cet ouvrage dans la *Revue française de pédagogie* nous a donc paru offrir une opportunité de prendre la mesure de l'apport théorique des courants présentés et de l'intérêt qu'il pourrait y avoir à (re)conduire un certain nombre des expériences dans une classe ou un groupe d'apprenants.

L'ouvrage se présente comme un livre de synthèse sur le thème de la « psychologie de la communication et la persuasion » dans l'esprit des *handbook* américains, à destination d'un public large : étudiants en psychologie et professionnels travaillant dans le domaine des études de marché, de la publicité, des médias et des campagnes de prévention. De par le balayage exhaustif des thèmes présentés, de par le nombre de références (45 pages), de par la clarté des exposés sur les théories, situées dans leur perspective historique et bien éclairées par la présentation critique des paradigmes expérimentaux qui leur ont apporté une confirmation empirique, cet ouvrage remplit parfaitement cette fonction. Pour répondre au mieux à ces objectifs pédagogiques, on notera également, précédant chaque chapitre, une présentation liminaire et, en fin de chapitre, un résumé et des questions permettant au lecteur de faire le point sur ce que lui a appris ce chapitre. On notera enfin la présence, en fin d'ouvrage, d'un glossaire fort utile reprenant les principaux concepts utilisés. Des schémas montrant les relations entre les variables mises en jeu dans les principaux modèles théoriques permettent de mieux comprendre la manière dont les auteurs de ces modèles ont construit leur problématique causale et les paradigmes destinés à tester les hypothèses qui les sous-tendent. Mais cet ouvrage est plus que cela : il peut servir de base heuristique pour critiquer et repenser nombre de courants théoriques dont l'apparente cohérence interne se voit bousculée par la confrontation avec les autres modèles explicatifs présentés. Dans cet esprit, la troisième partie consacrée aux approches sémiotiques, pragmatiques, met en évidence l'absence de prise en compte et d'explicitation de la situation concrète du sujet confronté à un matériel langagier, base incontournable de bien des recherches présentées dans les chapitres précédents. Nous reviendrons sur ce point après notre présentation du contenu de l'ouvrage.

La première partie sur la « communication persuasive, un processus de traitement de l'information : des cognitions aux émotions » présente les principaux modèles classiques qui, s'appuyant sur une approche cognitiviste, considèrent que la réception d'un message sollicite des processus cognitifs actifs.

Dans le premier chapitre, la question posée sur le caractère non univoque des études sur le changement d'attitude a conduit à s'interroger en termes de processus

cognitifs mis en jeu par le(s) sujet(s), en décrivant les deux voies pouvant être empruntées par une cible pour traiter un message persuasif (comme le modèle de « probabilité d'élaboration » ou celui du « traitement heuristique systématique »). Le chapitre se termine sur l'intégration par ces modèles des approches différentialistes, visant à identifier des variables susceptibles d'expliquer la variabilité interindividuelle dans les changements d'attitude à partir d'un même matériel, comme le « besoin de connaissance », le « monitoring de soi ».

Le second chapitre s'intéresse aux processus en relation avec l'émotion comme l'utilisation de l'appel à la peur pour tenter de persuader autrui. Les différents modèles de réduction de la pulsion motivante, de Janis et Feshbach à Leventhal, Rogers, et Witte sont discutés. L'élaboration de stratégies défensives par les sujets pour réguler les émotions induites par ces messages est un des objets principaux de ces recherches.

Le chapitre III présente les modèles de résistance à la persuasion qui sont en quelque sorte l'envers du chapitre I où l'on cherchait à expliquer l'effet de la communication persuasive ; ici on s'interroge sur les défenses et les stratégies que les sujets peuvent mettre en œuvre pour se protéger du message et ne pas changer d'attitude. La théorie de l'inoculation de McGuire, le rôle des émotions dans l'inoculation, la réactance psychologique (Brehm) et la dimension temporelle de la résistance à la persuasion (Tormala et Petty) sont les principales lignes directrices composant ce chapitre.

Le chapitre IV est consacré à la communication engageante. Si les origines anciennes de ce courant sont nord-américaines (Lewin, Festinger), c'est un courant de recherches particulièrement foisonnant en France, à partir des travaux de Beauvois, Joule, Girandola. Après un rappel des origines de la psychologie de l'engagement (Lewin), on trouvera une présentation de l'engagement et de l'interaction en groupe, de la dissonance cognitive (Festinger, Brehm, Kiesler) et de l'influence sociale : communication persuasive et/ou engageante (Beauvois et Joule, Girandola). Ces approches donnent lieu à une discussion intéressante car comme le disent les auteurs : « Selon les théories de la persuasion, le changement comportemental repose sur un changement psychologique au niveau des attitudes, croyances, émotions, et normes subjectives. La théorie de l'engagement proposerait une perspective différente, selon laquelle le sujet serait amené à agir différemment non pas parce qu'il aurait été convaincu ou séduit par la communication persuasive mais parce qu'il aurait été amené à effectuer au préalable un acte public à valeur d'engagement. » (p. 108)

Mais, les paradigmes utilisés pour installer cet acte liminaire ne sont peut-être pas aussi univoques que leur interprétation dans le cadre des paradigmes utilisés le laisse penser : « Ainsi, les caractéristiques discursives, sémiolinguistiques et situationnelles de la communication initiale qui installe et légitime l'acte préparatoire et celles du message persuasif postérieur à cet acte [...] pourraient produire des effets encore à découvrir et à conceptualiser. » (p. 123)

Sous le titre de « la communication persuasive et les modèles socio-cognitifs », la seconde partie s'intéresse aux modèles qui tentent de formaliser l'activité du sujet en tant que décideur doté de stratégies et de buts. Le chapitre V présente les différents courants qui cherchent à décrire les heuristiques sur lesquelles se fonde le jugement. On part des travaux initiés par Simon, Kahnemann et Tverski. Le lien entre ces travaux classiques et la psychologie de la communication et la persuasion apparaît en fin de chapitre avec les modèles présentés dans la partie I en termes de prise de risques et de traitement de l'information.

Le chapitre VI introduit les théories de Bandura sur sa modélisation « agentive » du sujet communicant. L'importance accordée au but poursuivi par le sujet dans les modèles psychosociaux de Heider peut être mise en relation avec les théories de Bandura sur l'auto-efficacité et la poursuite de buts. Buts, motivations et traitement de l'information pour l'action, auto-efficacité, émotions et poursuite des buts d'action ainsi que modelage, émotions et performance sont les principaux ingrédients de ce chapitre qui se termine par une présentation d'une recherche des auteurs illustrant l'intérêt du modèle de Bandura.

Pour terminer, les auteurs abordent dans le chapitre VII, d'une part la théorie de l'action planifiée d'Ajzen et, d'autre part, des théories à partir du concept d'« habitudes » qui ont voulu renouveler l'approche behavioriste dans ce domaine (Triandis, Wood et Verplanken).

La troisième partie, « La communication persuasive : une co-construction psycho-socio-pragmatique. Vers une articulation avec les sciences du langage », s'inscrit en droite ligne du programme de recherche que Claude Chabrol élabore depuis plus d'une trentaine d'années et que Miruna Radu a appliqué plus récemment avec brio à la publicité. Cette partie que certains pourraient juger plus inhabituelle, comparativement aux ouvrages sur la communication et la persuasion qui se limitent habituellement à la présentation de la vulgate que l'on trouve rassemblée dans la première partie, se justifie pleinement car : « la psychologie de la communication persuasive propose des solutions scientifiquement solides pour de nombreuses problématiques de réception, mais [...]

elle demeure encore relativement en retrait dès qu'il s'agit de conceptualiser les unités langagières (discursives, linguistiques, iconiques et gestuelles) qui constituent de fait une part de ses variables indépendantes ou dépendantes. » (p. 175)

Le propos étant de montrer que tout acte de communication est avant tout le fruit d'une interaction et d'une co-construction qui met en jeu des systèmes de signes, la communication persuasive n'échappe pas à cette règle. Pour défendre ce point de vue, les auteurs font appel aux théories classiques dans le domaine d'étude de la communication et de la pragmatique linguistique.

Les fondements pragmatiques de la communication et du discours sont exposés dans le chapitre VIII : communication, intentions informative et communicative (de Benveniste, Grice, Searle, à Ghiglione et Charaudeau) permettent de spécifier le fondement coopératif de toute communication.

Le chapitre IX porte sur les actions et les actes de parole et propose une classification des actes de langage fort utile à ceux qui sont confrontés à l'analyse de données langagières (par exemple des entretiens) et n'ont à leur disposition que des outils imparfaits – tels les logiciels d'analyse textuelle – car ne prenant pas véritablement en compte l'existence même des processus d'interaction, sans parler du contexte dans lequel ils ont été produits (Searle, Berrendonner, Cosnier, Kerbrat-Orecchioni, Chabrol et Bromberg).

Le chapitre X porte sur les limites du principe de pertinence (Grice) pour rendre compte des processus cognitifs expliquant les interactions. Il montre l'intérêt d'introduire des concepts tels que le contrat de communication ou de lectorat « qui règlent l'expectation croisée des participants, assure leur coopération effective et même l'interprétation des observateurs » (p. 204). Le contrat de lectorat (Georget et Chabrol), appliqué à la communication publicitaire, permet de rendre compte de la part active que joue le « récepteur » au moment de la lecture d'un message publicitaire. L'idée principalement défendue est que le traitement du message que réalise le lecteur se fait grâce à des routines de lecture, ces routines dépendant du schéma du texte publicitaire ainsi que de variables situationnelles et normatives. Il s'agit d'un schème normé (Georget et Chabrol).

Le chapitre XI ouvre comme une parenthèse dans cette partie pour aborder la question des stéréotypes et de la catégorisation, à partir de l'étude du genre dans les médias. Après avoir discuté l'opposition entre catégories et stéréotypes, on aborde les médias et les *gender studies* pour conclure que le stéréotype « serait quant à lui,

contrairement à la catégorisation psychologique, lié systématiquement à une production explicite et publique des discours sociaux circulants autorisés au niveau groupal et sociétal ».

Enfin, le chapitre XII réalise, à travers l'étude des émotions, une synthèse de ce que pourrait être un programme de recherche « psycho-socio-discursif » montrant que la question des émotions pourrait être conceptualisée à partir de la rhétorique. On irait ainsi d'une problématique psychologique (Asch, Scherer) à une approche psychosocio-sémiotique, et de l'impression des personnes à l'expressivité communicationnelle, dans le traitement textuel (Cosnier, Charaudeau, Plantin, Martins et Kintsch).

On l'aura compris à travers les thèmes présentés, la pratique de l'acte pédagogique peut largement s'alimenter dans « psychologie de la communication et persuasion » qui devrait faire partie du bagage de tout étudiant avancé ou praticien travaillant en milieu éducatif. Comme nous l'avons écrit en introduction, au-delà de ces intérêts pédagogiques et appliqués, cet ouvrage a une portée heuristique réelle par les interrogations qu'il lance sur les paradigmes de la psychologie en général et sur ceux de la psychologie sociale en particulier.

Ainsi, est-il possible de comparer, dans un plan expérimental, des arguments « faibles » et « forts » sans avoir une théorie de l'argumentation permettant d'opérationnaliser sa mesure ? Est-il possible d'apprécier les effets de la communication engageante sans prendre en considération les interactions langagières entre l'expérimentateur et le sujet ? Comme on le voit, le fait que toute expérimentation passe par le langage est un point laissé dans l'ombre de l'empyrée en psychologie. « De cette ouverture empirique découlent des conséquences théoriques pour les fondements : la discipline intègre des problématiques pragmatiques, de type philosophique, qui remettent en cause beaucoup de présupposés psychologiques qui reposaient implicitement ou pas, sur l'idée d'un individu envisagé comme un penseur isolé face aux mondes physique et social, et éloigné des situations concrètes. » (p. 8)

Au mieux, la standardisation de la situation expérimentale en général, couplée à des méthodes d'analyse des données comme l'analyse de variance, permet de laisser ces effets non contrôlés dans le « toutes choses égales par ailleurs » ou dans les variations non systématiques. Malgré les évolutions récentes de la psychologie cognitive avec une meilleure prise en considération des facteurs autres que cognitifs (émotion, conation), le sujet expérimental reste largement une « monade solipsiste ». Dans le domaine de la communication persuasive, cet isolement apparaît d'autant plus étonnant que le but même de la

discipline est de comprendre comment la communication agit sur le sujet et quels sont les facteurs qui viennent moduler cette action. Il est donc urgent de repenser, comme le proposent les auteurs, notre discipline comme une « psycho-sociologie discursive » et de prendre en compte les implications de cette approche pluridisciplinaire pour étayer les théories et analyser plus finement nos paradigmes expérimentaux.

Il ne s'agit pas seulement de dire aux psychologues, à partir du constat qu'ils se sont intéressés presque uniquement à la réception du message, « faites entrer la linguistique et l'analyse de discours dans la construction de votre problématique », mais d'envisager, plutôt, une réelle interdisciplinarité entre ces disciplines qui viendra également renouveler les problématiques des sciences du langage davantage intéressées à la performance, donc à la production, d'ailleurs idéalisée, qu'à la réception.

« Bref, persuader autrui suppose en fin de compte que celui-ci accepte de co-construire activement le message pour le faire sien et qu'il le fasse publiquement et en communiquant avec ses pairs pour finalement s'engager à agir différemment. »

Pierre Vrignaud

Université Paris Ouest-Nanterre-La-Défense

LAHIRE Bernard. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. – 186 p.

Le dernier livre de Bernard Lahire renouvelle l'approche qui a marqué les années 1990 et présente une excellente synthèse de ses recherches sur le rapport écriture/école. Par rapport à la dizaine d'ouvrages qu'il a déjà publiés, la réflexion s'est approfondie. En nous livrant cette synthèse qui réélabore et intègre les avancées antérieures, Lahire permet au lecteur de percevoir le schème d'ensemble qui soutient son projet sociologique, au-delà de la problématique particulière qu'il aborde ici, et qu'on pourrait résumer brièvement dans l'opposition raison pratique/raison scolaire.

L'ouvrage comprend deux parties, au total huit chapitres. Il commence par aborder, sous le titre « Forme scolaire, culture écrite et dispositions réflexives », les aspects proprement conceptuels, en traitant de l'histoire de la « forme scolaire » des écoles élémentaires de l'Ancien Régime jusqu'à Jules Ferry. Le concept de « forme scolaire », trop souvent compris comme un invariant à portée universelle, se trouve situé dans la France moderne et

contemporaine. L'interrogation sociologique est ainsi reliée aux données de la très riche histoire culturelle de la scolarisation, bien développée en France, dimension temporelle qui manque souvent dans les études similaires des pays anglophones. De la même façon, l'analyse du rapport « scriptural-scolaire » à la langue est restreinte au statut de la langue française dans l'institution scolaire française. Cette délimitation permet à l'auteur de traiter comme une conséquence de cette histoire dans le présent l'expérience actuelle des milliers d'enfants qui ne réussissent pas à surmonter les exigences de l'enseignement langagier dans les écoles.

Lahire intègre et discute certains concepts hérités de la sociologie, en particulier celle de Bourdieu, mais hérités aussi de la linguistique, de la psychologie et de l'anthropologie (Goody, Havelock, Vygotski, Scribner et Cole). À plusieurs reprises, il argumente avec raison qu'il convient de souligner les différences et même les contradictions entre cultures, résistant à une tendance trop répandue qui consiste à les nier dans un universalisme douteux. Par contre, dans l'approche qu'il offre à un objet qui demande un traitement linguistique, un sujet de controverse sera sans doute la défense qu'il fait, en référence à la théorie saussurienne, du concept de « langue » comme outil pertinent pour analyser les questions langagières dans les contextes scolaires. Au long des chapitres, le lecteur peut reconstruire les implications que peuvent avoir dans la recherche empirique les principaux débats que Lahire a déjà menés dans ses autres ouvrages autour de la théorie sociologique, de ses approches et de ses concepts. En ce sens, le livre est à la fois un exercice épistémologique et une défense de l'approche sociologique, qui concerne un public plus large que celui des chercheurs de l'éducation.

Devient ainsi très clair l'objectif poursuivi par une telle démarche : les recherches successives doivent permettre d'aboutir « au cœur de l'échec », objectif qui oriente l'argumentation construite avec les données de plusieurs enquêtes. La deuxième partie nous conduit ainsi des recherches sur les pratiques de langage, surtout du langage écrit, dans l'école et dans le contexte familial, pour comprendre, in fine, le décalage entre des bons lecteurs et ceux qui maintiennent une « relation pratique » à l'écrit. En cinq chapitres, il aborde différents aspects du problème, non réductibles les uns aux autres, puisque leur base de données sont hétérogènes : observation participative dans les « classes de perfectionnement » (réunissant les enfants en échec en lecture au CP), analyse de la production écrite des écoliers (CM2), transmissions inter-générationnelles de l'écrit dans les familles, et finalement, analyses des statistiques de lecture chez de jeunes étudiants. Dans toutes ces études de

cas, le point commun est l'éclairage sociologique porté sur la situation de sujets de milieux défavorisés (monde ouvrier et souvent familles issues de l'immigration). Il s'agit, en fait, d'expliquer l'échec scolaire comme l'effet de la difficulté partagée par tous les élèves et anciens élèves à établir le rapport scriptural-scolaire au langage qui correspond à l'habitus associé à la classe sociale dominante.

Pour Lahire, cette explication se précise si on comprend que le temps de travail long et fructueux avec/sur le langage objectivé à l'école, qui se renouvelle d'ailleurs à l'intérieur des familles à chaque génération, est le facteur central qui permettrait aux élèves en réussite de passer d'un niveau (rapport pratique au langage) à un autre (maîtrise du langage scriptural-scolaire). Mais pourquoi les autres ne parviennent pas à faire cette transition ? À suivre Lahire, la raison est à chercher dans l'écart infranchissable entre les exigences de cet objet de connaissance scolaire et les capitaux scolaires parentaux impliqués dans les « écritures ordinaires » des familles et dans les pratiques quotidiennes des jeunes en cours d'étude. Finalement, ceux-ci éprouvent de grandes « difficultés à jouer le genre de jeux de langue que l'école leur demande de jouer ». Cependant, sauf dans le cas de la classe de perfectionnement, les chapitres donnent peu de prises directes sur ces jeux, qui permettraient de reconstruire les interactions entre ce que les enfants portent et leur expérience scolaire. Nous avons peu de descriptions détaillées pour soutenir cette hypothèse de base. C'est là que l'option méthodologique sociologique défendue par Lahire, à mon avis, trouve sa limite.

Je suis d'emblée d'accord avec la critique que fait Lahire de certaines versions d'analyse interactionniste qui ne regardent pas plus loin que le « *face to face* », parfois de façon romantique, négligeant ainsi l'évidence incontournable de l'échec scolaire des élèves moins favorisés par leur milieu. Pour autant, on pourrait reconnaître la pertinence d'autres échelles d'analyse pour mieux comprendre ce fait, entre autres l'histoire particulière des cultures scolaires, à laquelle Lahire se réfère mais qu'il ne suit pas jusqu'à la fin du vingtième siècle. Dans ce jeu d'échelles, certaines perspectives offrent la possibilité d'aller d'une explication trop centrée sur les déficits de certains et sur leur « sens pratique langagier », vers une explication plus centrée sur les structures et pratiques scolaires – de distinction, discrimination, racisme, ou bien de différenciation pédagogique – qui conduisent ces enfants vers l'échec.

Je pense en particulier à deux chantiers. L'un se trouve chez les sociolinguistes et anthropologues qui ont mis l'accent explicitement sur l'échec comme une logique de

l'interaction quotidienne à l'école entre enfants. Par exemple, Hervé Varenne et Ray McDermott, auteurs de *Successful failure, The school America built* (1998), montrent dans la micro-analyse d'interactions les pratiques scolaires qui garantissent que certains enfants « apprendront à *ne pas lire* » (et non, « n'apprendront pas à lire »), et décrivent en même temps les mécanismes disponibles pour les situer dans une niche scolaire préétablie – qu'il faut donc remplir – celle des « handicapés ». Je pense également à la synthèse critique que Fred Erickson (2004) a fait des concepts de Bourdieu et de Certeau, en analysant précisément une dimension de pouvoir dans l'interaction quotidienne, qui rend visible la façon dont se construisent les participations différentielles en classe. Dans les deux cas, les auteurs ont montré que l'école exige (des enseignants comme des élèves) moins le déploiement d'un savoir « scriptural-scolaire » que des savoirs très pratiques de manipulation de la langue et d'engagement à l'oral, dans les situations précises d'énonciation, qui donnent la clé des résultats constatés au bout de quelques années de scolarisation.

Un second chantier est la prise en compte de la psychogenèse de l'écriture. Emilia Ferreiro (2000) a montré les énormes écarts entre les représentations de l'écrit que présuppose un environnement alphabétique, comme l'environnement scolaire, et ce que les enfants construisent face à cette évidence. Autrement dit, les caractéristiques de l'objet de connaissance, s'agissant de l'écriture telle qu'elle se présente en classe, ne suffisent pas à rendre compte de l'apprentissage, ni de son insuccès, si on ne comprend pas les processus d'appropriation du sujet, qui sont dans tous les cas assez distants de la logique scolaire. Il existe des décalages temporels du fait que les ressources écrites sont, bien sûr, inégalement distribuées dans les sociétés, mais la logique d'acquisition reste la même. Il semble que les enfants, tous les enfants, suivent un chemin commun vers l'appropriation de l'écriture, mais celui-ci qui ne correspond ni aux méthodes courantes d'enseignement, ni aux concepts les plus répandus de la linguistique (comme la correspondance graphème/phonème). Les processus cognitifs semblent marqués par des logiques qui échappent à la raison scolaire et même à la conscience adulte. Cet écart entre les processus d'enseignement et les processus d'appropriation d'un bien culturel représente un vrai défi pour comprendre les raisons de l'échec scolaire, et pour construire des pratiques pédagogiques qui pourraient garantir la réussite.

Finalement, des explorations conduites aux frontières de la linguistique de la syntaxe et la pragmatique, comme celles du linguiste William Hanks (1995) par exemple, auraient quelques pertinences pour analyser

les interactions réelles dans les classes. Les frontières entre la parole et la langue, comme entre l'oralité et l'écriture, sont perméables, même dans une tradition scolaire aussi marquée que la tradition française par une conception formelle du langage. La délimitation scolaire entre les genres oraux et littéraires n'est pas si nette. Ainsi, dans une étude sociolinguistique récente, Carol Lee (1993, 1995) a montré comment il était possible de récupérer des aspects du « sens pratique » langagier, par exemple la richesse de jeux de mots chez les Afro-Américains, pour conduire les étudiants vers les niveaux les plus exigeants de l'analyse linguistique et littéraire. Ces essais ne s'inscrivent pas dans le courant du multiculturalisme populiste, mais ils introduisent un doute : est-il nécessaire de rompre avec le sens pratique pour construire un rapport scriptural-scolaire avec la langue ? En tout cas, ils nous obligent à questionner cette dichotomie en tant que telle.

Pour avoir travaillé la question au Mexique et à Paris, je trouve très juste de souligner, pour le cas français, cette forte tradition scolaire liée à « une socialisation scripturale à la fois explicite, systématique, intensive et durable » (p. 12) qui s'accompagne, en même temps, d'une constante déploration des pauvres résultats obtenus après tant d'efforts pour la majorité de la population. Si ces pratiques sont frappantes dans les écoles françaises, il y en a d'autres peut-être plus significatives, comme le fait de conduire un enseignement basé sur un patrimoine littéraire impliquant une familiarité avec un monde de significations culturelles et idéologiques en cours de profonde transformation, comme l'a exploré Anne-Marie Chartier (2007). Les critères de correction à l'écrit, lieu privilégié de l'instruction scolaire et des études de Lahire, occultent les liens plus profonds entre le français oral et l'écrit, entre des savoirs culturels – partagés ou non – et la possibilité de donner du sens aux textes lus à l'école. En outre, les représentations et les tâches communément observées dans les moments de langage montrent souvent le caractère parfois contradictoire et fragmentaire de l'objet d'instruction. Ce type de faits signale tout ce que les enseignants présupposent comme territoire commun entre eux et leurs élèves, alors que ces attendus ne sont guère explicités. Pour approfondir les recherches sur ce cadre, nous avons encore besoin d'une intégration théorique plus forte, capable de conjuguer les dimensions sémantiques et pragmatiques du langage scolaire avec une perspective historique des cultures scolaires variées et en constante évolution.

Elsie Rockwell

Departamento de investigaciones educativas,
Centro de investigación y estudios avanzados del IPN, Mexico

BIBLIOGRAPHIE

- CHARTIER A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- ERICKSON F. (2004). *Talk and social theory*. Cambridge : Polity Press.
- FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- HANKS W. (1995). *Language and communicative practices*. Boulder : Westview Press.
- LEE C. (1993). *Signifying as a scaffold for literary interpretation: The pedagogical implications of an African American discourse genre*. Urbana : National council of teachers of English.
- LEE C. (1995). « A culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high school students skills in literary interpretation ». *Reading research quarterly*, vol. 30, n° 4, p. 608-631.
- VARENNE H. & Mc DERMOTT R. (1998). *Successful failure, The school America built*. Boulder : Westview.

LESSARD Claude & MEIRIEU Philippe (dir.). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck, 2008. – 327 p.

Le livre coordonné par Claude Lessard et Philippe Meirieu est une réédition d'une publication, suite à un colloque organisé en automne 2000 à Montréal, dans le cadre des entretiens Jacques Cartier. Il n'a rien perdu de son intérêt et de son actualité. Car, comme écrit Claude Lessard, en introduction à l'ouvrage, l'« obligation de résultats », ou la « redevabilité » ou encore la « reddition des comptes », est bien un mode de régulation de l'éducation à l'échelle internationale. Il correspond à la construction d'un ensemble d'indicateurs quantitatifs de rendement externe et interne du système éducatif, à l'aune duquel chaque établissement scolaire est évalué et comparé. Mais il a aussi des effets sur l'organisation scolaire et le travail des personnels. C'est donc cet objet qui est successivement abordé, au fil des pages, par d'éminents chercheurs en éducation, lesquels ont souhaité éviter les travers de la dénonciation facile pour considérer sereinement les enjeux et les perspectives induites par cette nouvelle politique.

Il revient à Claude Lessard, dans les premières pages du livre, de situer la politique de l'obligation de résultats dans le contexte québécois, notamment la mise en œuvre de plans de réussite par le ministère de l'Éducation du Québec. Si cette perspective de reddition des comptes et de transparence caractérise l'introduction d'un « nouveau management public », la quête de l'efficacité n'est pas nouvelle et elle a marqué durablement le triomphe du management scientifique et du taylorisme aux États-Unis dans les années vingt. Mais le projet est aujourd'hui plus ambitieux, puisqu'il vise à rompre avec les principes de la « révolution tranquille », lesquels avaient opéré une certaine démocratisation du système éducatif québécois en termes d'accessibilité pour le plus grand nombre et une

certaine effervescence autour de l'innovation pédagogique. Il s'agit là de réorganiser l'État, jugé inefficace et bureaucratique, pour des raisons à la fois économiques et financières. D'où une rhétorique du changement, inspirée de la réforme de l'éducation américaine, ainsi que la combinaison d'une pression et d'un soutien sur l'institution scolaire (sous forme de récompenses et de sanctions) afin de générer des solutions plus efficaces en termes de réussite des élèves. Claude Lessard montre que ces évolutions ne sont pas seulement imputables à la politique. Elles correspondent aux développements de travaux de recherche sur les écoles efficaces qui, même s'ils ont été critiqués, ont réussi à diffuser l'idée que les établissements scolaires pouvaient produire des différences en termes de performance et de résultats.

À la lecture de l'ensemble de l'ouvrage, il est évident que cette politique semble loin de faire consensus et les chercheurs se livrent à des interprétations multiples quant à l'opportunité et aux effets d'une réforme éducative centrée sur l'obligation de résultats. Trois grandes positions semblent être adoptées par les différents contributeurs : les uns considèrent que la reddition des comptes est une ardente nécessité, les autres en dénoncent les dérives et les effets pervers. Un troisième groupe, tout en rejetant une définition instrumentale, en appelle à une responsabilité individuelle et collective de acteurs du système éducatif.

Parmi les défenseurs, on trouve Jean-Pierre Proux, Jacky Beillerot et Jean-Jacques Paul. Le premier soutient que, puisque la mesure de la satisfaction est devenue un élément incontournable de l'appréciation de la bonne santé d'une organisation, l'évaluation de la qualité de l'éducation nécessite une mesure de la satisfaction des clients et des usagers, si l'on veut améliorer les services éducatifs. Sur la base de différentes enquêtes d'opinion, il en déduit qu'une mesure de la satisfaction des usagers devrait constituer l'un des éléments d'une politique d'évaluation institutionnelle de l'enseignement primaire et secondaire. Dans une veine plus philosophique, Jacky Beillerot juge que l'obligation de résultats est caractéristique de la modernité. Elle témoigne de l'introduction de la rationalité dans la vie économique et sociale, elle a répondu à un changement des modèles de l'analyse de l'action, elle a servi l'économie de marché, elle a transformé le régime de responsabilité. C'est d'ailleurs cette morale de la responsabilité qui lui semble légitime dans l'éducation, comme dans d'autres domaines juridiques ou politiques et elle justifie une nouvelle culture de l'évaluation. Enfin, Jean-Jacques Paul, tout en défendant l'économie de l'éducation, pense que l'usage d'indicateurs, visant à mesurer la contribution des systèmes éducatifs à la croissance économique ou l'évaluation des résultats des

élèves à l'échelle des unités éducatives, doit faciliter l'arbitrage des autorités publiques dans l'allocation de ressources rares. C'est ce qui fonde, d'après lui, l'utilité du paradigme de la fonction de production et la théorie du capital humain ou encore la mesure des « effets-maître » ou « effets-établissement ».

Tout au long de l'ouvrage, cette défense argumentée de l'obligation de résultats rencontre une assez forte opposition de plusieurs membres de la communauté de recherche canadienne. C'est ainsi que Guy Pelletier, en s'appuyant sur les expériences de décentralisation conduite par la Banque mondiale et le FMI dans les pays en voie de développement, montre que l'obligation de résultats a constitué le prétexte à une mise en marché d'un certain nombre de services publics et à la consolidation du secteur privé dans l'éducation, tout en générant un certain nombre d'effets négatifs : montée de l'analphabétisme, dégradation de la condition enseignante, déséquilibre des financements, pénurie de main-d'œuvre qualifiée, écoles-ghettos refermées sur un espace tribal ou religieux. En analysant les réformes de l'enseignement supérieur québécois, Marc-André Deniger, Véronique Brouillette et Canisius Kananzi montrent que l'introduction d'une logique de la performance et de la qualité, par l'intermédiaire de contrats de performance, a contribué à renforcer le pouvoir de l'État au détriment de l'autonomie des universités, alors que la reddition des comptes imposait une vision beaucoup plus étroite de l'activité universitaire. Cette réforme conduit à une production de savoirs utiles aux intérêts du marché et à une rationalisation des programmes d'études selon une hiérarchie des connaissances préjudiciables aux sciences humaines et sociales ainsi qu'à la gestion entre paires.

Diane Gérin-Lajoie, spécialiste des minorités linguistiques dans un environnement anglophone démontre, à partir de ses travaux empiriques, que l'évaluation normalisée du rendement des élèves, par des tests en mathématiques, lecture et écriture, désavantagent systématiquement les élèves les plus défavorisés scolairement et socialement, parce que ces outils de mesure tendent à ignorer l'hétérogénéité linguistique ainsi que les différences de capital culturel. Elle est rejointe dans sa critique par Louise Bélair, laquelle a suivi la réforme de l'obligation de résultats et l'administration des tests dans la province de l'Ontario. En plus des finalités multiples et difficilement évaluables attribuées au système éducatif, il lui apparaît que, malgré la centration des curriculums sur des normes et des attentes détaillées au nom de l'amélioration de l'efficacité et de la qualité des pratiques pédagogiques, la réforme s'est enfermée dans des procédures formelles sans véritablement prendre en compte les finalités réelles de l'école. Comme le montre aussi Bernard

Rey, à partir d'une analyse des référentiels de compétences produits en Belgique, au Québec, et en Suisse, l'évaluation objective des compétences complexes, exigeant du sujet évalué l'interprétation d'une situation nouvelle ou la combinaison de compétences de premier degré, s'avère très difficile à réaliser.

Dans un registre psychanalytique, Mireille Cifali préfère louer l'échec de l'enseignant que de s'en remettre à la toute-puissance d'une obligation de résultats qui, selon elle, renforce la dépendance de l'élève à l'égard de l'adulte, en favorisant une angoisse et un sur-activisme préjudiciable au monde de l'enfance. Elle estime aussi que les conditions de la réussite constituent une œuvre commune impliquant des responsabilités multiples (les enseignants certes, mais aussi les parents et la politique) et qu'une éthique de la responsabilité doit être nécessairement articulée à une éthique de la conviction et de la discussion, sans céder à l'utilitarisme et à l'idéologie économique. Enfin, Yves Lenoir juge que l'obligation de résultats relève de l'emprise d'une idéologie néolibérale et d'un modèle de l'entreprise qui détournent l'éducation de la recherche d'un bien collectif, tout en dénaturant cette éthique de la responsabilité et de la conviction nécessaire à la communication entre humains.

Les autres contributeurs de l'ouvrage, s'ils dénoncent généralement l'obligation de résultats comme réduction instrumentale ne prenant pas en compte la complexité des questions éducatives, adoptent une position plus nuancée, en montrant qu'elle interroge la responsabilité des acteurs du système éducatif et les conditions d'exercice de l'enseignement dans les établissements scolaires et dans les classes. Selon Philippe Meirieu, l'école est prisonnière d'une tension paradoxale : d'un côté, elle tente d'échapper à la pression du marché scolaire et à la tyrannie de l'obligation de résultats, de l'autre, elle se vit comme une institution en déclin, échappant à tout contrôle tout en se confortant dans l'idéologie du don. C'est donc pour lui un bien commun qu'il est nécessaire de réinventer, sans minorer la question de l'évaluation, qui doit être plurielle et négociée, mais en inscrivant l'acte pédagogique dans sa dimension anthropologique, c'est-à-dire en renouvelant les relations entre acteurs de la communauté éducative, en redonnant du sens aux apprentissages scolaires et en instituant une dynamique d'innovation.

C'est aussi au nom du développement d'une pédagogie active, socio-constructiviste, que Lise Demailly en appelle à une auto-évaluation socialisée entre groupes de pairs, à l'opposé d'une instrumentalisation de l'évaluation selon une obligation de résultats impérative. Analysant le régime des normes qui sous-tend cette procédure, elle

plaide en faveur d'une obligation de résultats de type incitatif pour les établissements et les personnels, fondée sur une éthique de la responsabilité. Toutefois, cette dernière ne peut fonctionner sans obligation de moyens pour les enseignants et elle exige un changement des normes professionnelles et l'introduction d'une culture de l'évaluation. Dans le même esprit, Maurice Tardif, après avoir démontré la complexité de l'action collective dans l'institution scolaire, la nécessaire autonomie requise par ses agents au travers de relations stables dans le temps, et la nécessité du contrôle sur les élèves dans le cadre d'une scolarité obligatoire, évoque quatre obstacles majeurs à la mise en œuvre de l'obligation de résultats. Une visée d'efficacité optimale est d'abord limitée par les enjeux multiples de l'action collective parce qu'elle fait l'objet de négociations, de stratégies, de luttes et de pouvoirs qui en diminuent la rationalité. Il est ensuite nécessaire de faire la part des choses entre cette action collective et l'action locale de l'enseignant dans sa classe, ce qui conduit à des problèmes insurmontables d'imputation de responsabilité. L'action éducative relève aussi de valeurs et de finalités en tension sur lesquelles il est difficile d'obtenir un accord autour d'objectifs communs, lesquels suscitent aussi des conflits d'interprétation. Enfin, la complexité des êtres humains et la nature imprécise de leurs attributs, la dimension éthique et sociale de leur action, leurs interactions dans des mondes multiples rendent difficile l'application d'une obligation de résultats. Pour toutes ces raisons, l'auteur défend le principe d'une responsabilité limitée des acteurs et des organisations scolaires, laquelle doit être précisée et débattue au cas par cas, dans le cadre raisonnable de ce qu'il est possible de faire au quotidien.

Philippe Perrenoud préfère utiliser la notion d'obligation de compétences, parce qu'il pense que les enseignants doivent exercer leur responsabilité professionnelle et que l'obligation de moyens tend à renforcer la bureaucratisme du système éducatif. Plutôt que d'adopter une position défensive vis-à-vis de l'obligation de résultats, qu'il considère malgré tout comme un calcul technocratique de la performance, il lui paraît plus opportun de prendre au sérieux les conditions d'apprentissage des élèves et l'action professionnelle de l'enseignant, c'est-à-dire son efficacité pédagogique dans la classe. L'obligation de compétences, c'est-à-dire l'expertise que l'on peut attendre d'un enseignant moyen, montre la nécessité d'un développement professionnel plus que jamais nécessaire, mais aussi les bénéfices que les enseignants pourraient tirer d'une analyse des situations de travail et d'un partage renforcé de leurs savoirs professionnels à partir de la recherche ou de l'expérience. D'après lui, le *debriefing*, bien mieux qu'un bilan de compétences, un introuvable référentiel ou le pouvoir des juges, constitue le dispositif

permettant d'analyser les situations et les problèmes rencontrés par l'enseignant avec l'aide d'un expert entraîné.

C'est que, comme l'écrit Clermont Gauthier, toute réforme interroge la professionnalisation des acteurs alors que l'incompétence pédagogique des enseignants est souvent passée sous silence. Or, d'après lui, à côté de l'incompétence juridique, l'incapacité physique ou mentale, l'infraction criminelle, la faute déontologique, l'insuffisance des moyens pédagogiques mis en œuvre par l'enseignant pour se conformer à ses obligations professionnelles peut compromettre la réussite des élèves. Sans sombrer dans la critique caricaturale d'une incompétence généralisée des enseignants sur le plan pédagogique ou dans le travers apologétique selon lequel ils seraient tous d'excellents professionnels, il estime que certains enseignants s'en tirent mieux que d'autres dont l'action est parfois préjudiciable aux élèves. C'est pourquoi la recherche en éducation peut jouer un rôle essentiel pour expliciter les normes de la pratique pédagogique et donner les moyens à ces enseignants d'être plus efficaces.

En synthèse et en conclusion de l'ouvrage, Claude Lessard juge que l'obligation de résultats, dans sa visée instrumentale et réductrice, peut conduire à des dérives inquiétantes : pratiques généralisées de bachotage et de tricherie aux examens, renforcement de la concurrence entre établissements et creusement des inégalités, dérives dans les contenus enseignés et les apprentissages centrés sur la réussite aux tests. Il considère aussi que l'obligation de résultats ne peut être revendiquée pour chaque enseignant et qu'elle ne prend sens que dans le cadre d'une responsabilité collective, dans le cadre d'un travail de coopération entre les membres de l'équipe éducative. Cette limitation de la responsabilité des enseignants ne doit pas pour autant les soustraire à une obligation de moyens et de compétences, à condition qu'elle s'appuie sur un développement professionnel et non sur un contrôle bureaucratique. Reprenant son propos introductif, il invite les pédagogues et les administrateurs scolaires à ruser avec l'incourtournable reddition des comptes pour conserver des espaces d'autonomie favorables à une dynamique de projet et d'innovation pédagogique. Cela passe, selon lui, par un engagement plus important des enseignants dans la vie de l'établissement scolaire.

Incontestablement, ce livre offre un cadre d'analyse stimulant pour quiconque veut mieux appréhender les questions posées par l'introduction d'une obligation de résultats dans l'éducation. En équilibrant les prises de position des différents chercheurs tout au long de l'ouvrage, Claude Lessard et Philippe Meirieu ont réussi leur pari : nous faire prendre conscience de l'importance de cette politique dans la reconfiguration des systèmes éducatifs

mais aussi de l'urgente nécessité pour le monde enseignant d'adapter ses pratiques pédagogiques à une pression sociale de plus en plus forte. On peut cependant regretter un certain fatalisme de la plupart des contributions (y a-t-il des alternatives politiques possibles comme le suggère Philippe Meirieu ?) et une absence d'interrogation de ce nouveau modèle politique au regard de certaines théories pédagogiques (qu'aurait pensé un Dewey ou un Freinet d'une telle réforme de l'éducation ?) Il aurait été aussi opportun de s'interroger, sous forme d'autocritique, sur la place et le rôle des sciences de l'éducation dans la diffusion de connaissances ayant permis de faire advenir les principes de la reddition des comptes. De même, le livre manque d'analyses plus précises des transformations du travail enseignant induites par cette nouvelle politique, alors que plusieurs auteurs sont spécialistes du champ. Enfin, il aurait été intéressant de savoir qui, de la procédure ou de la ruse, l'a finalement emporté dans la réforme de l'éducation au Québec. Il ne nous reste donc plus qu'à espérer un second volume.

Romuald Normand

Éducation & politiques, INRP-université de Lyon

PERRENOUD Philippe, ALTET Marguerite, LESSARD Claude & PAQUAY Léopold (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck, 2008. – 276 p.

La question de la recherche dans la formation des maîtres est d'actualité en France. Nous vivons sur ce point une période charnière actuellement avec l'intégration des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) au sein des universités depuis 2007 (mise en place par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005) et la mastérisation de la formation initiale des enseignants du premier et du second degré qui devrait être effective dès la rentrée 2010. Ces deux processus en marche interrogent l'articulation des savoirs issus de la recherche (qui devraient donc se consolider) avec les savoirs issus de l'expérience de terrain (qui ne doivent pas s'étioler) dans la formation des enseignants.

L'ouvrage collectif dont il est question ici s'inscrit pleinement dans ce questionnement. Il engage de nouvelles réflexions sur cette problématique qui se développe en France, dans un climat qui n'est pas toujours serein. Quatre spécialistes de la formation des enseignants, internationalement reconnus, l'ont dirigé en apportant des témoignages et des réponses essentielles aux questions

majeures et controversées liées à l'alternance. Les discussions théoriques de fond ne sont pas esquivées et de nombreux dispositifs de formation établis dans quatre pays francophones (Belgique, France, Canada et Suisse) sont présentés. Les rapports de complémentarité, les zones de conflits et les frontières de séparation non étanches entre ces deux catégories de savoirs hétérogènes sont analysés tout au long du livre. Il s'articule autour de trois grandes parties.

La première pose les perspectives théoriques et méthodologiques dans lesquelles les interactions entre les savoirs scientifiques et ceux issus de l'expérience peuvent être étudiés. Les références à de nombreux auteurs, parmi lesquels Bakhtine, Bourdieu, Clot, Piaget, Vergnaud, Vygotski, permettent une réflexion approfondie sur les rapports entre l'activité, la pensée et la conceptualisation, le langage, le développement et les connaissances, souvent de manière très approfondie. D'autres questions essentielles sont problématisées et analysées tout au long des quatre chapitres de cette première partie, comme par exemple :

- les logiques qui guident l'action des enseignants sont-elles toujours accessibles et rationnelles pour les chercheurs ou les formateurs ? Sont-elles verbalisables par les praticiens ?
- est-il important d'étudier l'hétérogénéité des savoirs ou plutôt la diversité des situations ?
- les savoirs de la recherche et, notamment, ceux provenant de la didactique professionnelle, peuvent-ils être pertinents pour faciliter l'action des enseignants sur le terrain ?

La deuxième partie de l'ouvrage rend compte des rapports des stagiaires, des enseignants débutants, des formateurs, des superviseurs, des conseillers pédagogiques ou des chercheurs à ces différents savoirs. Elle est composée de six chapitres qui montrent combien ces acteurs défendent et valorisent le type de savoirs qu'ils produisent ou mobilisent, pour des raisons identitaires notamment. Ces conduites entraînent différents jeux, différents rapports aux savoirs qui sont, là encore, analysés dans une perspective internationale. Nombre d'éléments sont questionnés, parmi lesquels :

- comment comprendre les tensions et les malentendus dans la formation IUFM ?
- en quoi les pratiques permettent-elles d'intégrer et de reconfigurer ces savoirs multiples, quel(s) rôle(s) peuvent jouer les formateurs ou les conseillers pédagogiques dans ce domaine ?
- quelles sont les représentations de l'action, de la formation, de la recherche chez les étudiants au début

de leur formation ? Comment peut-on les faire évoluer éventuellement ?

- comment le paradigme du praticien réflexif peut-il offrir des perspectives de formation ?

La troisième et dernière partie propose quatre dispositifs de formation originaux. Tout d'abord trois démarches de formation d'enseignants sont présentées. Un dispositif établissant, en formation initiale, une mise en relation de trois types d'expériences des étudiants (universitaires, professionnelles et personnelles) y est décrit et discuté au Québec, un exemple de formation centrée sur la lecture de romans au secondaire est présenté en Belgique francophone ainsi qu'une recherche réalisée dans le cadre d'une formation continue d'instituteurs de l'enseignement primaire, dont l'objectif était de s'appropriier le concept de différenciation pédagogique. Enfin, le dernier chapitre de cette troisième et dernière partie de cet ouvrage analyse les composantes d'un dispositif construit pour la formation initiale de formateurs d'enseignants en Belgique (transposable également à la formation des enseignants). La proposition consiste à élaborer, grâce à de nombreux allers et retours entre la théorie et la pratique, la conceptualisation d'une action professionnelle, tout en en dégageant des savoirs sur les dispositifs susceptibles de favoriser ce processus.

Le point faible de ce genre d'ouvrage collectif est bien souvent l'inégalité des textes présentés et le manque de cohérence d'ensemble. Force est de constater qu'il n'en est rien dans le cas présent. Les quinze contributions et les vingt co-auteurs, loin de proposer une perspective unique, enrichissent la réflexion sur la problématique de la formation des maîtres, à travers les obstacles ou au contraire les points de rencontre possibles qui peuvent rendre les métissages pertinents entre les différents savoirs. Les études théoriques et empiriques de dispositifs liés à l'alternance, à l'articulation théorie/pratique, à l'apprentissage par situations-problèmes, à la formation par compétences dans une perspective internationale, font de ce livre un outil précieux. De fait, l'état des lieux précis et analytique, réalisé à travers la situation des quatre pays, fait que cet ouvrage ne s'adresse pas aux seuls enseignants chercheurs spécialistes du champ. Il concerne aussi tous les formateurs d'enseignants et tous ceux, de plus en plus nombreux actuellement dans les universités françaises, qui réfléchissent à la problématique essentielle de l'alternance dans le cadre de la réforme du recrutement et de la formation des enseignants, après la suppression de l'année de formation qui suivait jusqu'ici la réussite aux concours de recrutement des maîtres. Cette dernière doit absolument dépasser la simple juxtaposition des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience dans les établissements scolaires, sous peine d'un

retour en arrière désastreux. Ce n'est pas le moindre intérêt de ce livre que de nous proposer plusieurs pistes de réflexion pour dépasser ce piège, afin de réussir la nouvelle professionnalisation des enseignants du premier et du second degré, en leur permettant de construire les compétences pour assumer les conditions de plus en plus délicates de leurs missions.

Laurent Talbot
GPE CREFI-T, université de Toulouse

TESTU François. *Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2008. – 192 p.

Le titre de cet ouvrage ne peut qu'être alléchant, ne serait-ce que parce qu'autour de cette question des rythmes de l'enfant, les choses sont en train d'être radicalement bouleversées alors même que les travaux des chercheurs dans le domaine semblent avoir été complètement ignorés. La préface réalisée par Alain Reinberg incite tout autant le lecteur à se plonger dans ce livre, pour en savoir plus. On est un peu plus circonspect quand on constate dès la page 5 que Roger Fontaine est présenté comme psychologue (?), maître de conférences à Tours, alors qu'il y est professeur depuis de nombreuses années maintenant. L'auteur en question est-il au courant ? Est-ce un problème d'attention fondamental ou lié à un creux au moment de l'écriture de cet ouvrage ? Celui-ci est composé de trois grandes parties qui prétendent brasser toutes les connaissances dans les domaines des rythmes et des expériences d'aménagement des temps.

La première partie reprend la littérature des années quatre-vingt sur les rythmes de vie de l'enfant, littérature déjà parue dans d'autres ouvrages beaucoup moins récents. L'intérêt principal de cette partie revient à l'apport nouveau de quelques expériences cliniques qui s'appuient sur des références théoriques plus récentes. Davantage de données actuelles auraient été ici bienvenues.

La seconde partie porte sur les recherches et évaluations de terrain. Y sont présentées toutes les expériences princeps de l'équipe de recherche de Tours, ainsi que certains résultats de travaux plus récents portant sur l'influence de l'aménagement des temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire sur les rythmes de vie des enfants. Le lecteur est quelque peu dérouté par l'introduction dans cette partie, lors du chapitre iv qui s'intéresse à la rythmicité journalière de l'activité intellectuelle de l'élève et à l'influence des facteurs de personnalité et de situation, de

l'introduction d'un témoignage portant sur l'étude clinique de deux cas d'enfants dont l'objectif est d'illustrer l'hypothèse de différenciations interindividuelles ayant une influence sur les rythmes scolaires. Or ce témoignage présente deux enfants aux comportements atypiques avec troubles des apprentissages scolaires pour lesquels, à aucun moment, on ne voit le lien avec la référence théorique du paragraphe. Cette observation clinique s'achève d'ailleurs par des hypothèses qui conduisent à une présentation d'éléments relatifs à la thérapie familiale mise en place, dont les conclusions n'ont rien à voir avec la prise en charge d'un problème de rythme.

De nombreuses expériences déjà référencées par ailleurs sont ensuite reprises, tant au long du chapitre iv que du chapitre v, hormis deux expériences nouvelles dont l'une compare deux groupes scolaires ayant des organisations temporelles différentes. Diverses épreuves psychotechniques ont été utilisées mais nous n'en connaissons pas la teneur. Cette expérience montre que les enfants de l'école expérimentale, travaillant sur quatre jours et demi avec des horaires aménagés, sont ceux qui ont le temps de sommeil nocturne le plus long, surtout les enfants de l'école primaire. Selon les auteurs, ces aménagements améliorent également l'estime de soi des enfants, qui seraient aussi ceux qui réalisent les meilleures performances d'attention. Les auteurs pointent que c'est dans l'école expérimentale que la « rythmicité classique » est davantage retrouvée au cours de la semaine. On regrette de ne pas savoir quelles épreuves ont permis les performances. La deuxième expérience récente concerne une étude menée sur Paris dans 20 écoles ZEP et non ZEP. La conclusion majeure en est que les aménagements mis en place ont une influence positive principalement sur les enfants les plus jeunes (grande section de maternelle et CE1) issus des ZEP.

Le chapitre vi reprend une expérience menée par un des co-auteurs de l'ouvrage, la question est : quel intérêt dans un ouvrage portant sur les rythmes ? Le phénomène de *bullying* y est présenté, observation clinique à l'appui, mais à aucun moment il n'est montré que ce phénomène a le moindre rapport avec les rythmes, tant de vie que scolaires, tels que définis par F. Testu. Outre le fait qu'à travers cette partie, les lecteurs manquent d'informations sur les épreuves réalisées par les élèves, on regrette de ne jamais savoir si les populations comparées sont équivalentes entre elles, seule la différence d'emploi du temps de ces écoles est connue.

Une troisième partie veut convaincre le lecteur de la nécessité, pour le mieux vivre des enfants, de réaménager le temps scolaire. Le chapitre vii dresse un rapide rappel historique de l'organisation du temps scolaire en France

et donne quelques références portant sur des expériences menées aux États-Unis. Le chapitre s'achève sur la présentation d'une série d'expériences menées par une des co-auteurs de l'ouvrage, portant sur l'adéquation entre le temps des parents et celui des enfants. Il est alors démontré que tout est source de différences interindividuelles : le milieu social, la culture, les temps de trajet pour aller à l'école, le temps de travail et le stress professionnel des parents, etc. Parmi tous ces facteurs, certains ont des effets nettement plus négatifs sur le rythme scolaire des enfants que d'autres, surtout quand rien ne peut être aménagé en fonction des besoins des enfants. Il faut rappeler combien il est important qu'il puisse y avoir ajustement entre le temps parental et le temps des enfants, mais il semble nécessaire d'éviter toute généralisation des résultats obtenus, particulièrement quand ceux-ci ne le sont qu'à partir d'une seule épreuve réalisée une seule fois chez 12 enfants. De même, une certaine prudence est souhaitable dans les conclusions auxquelles ces expériences conduisent, ne serait-ce que parce qu'il est gênant de ne tenir compte que des horaires d'organisation de la journée scolaire, sans s'intéresser aux contenus de celle-ci, quand on sait que toutes les activités réalisées ne sont pas équivalentes entre elles, en terme de coût cognitif et de coût biologique. Gardons-nous de généraliser ces données à toutes populations, sans compter qu'il faut éviter de culpabiliser, sans leur apporter de solution possible, les parents qui ne peuvent adapter leur rythme de travail à celui de leur enfant. Le chapitre VIII rappelle les trois rythmes à respecter en priorité et s'achève sur un témoignage collectif contre la semaine de 4 jours, concrétisé par une lettre ouverte publiée par *Le Monde* en 1995. Étant donné l'actualité concernant la mise en place forcée de la semaine de 4 jours à l'école élémentaire, cette lettre n'a pas pris une ride. Pour en avoir été co-auteur et avoir beaucoup travaillé aux corrections après sa première rédaction, je me dois de rappeler que celles-ci ont été réalisées grâce à de nombreux échanges avec Guy Vermeil, pédiatre bien connu du premier « la fatigue de l'écolier », et je ne peux que regretter que son nom n'apparaisse pas dans les cosignataires de la lettre. Encore une erreur d'attention ? Un dernier chapitre s'efforce de proposer de nouveaux aménagements pouvant donner lieu à discussions intéressantes.

Cet ouvrage représente une rétrospective des travaux menés par François Testu et son équipe, probablement très importante pour eux. Il permet aux novices d'en prendre connaissance et de se faire une première idée de ce que peut apporter la chronopsychologie, mais il n'apporte que peu de choses nouvelles aux experts de la discipline. Il serait important, pour mieux apprécier les conclusions des expériences menées, d'avoir davantage d'informations sur l'organisation du temps strictement

scolaire (ne pas s'en tenir qu'aux horaires d'entrée et de sortie, connaître l'agencement des enseignements, la pédagogie mise en œuvre, l'organisation des pauses, l'aménagement des lieux de travail et de récréation, tous facteurs ayant un effet sur la fatigue des enfants). De même, on aimerait s'assurer que les conclusions affirmant comment mieux organiser les « rythmes scolaires » ne s'appuient pas presque exclusivement sur des expériences menées avec des épreuves très brèves de mesure de l'attention, n'ayant que peu à voir avec ce qui est attendu par l'école. On ne peut malheureusement le savoir car toutes les références récentes signalées dans l'ouvrage sont des documents internes à l'équipe de recherche. De même, pour convaincre le lecteur, les auteurs devraient bien mettre en évidence les effets d'un type de rythmicité (classique ou inversée) sur l'efficacité des enfants en classe : rien dans cet ouvrage ne permet d'en décider, et même si on s'accorde avec l'auteur sur l'impérative nécessité de respecter les rythmes de l'enfant, il est éminemment important de mettre en corrélation la réussite des élèves et leurs rythmes attentionnels tels que mesurés dans ces expériences.

Il nous semble nécessaire de conseiller aux lecteurs de cet ouvrage de compléter leur connaissance acquise par la lecture d'autres travaux comme, par exemple, ceux qui montrent les effets du choix de séquentialisation des cours sur la fatigue des enfants ou encore ceux qui mettent en évidence le rôle de la motivation et de l'auto-détermination des élèves dans les apprentissages et sur la fatigue de ces mêmes élèves, ceux encore montrant que certains aménagements scolaires ont des effets positifs sur les comportements sociaux des enfants, sans toutefois jouer vraiment sur ce que François Testu appelle la « rythmicité classique ».

Claire Leconte

PSITEC, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, BAKHOUCHE Béatrice, BOUTAN Pierre & ÉTIENNE Richard (coord.). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan, 2007. – 294 p.

Cet ouvrage rend compte des travaux d'un séminaire d'études doctorales qui réunit, depuis 2003, des chercheurs des universités et de l'IUFM de Montpellier. Ces travaux s'appuient en très large partie sur les ressources du Centre d'archives de manuels scolaires, le CEDRHE, riche de 40 000 documents et ouvrages, et se présentent comme un hommage à son fondateur, Pierre Guibbert

(décédé en 2004). Ils célèbrent aussi le trentième anniversaire de la publication de son *Histoire mythologique des Français*, rédigée en collaboration avec Claude Billard. Sur cette base documentaire conservée à Montpellier, Michèle Verdelhan-Bourgade inscrit brièvement, dans son avant-propos, les contributions présentées dans une filiation avec les recherches d'Alain Choppin sur le fonds de l'INRP et celles de l'institut Georg Eckert fondé en 1950 à l'école normale de Braunschweig, riche d'une collection mondiale de manuels scolaires.

Le fil conducteur est donc le thème de la nation : il s'agit de cerner comment les manuels scolaires de toutes les disciplines scolaires ont contribué hier et participent encore aujourd'hui à la construction ou à l'invention idéologique, iconique, mémorielle, linguistique, culturelle d'une nation. Le débat n'est pas nouveau et il serait tentant, avec un zeste de provocation, de le clore très vite avec la citation de Pierre Vidal-Naquet (p. 65) : « Il y a dans toute l'histoire nationale quelque chose d'irréremédiablement subjectif et il serait infantile de s'en étonner et encore plus de s'en indigner » (cf. préface de *Histoire de l'autre*. Paris : Éd. Liana Levi, 2004). Mais, cet avertissement salutaire en tête n'interdit évidemment pas de s'attacher au décryptage du contenu des manuels scolaires dans ce sens.

L'ouvrage présente ainsi vingt-deux contributions, d'inégale ampleur, qui croisent les sciences du langage, les arts du spectacle, l'histoire, la philosophie, les sciences de l'éducation... mais aussi les regards sur l'Allemagne, l'Espagne, la Chine, la Syrie, la Grèce, la Russie... et un éventail de disciplines scolaires qui va de l'histoire à la géographie, aux langues vivantes ou mortes, à l'éducation physique, aux sciences naturelles. Toutes ces contributions sont placées dans un découpage en six chapitres eux aussi d'inégale ampleur. Si une lecture en continu de l'ouvrage risque de donner une impression d'inventaire « à la Prévert », la diversité des approches peut néanmoins satisfaire les lecteurs selon leurs intérêts ou leur curiosité. C'est ainsi qu'au fil de la lecture, un certain nombre de communications ont retenu notre attention.

Pierre Cabanel (« La nation est un livre. Les tours de la nation par le manuel dans l'Europe au XIX^e siècle ») replace le *Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno dans le mouvement européen de fabrication des nations qui s'appuie sur l'école, ses manuels et qui diffuse une langue encore « fictive » pour de nombreux élèves et un « travail de canonisation nationale des auteurs jugés « classiques ». C'est là un éclairage ciblé qui se situe dans la ligne des travaux d'Anne-Marie Thiesse (*La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*, 1999). La communication de Thierry Duclerc, « Entre campagne et

ville : la construction d'un modèle national pour l'école primaire française – 1880-1970 », est comme un exercice d'application basé sur l'ouvrage de Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, 1996. La réflexion porte sur la valorisation d'un monde rural perçu alors comme le garant de valeurs morales aux dépens des villes jugées à la fois comme des lieux de perdition individuelle et comme des foyers de dynamisme collectif. Christian Amalvi poursuit son travail d'analyse de la présentation de l'histoire de France aux enfants (« Images populaires du passé national dans la littérature historique confessionnelle : 1814-1940 »). Cette fois il s'agit de mettre à jour l'iconographie des livres de lecture et de prix édités par les maisons catholiques de province. Faut-il s'étonner de la mise en avant « des moments déterminants pour la cause du trône et de l'autel », de « l'esprit manichéen » de l'iconographie antirévolutionnaire, de la présentation des Communards comme les successeurs des « buveurs de sang » de la Terreur ? Si la permanence dans la présentation de l'histoire de France dans ces publications confessionnelles ne surprend pas, il est intéressant de constater combien l'histoire de la Commune reste encore délicate à présenter aux actuels élèves de 4^e ou de 1^{re} (Didier Nourrisson : « Figures de manuels, figures de mode. L'exemple de la Commune de Paris »).

Deux interventions évoquent la question de manuels plurinationaux édités récemment. Richard Étienne présente un manuel d'histoire rédigé par des enseignants israéliens et palestiniens avec l'aide de l'ONG *Peace research institute for the Middle East* (PRIME) : *Histoire de l'autre*, 2003, et sa traduction française en 2004 chez Liana Levi. L'auteur en souligne les limites (juxtaposition de monologues où chacun défend sa mémoire et défaut d'un appareillage didactique) mais il en relève aussi l'aspect militant et courageux qui cependant, dans le contexte politique actuel, ne lui permet pas d'atteindre les objectifs atteints par le manuel d'histoire franco-allemand pour les classes terminales. C'est Rainer Riemenschneider qui, à travers son expérience de membre du comité scientifique chargé de la publication de ce manuel, retrace la difficile gestation de cet ouvrage dont le premier volume est paru en 2006 conjointement chez Klett et Nathan (Peter Geiss & Guillaume le Quintrec. *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945*).

Deux communications posent deux questions intéressantes préalables à toute étude des manuels scolaires : leur conservation et l'identification de leurs auteurs. Pierre Boutan s'interroge sur un manuel publié de 1876 à 1902 au moins, *Lectures courantes des écoliers français*, et rival du *Tour de la France* de G. Bruno. Or la conservation de cet ouvrage qui a bénéficié d'une diffusion notable n'est pas complète. C'est dire, au passage, la vigilance

qu'il faut entretenir à l'égard de la conservation des publications scolaires et éviter le classement vertical quand on en trouve encore ici ou là sous prétexte que les tirages ont été impressionnants et que la conservation doit bien être assurée quelque part ! Si c'est le cas, encore faut-il s'assurer ensuite de la mise en relation des ressources de tous les lieux possibles de conservation. C'est d'ailleurs un exemplaire conservé à la bibliothèque d'Albi qui permet à P. Boutan de lever le voile sur les véritables auteurs. Une indication manuscrite (« pseudonyme de Ferdinand Buisson ») conjuguée avec la correspondance de Julien Steeg conduit à la conclusion : Buisson et Steeg sont les auteurs. Reste alors à replacer le discours du manuel dans le parcours idéologique et politique des deux auteurs. Ce travail de réflexion sur les rédacteurs de manuels est esquissé par Nathalie Auger (« Questions de représentations : nous et les autres »).

Si dévoiler la nation dans le discours et les images des manuels scolaires est désormais un exercice inscrit dans

une histoire culturelle plus large, il n'en reste pas moins qu'ils sont, à la fois, des objets éditoriaux spécifiques et des éléments de la culture de masse dont il serait bon d'étudier aussi l'amont et l'aval. Il s'agirait de mettre à jour le rôle des différents acteurs qui y entrent en jeu : les auteurs aux prises avec les instructions officielles, l'état scientifique et didactique de leur discipline et les contraintes de publication, puis les modalités du choix dans un établissement scolaire (quand le choix est possible), ensuite les usages avérés en classe et enfin (et surtout ?) l'explicitation de leur influence réelle à long terme dans l'éducation et la formation des élèves, hormis leur assimilation pour les besoins immédiats d'un examen. Pour les deux manuels plurinationaux évoqués plus haut, nul doute que les réponses à ces questions ne soient attendues.

Brigitte Dancel
Université de Rouen