

D OSSIÉ

Jeu, loisirs et éducation informelle

Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels

GILLES BROUGÈRE
Université Paris 13
99, av. Jean-Baptiste Clément
93430 VILLETANEUSE

À travers ce numéro et ses diverses contributions nous nous proposons d'explorer non pas l'éducation informelle, domaine large et flou, mais plus modestement la façon dont cette notion peut nous aider à penser une partie des relations entre éducation et sociétés, clin d'œil au titre de cette revue, ou plutôt entre éducation et certaines pratiques sociales. Nous voudrions montrer que cette notion est utile, moins pour résoudre des questions de façon définitive que pour ouvrir de nouveaux espaces de problématisation, pour essayer de saisir comment se tissent des relations entre de multiples activités sociales et les apprentissages.

Plutôt que de présenter tout de suite comment et à quelles conditions cette notion peut être utile, je voudrais montrer comment son recours m'est apparu nécessaire pour traiter une question délicate et confuse, celle des relations entre le jeu et l'éducation.

Dans un travail antérieur (Brougère 1995) tout en refusant l'évidence de ces relations entre jeu et éducation, j'avais recherché le pourquoi de cette

évidence. Mon approche était archéologique : il s'agissait de comprendre dans l'histoire de la pensée les raisons de ce rapprochement. Comment deux termes qui semblent sur bien des points s'opposer comme le travail et le délassément, l'activité scolaire et la récréation, ont pu être réunis. Il y eut plusieurs modalités de liaison à travers la complémentarité sous la forme de la récréation ou de la ruse, mais l'association moderne qui voit dans le jeu un potentiel développemental et éducatif s'enracine dans la pensée romantique. Il me semble que là, dans les textes de Jean-Paul (Richter), Hoffmann puis Fröbel, se met en place une nouvelle conception, centrée sur l'exaltation de l'enfance, de l'origine, qui rend possible une nouvelle vision du jeu. Cette nouvelle configuration, assemblage conceptuel original, s'enrichit des apports de la biologie d'inspiration romantique puis darwinienne, de la psychologie naissante, de la psychanalyse pour constituer une figure classique de l'éducation nouvelle où les traces de romantisme ne manquent pas. Ainsi se construit le socle d'une pensée qui semble aujourd'hui évidente alors qu'elle rompt avec d'autres configurations mettant plus volontiers en relation jeu et frivolité. De rapides explorations historiques montrent que d'autres cultures ont pu construire sur des bases totalement différentes leurs conceptions du jeu. Ce relativisme conduit à l'idée que l'association entre jeu et éducation relève d'une construction sociale particulière qui suppose une organisation conceptuelle originale, mais sans doute également des pratiques liées. À partir du moment où un tel cadre conceptuel fait sens n'encourage-t-il pas des pratiques éducatives spécifiques, c'est-à-dire une modification du jeu pour qu'il intègre des possibilités éducatives. Comme l'a montré Sutton-Smith (1981) à partir de l'exemple néo-zélandais, les pratiques ludiques sont transformées, contrôlées, dans un sens conforme à la vocation éducative de l'enfance. Les jouets intègrent des valeurs éducatives, des situations originales se constituent ; à la suite de Fröbel des structures préscolaires naissantes développent des pratiques considérées comme ludiques.

Discours sur le jeu et nouvelles pratiques

Ne nous leurrions pas. Ce n'est pas le jeu qui est éducatif, c'est le regard qui analyse différemment l'activité de l'enfant, avec de nouvelles notions, de nouvelles valeurs. Tout autant de nouvelles pratiques ludiques sont instaurées, modifiant en profondeur l'image qu'on peut se faire du jeu. Bien des auteurs prétendant analyser l'activité ludique pour en démontrer le potentiel éducatif ou développemental, ne font que prendre en compte des pratiques préscolaires ou parentales qui intègrent une intention éducative orientant ainsi en profondeur l'activité. Cela est d'autant plus vrai que l'enfant est soumis aux choix de l'adulte du fait de son âge ou dans le cadre d'une insti-

tution. Quand il dispose d'autonomie, une activité ludique domine, plus orientée vers le divertissement, dont l'intérêt éducatif réel peut être et est effectivement débattu. Bien souvent le jeu vidéo a été considéré comme un obstacle à l'apprentissage. Mais là encore des produits se développent pour concilier jeu et éducation à travers la figure du ludo-éducatif. Ce n'est pas le même jeu qui est devenu, au cours du temps, éducatif. Il n'y a pas de stabilité des domaines de la pratique humaine qui sont pensés. Une nouvelle vision des relations entre jeu et éducation a profondément transformé les pratiques ludiques enfantines ou, tout ou moins, certaines d'entre elles.

Les pratiques des institutions préscolaires, certes moins en France que dans d'autres pays plus fidèles aux idées de Fröbel ou établissant leur pratique sur la psychologie de l'enfant, ont fait du jeu une des activités légitimes de l'enfant en situation éducative, au moins avant l'âge de la scolarité obligatoire. Cette visibilité sociale des relations entre jeu et éducation, qui est aujourd'hui l'objet de critiques (Canella 1997), nous invite à découvrir derrière l'évidence le rôle de pratiques légitimantes. Ceci est renforcé par l'idée qu'une telle relation ne semble pas fondée de façon scientifique et positive (en admettant que les sciences humaines puissent accepter de tels fondements indépendants de toute référence à des pratiques sociales), mais relever d'une affirmation volontariste. En cela, nous rejoignons les critiques de Smith (1995), Sutton-Smith (1997) et Power (2000). Le premier montre combien nombre de recherches ayant pour but de fonder l'intérêt éducatif du jeu ont été biaisées par l'influence du chercheur attaché à mettre en évidence les résultats favorables à sa thèse. La reproduction de telles études conduites par un chercheur neutre est loin d'aboutir aux mêmes résultats. De son côté, Sutton-Smith déconstruit les discours rhétoriques qui, relevant plus de la justification que de l'administration de la preuve, développent les figures obligées du discours sur le jeu dont celle de sa contribution à l'éducation. Enfin Power, après une étude exhaustive de la littérature sur les relations entre le petit d'homme ou d'animal et le jeu arrive à la conclusion qu'en dépit de la fréquence avec laquelle les théoriciens ont affirmé que le jeu contribue au développement de l'enfant, les recherches ne nous donnent pas de conclusions précises sur la question (Power 2000, 394). Ainsi les corrélations entre un niveau élevé d'implication et de complexité dans le jeu et les scores importants sur des tests de développement cognitif et social ne permettent pas de dire quel est le sens de la causalité. Il en conclut qu'il ne s'agit pas de dire que le jeu n'est pas important pour le développement, mais que simplement nous n'en savons rien : "Les enfants et les jeunes de nombreuses autres espèces passent un temps considérable à jouer et il est vraisemblable que des apprentissages importants se déroulent dans ce contexte. Toutefois n'apparaît pas clairement ce qui est appris et comment cet apprentissage se produit" (Power 2000, 394). Faiblesse de la preuve, rhétorique de la justification nous

indiquent qu'il est question d'autre chose que de savoir empirique, mais plutôt de valeur concernant l'enfant et l'éducation. L'origine romantique nous permet de comprendre cette absence de fondement scientifique.

L'usage qu'on fait de ces notions dans divers discours pédagogiques permet de saisir des enjeux complexes de relation entre théorie et pratique. Les références théoriques ne sont pas là pour développer une compréhension, mais pour asseoir une pratique qui renvoie plus à des logiques sociales et culturelles relatives à nos représentations de l'enfant, à sa place dans la société, au statut des structures à même de l'accueillir avant l'enseignement obligatoire. Le jeu permet de résoudre un problème important : comment valoriser une dimension éducative de l'accueil sans recourir à des programmes structurés trop proches du primaire. Il est alors évident que là où l'on ne craint pas ce recours, comme en France, le discours sur les relations entre jeu et éducation n'a pas la même force.

On peut considérer qu'à ce niveau de généralité, il ne peut être question de savoir scientifique. Il y a une trop grande diversité de jeux et la notion d'éducation est trop générale. On voit mal ce qu'on pourrait démontrer. On peut dire que cela dépend des jeux ou de ce qu'on appelle jeu et de ce qu'on entend par éducation ou développement. C'est bien montrer que les notions renvoient à des logiques pratiques, à des sémantiques de l'action (Barbier 1996) et non à des découpages scientifiques.

Mais peut-on en rester à ce constat, c'est-à-dire à l'idée que la relation entre jeu et éducation ne fait que traduire une construction de la pensée produisant des effets dans la pratique qui conduisent entre autres à une modification du jeu des enfants. En fait nous aurions affaire à une logique sociale spécifique, une configuration qui associe des pratiques pédagogiques et un discours qui en est la justification, mais pas seulement dans la mesure où l'on peut penser que ce discours a eu des effets de production de nouvelles pratiques. Le discours précède en partie les transformations de la pratique, même si celles-ci ont permis l'enrichissement de la théorie. Cette configuration renvoie à la façon de considérer l'enfant comme support d'éducation et ceci à tous les moments de sa vie, y compris dans ses divertissements ludiques. Les deux actions contradictoires, celle de laisser jouer car le jeu est éducatif et celle de transformer les jeux spontanés en jeux éducatifs, s'enracinent en fin de compte dans une même logique discursive sur les relations entre jeu et éducation, même si les effets en sont fort différents. On peut montrer alors comment cette conception est liée à la domination adulte sur l'enfant, pensé comme radicalement différent de celui-ci (Prout & James 1990). Le considérer comme un acteur social parmi d'autres peut conduire à remettre en cause une analyse trop attachée à souligner la spécificité du jeu de l'enfant. Ou bien l'enfant joue pour les mêmes raisons que l'adulte, ou bien on produit un contexte qui génère des activités ludiques tellement particulières qu'on peut

se demander si utiliser le même nom que pour les divertissements des adultes n'est pas facteur de confusion. Des recherches montrent cependant comment le jeu des enfants continue à échapper en partie à la logique adulte (Corsaro 1997), ou bien comment il renvoie au divertissement, valeur que les adultes sont amenés à accepter pour leurs enfants (Cross 1997). S'introduit une dualité entre une culture ludique fondée sur le divertissement qui évolue aujourd'hui en relation avec une culture de la consommation, des médias et du loisir, mais qui existe également sous des formes plus traditionnelles autour du contournement des interdits adultes ; et une culture ludique liée à la logique éducative qu'elle soit mise en œuvre par les parents des jeunes enfants ou par les systèmes scolaires ou préscolaires. Le discours savant cependant est davantage centré sur la dimension éducative du jeu et ne se donne pas les moyens de penser la logique du divertissement. Une pratique sans théorie et une théorie qui occulte les pratiques caractérisent cette situation.

À défaut de recourir à la notion d'idéologie, on peut dire que le discours sur jeu et éducation est une configuration qui permet de construire un rapport au réel qui s'appuie sur certaines valeurs. Mais d'autres outils sont nécessaires pour penser le réel. On peut aussi remarquer combien se développe un usage du jeu dans l'éducation des adultes, d'un point de vue pragmatique, sans qu'un discours théorique sur le jeu l'accompagne (Brougère 1999a). La dichotomie entre pensée et pratique se retrouve dans un autre contexte. Ici la pratique pédagogique est bien développée et elle semble se passer allégrement de tout discours de justification, sinon celui, élémentaire, qui va permettre de convaincre le client de recourir au jeu. Cela montre combien une approche pragmatique de la pédagogie peut se passer d'un discours de justification théorique, à travers une culture de l'évaluation et de l'efficacité. Le discours sur le jeu ne serait-il là que pour occulter l'impossibilité d'une approche évaluative de ses effets ? Il faut alors s'en remettre à la croyance, c'est-à-dire à un discours qui fonde dans le mythe, celui du romantisme, l'efficacité d'une pratique qui risque de ne plus être que ritualité.

Analyser la spécificité du jeu

Pour aller plus loin, la première question à poser est celle de la spécificité. Quand on joue, on fait également autre chose. Comme le souligne Bruner (1983) à la suite de Reynolds, le jeu n'est pas caractérisé par un comportement spécifique, mais utilise des comportements issus d'autres situations. Cela nous conduit à définir, à la suite de Bateson (1977) et Goffman (1991), la première caractéristique du jeu comme "second degré". Mais alors si le jeu a une valeur éducative, est-ce dû au comportement mis en œuvre, comportement existant dans d'autres situations, ou au fait que ce comportement

devienne un comportement de second degré dans une situation ludique. Par exemple, si on dit qu'il est éducatif qu'un enfant joue à balayer, est-ce parce qu'il ou elle balaie ou qu'il ou elle "joue à" balayer. Dans le premier cas, il n'y a pas de spécificité à jouer, ce pourquoi Maria Montessori préférerait offrir aux enfants la possibilité de balayer "pour de vrai" leur classe. On en voit assez bien l'intérêt en termes, par exemple, de coordination motrice ou d'éducation à la propreté. Dans le second cas, il y a spécificité du jeu et le plaisir de l'enfant est nécessairement présent. Mais où est l'apprentissage ? Le jeu n'est-il qu'un vecteur de comportements qui peuvent avoir une valeur éducative ou bien a-t-il des caractéristiques éducatives en lui-même ? Cette question peut sembler oiseuse au praticien qui s'intéresse aux effets sans s'occuper des raisons qui les justifient, mais elle renvoie au sens même de l'activité et à la logique du processus d'apprentissage. Elle est donc souvent occultée alors qu'elle est incontournable à toute réflexion en profondeur sur les relations entre jeu et éducation.

Après le second degré qui renvoie à une communication spécifique et au statut ontologique de ce qu'on fait quand on joue, "on fait semblant !", nous pouvons évoquer quatre autres critères que nous ne faisons que mentionner ici : – règle, – décision (aussi bien d'entrer dans le jeu que constitutive de la suite des actions qui le composent), – frivolité (ou absence relative de conséquence), – incertitude (Brougère 1995, 1997, 1999b).

Ces critères permettent de trouver à la fois des divergences et des convergences avec ce qui fonde la logique de l'action éducative formelle. Les situations pédagogiques sont très souvent des situations de second degré à travers les figures de l'exercice et de la simulation plus ou moins réaliste. Elles comportent des règles. Cela conduit à une convergence entre jeu et éducation. En revanche frivolité et incertitude semblent antinomiques avec un projet éducatif qui poursuit des objectifs d'apprentissage. Enfin le critère de décision diverge avec une éducation conçue de façon traditionnelle, mettant le maître au centre, mais converge avec les visions plus contemporaines accordant une grande importance à l'initiative et l'activité de l'élève. Une convergence avec les tendances novatrices en éducation peut alors être saisie.

Le résultat de cette analyse théorique du jeu conduit à mettre en évidence une tension entre jeu et éducation autour des finalités des actions et de l'indétermination du processus ludique. Cela permet de comprendre la construction d'un discours d'hostilité —la frivolité ne peut fonder un processus éducatif— et un discours d'adhésion— le jeu est sérieux et la frivolité cache la valeur profonde du jeu, ou bien plus difficile à justifier, le frivole peut être un accès à l'apprentissage.

Il me semble qu'on arrive ici dans une impasse au sens où l'on ne voit pas comment aller plus loin. Ce n'est sans doute pas en restant focalisé sur le jeu qu'on peut résoudre le problème posé, c'est-à-dire en quoi une activité fri-

vole, éloignée de tout objectif d'apprentissage, peut entretenir un rapport avec un processus éducatif. Il nous semble que la question n'est pas propre au jeu. Il faut désenclaver le jeu pour envisager un phénomène plus large sous la notion d'éducation informelle. Il s'agit en fait de penser le jeu en relation avec tous les apprentissages qui peuvent se faire dans des situations et/ou activités qui ne sont pas construites pour l'apprentissage, qui ne sont pas poursuivies dans une intention éducative. Le mythe du jeu c'est peut-être avant tout le fait de l'aborder de façon totalement isolée, comme une situation sans commune mesure avec d'autres situations. Il s'agirait alors de penser le jeu au sein d'une pluralité d'activités qui ont avec lui des points communs, sans oublier de rechercher in fine ce qui pourrait constituer sa réelle spécificité.

La notion d'éducation informelle

L'idée sous-jacente est qu'on apprend, ou pour en rester à lui, que l'enfant apprend à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives a priori: conversations, promenades, télévision et autres spectacles, activités de la vie quotidienne. Rosemary Henze (1992) dans son étude sur la cognition quotidienne dans une communauté grecque montre comment enfants et adultes rencontrent diverses situations qui permettent la réalisation d'apprentissages à différents niveaux sans qu'il y ait une organisation de la situation dans ses objectifs. Reprenant les idées de Goffman (1991), elle montre qu'on peut classer les situations en fonction de leur cadre (frame), cadre ordinaire (premier degré) ou simulation (deuxième degré) où l'on trouve des actions de faire-semblant, de moquerie ou mise en boîte (teasing). Le jeu apparaît en continuité avec les autres activités de la vie quotidienne, tout en manifestant la caractéristique, partagée avec d'autres activités sociales, d'être décalé par cette dimension de la simulation dont on peut penser qu'elle a un effet sur les modalités de l'apprentissage informel.

Le jeu est à penser dans ce cadre, non comme une activité isolée, mais comme l'une de celles que l'enfant rencontre dans le cadre familial, constituant l'éducation familiale spontanée, porteur de socialisation mais aussi d'apprentissages linguistiques, cognitifs, affectifs, etc. Il s'agit des bases sur lesquelles l'éducation plus formelle qui suit se construit mais aussi des relations aux autres et aux objets qui ont un aspect archétypal et qui seront modifiées, transformées dans les activités de l'éducation formelle qui ne sont jamais que des reprises de la trame de la vie quotidienne dans un autre contexte, avec d'autres finalités. La notion d'éducation informelle nous apporte deux idées: d'une part une continuité entre les activités de la vie ordinaire et celles qui ont un objectif éducatif, d'autre part la perception d'un processus de développement qui est une éducation dans un contexte socio-

culturel et jamais le simple effet d'une maturation biologique. Pain évoque différentes activités qui n'ont "ni but éducatif explicite, ni programme formalisé, ni animateur ou enseignant désigné, mais des changements de comportement et l'acquisition d'informations [y] étaient repérables" (Pain 1990, 7). Ses exemples renvoient aux adultes dans leurs loisirs ou leur travail et mettent en évidence "l'existence d'une fonction éducative latente dans des activités sans but éducatif, en d'autres termes un coproduit éducatif accompagnant l'activité principale" (Pain 1990, 77). Il s'agit d'une éducation diffuse qu'on trouve également chez les enfants, en particulier dans le cadre familial. Cela renvoie à l'idée que l'action éducative est bien antérieure à l'existence d'institutions et relève non seulement de l'intention d'acteurs sociaux divers, mais aussi d'un effet social diffus qui accompagne des activités qui ne peuvent être définies comme éducatives. Il est important de noter la présence d'un effet second, non cherché et non voulu, mais qui accompagne l'activité définie par une autre intention et la présence d'autres effets (plaisir du divertissement, réalisation d'une tâche dans le cadre du travail, communication, etc.). Cela conduit à penser que l'éducation ne renvoie pas seulement à un domaine d'activités explicites, mais peut accompagner des activités qui visent d'autres buts. L'expérience quotidienne sous ses formes les plus usuelles, mais aussi dans ses événements singuliers, apparaît comme un espace de formation de l'individu et ceci tout au long de la vie. On peut même estimer qu'il s'agit là du lieu où l'essentiel de ce qui est appris est reçu.

En suivant Lave et Wenger (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998) on peut considérer que l'apprentissage accompagne l'insertion dans une communauté, qu'elle est un résultat de la participation à des pratiques partagées. Vouloir participer, faire avec d'autres est générateur d'apprentissages pour partie conscients et formels, pour partie non intentionnels et informels. Ce qui est vrai de toute communauté l'est également d'une communauté de joueurs dont la pratique collective est source d'apprentissage pour chacun des membres, soutenue le plus souvent par la volonté de participer, d'être membre.

Cet apprentissage informel est aléatoire, fonction sans doute de l'intensité de l'immersion et de nombre de facteurs contextuels mais aussi lié à la personne à travers sa dimension affective, par exemple. Ce qui assure l'effet éducatif c'est, entre autres, l'importance temporelle de ces expériences et leur liaison avec l'investissement des sujets qui, pour agir, atteindre des objectifs dans la vie quotidienne doivent maîtriser des données et des outils. Mais ces mêmes caractéristiques peuvent permettre des évitements, des stratégies économiques pour résoudre des problèmes avec des outils déjà maîtrisés. C'est dire aussi que les résultats en sont fondamentalement différents selon les individus et les expériences rencontrées. Le jeune enfant est particulièrement plongé dans cet univers d'apprentissage informel. Pour se limiter à un seul

exemple, Bruner (1987) montre bien comment l'enfant apprend à maîtriser la logique de la communication et donc à parler à travers les situations de communication ludique que la mère développe, par exemple lors de sa toilette. Les objectifs relèvent soit du plaisir, soit de la gestion du temps de la toilette mais atteignent d'autres effets et coproduisent de l'apprentissage qui n'est pas nécessairement recherché pour lui-même.

Si la notion d'éducation informelle est peu construite, elle permet d'introduire cependant l'idée essentielle que l'éducation peut accompagner d'autres activités sans être présente dans la structuration ou la finalité de celles-ci. C'est rompre avec une vision de l'éducation qui ne peut être que le résultat d'un processus conscient et volontaire. La dimension éducative peut accompagner toute activité, mais cela dépend, bien entendu, du type d'expérience réellement vécue par un sujet face à cette activité. Ce n'est pas la situation en tant que telle qui est secondairement éducative, c'est l'expérience qu'en fait l'individu qui peut avoir un effet éducatif. Mais ceci est valable sans doute également pour les situations formelles, à ceci près qu'elles se donnent pour éducatives du point de vue de leur signification sociale, même si aucun individu n'y fait une expérience avec des effets éducatifs. Le paradoxe de l'éducation est bien là. Une situation éducative peut ne produire aucun effet éducatif et une situation "ordinaire" peut avoir des effets éducatifs. Les conditions du travail conduisent aujourd'hui à la mise en valeur des apprentissages informels au sein d'organisations sommées de devenir apprenantes (Coffield 2000, Garrick 1998). Cette notion semble jouir aujourd'hui dans cette conjoncture d'une nouvelle vitalité, au risque de n'en faire qu'une technique de développement de l'efficacité des entreprises, occultant la dimension plus générale des apprentissages informels.

Aussi imparfaite soit-elle, cette notion d'éducation informelle permet de penser autrement la dimension sociale de l'éducation et donc la relation entre le jeu et l'éducation. Si le jeu est éducatif, ce serait donc d'un point de vue informel, c'est-à-dire comme un effet qui accompagnerait cette expérience sans qu'il soit recherché. L'effet recherché par le joueur renvoie au plaisir, mais ce faisant il peut rencontrer, de façon aléatoire, une expérience facteur d'apprentissage. Ou bien le jeu, pour que le joueur enrichisse son expérience, implique un apprentissage complémentaire (entraînement physique, lire le dictionnaire pour jouer au Scrabble...). Cette notion nous apporte deux éléments importants: la dimension éducative n'est pas propre au jeu et doit être abordée de façon plus générale, l'éducation est un effet induit qui s'ajoute à la logique d'une activité qui peut être analysée sans relation à cet effet éducatif. Le jeu n'est pas une activité ou une situation éducative, mais il peut générer une expérience qui a des effets éducatifs.

Un potentiel éducatif spécifique ?

Peut-être nous faut-il partir de l'idée que, ce qui caractérise le jeu, ce n'est pas sa relation à l'éducation, mais son appartenance au monde du loisir et du divertissement. Si on s'appuie sur les analyses d'Elias et Dunning (1994) le loisir suppose la fiction ou second degré. En effet, ces auteurs soulignent que les activités de loisir (spectacle, sport, jeu, etc.) ont un caractère mimétique, permettant de produire de l'excitation et de l'émotion, souvent dans un contexte de sociabilité. Elles recyclent des éléments issus de la vie quotidienne, mais avec une intensité plus forte, pour leur donner une autre fonction. On peut définir les ressources utilisées dans les loisirs comme des éléments à forte dimension culturelle, porteurs de significations retravaillées par rapport aux finalités du loisir. Les contenus des activités de loisir entretiennent un dialogue complexe avec les éléments issus du monde ordinaire, en sont des transformations, des imitations, des commentaires. Au-delà du plaisir immédiat l'expérience d'un film, d'un livre, d'un jeu peut avoir des effets éducatifs liés à la nature même de l'objet qui implique manipulation symbolique des significations. Ces effets sont parfois utilisés au sein même de l'éducation formelle qui recycle à son tour nombre d'objets culturels (littérature ou cinéma) initialement conçus dans un objectif de divertissement.

Ce qui caractérise cette sphère du divertissement, c'est le second degré, c'est-à-dire la reprise de significations issues du contexte de la vie quotidienne ou du premier degré pour leur donner une nouvelle signification dans un contexte fictif, au sens le plus large du terme. Ce processus implique une distance, voire une dimension d'analyse par rapport à la réalité utilisée et permet ainsi des effets éducatifs qui pour être secondaires n'en sont pas moins importants. Parce que le jeu manipule des comportements et des significations extérieurs, il peut être un lieu d'apprentissage par rapport à ces mêmes contenus même si cela n'est pas visé par le joueur. Ce qui caractérise le jeu ce n'est pas une vocation particulière à l'éducation, mais une richesse potentielle des contenus culturels et des processus de construction, de transformation de ces mêmes contenus. Comme tout loisir, il peut apparaître comme une situation complexe du point de vue culturel car il instaure un espace fictif ou mimétique plus ou moins riche de significations culturelles. Accéder au plaisir promis par les loisirs suppose la manipulation symbolique de ces contenus qui peut soit s'accompagner d'apprentissages informels, soit impliquer des apprentissages antérieurs pour maîtriser ces contenus. Certains de ces apprentissages sont intentionnels voire formalisés. Tel le cas de certains joueurs aussi bien dans le cadre du sport, des jeux de réflexion ou des jeux informatiques, qui développent des apprentissages parallèles pour améliorer leurs performances au sein du jeu. Willett & Sefton-Green mettent en évidence, dans ce

numéro, le même processus dans l'utilisation de salons de discussions (chatrooms) sur Internet.

Toutes les activités de loisir, toutes les activités de jeu n'ont pas le même potentiel informel éducatif. Tous les acteurs ne s'investissent pas de la même façon et ne vivent pas la même expérience. Mais le divertissement témoigne d'un potentiel éducatif informel fort, lié aux caractéristiques mêmes de ces activités. On pourrait trouver dans d'autres secteurs de la vie quotidienne d'autres pôles de potentiel éducatif informel important, tel l'usage des objets techniques (Rabardel 1995). On y découvre la production de connaissances techniques pratiques dans l'usage d'artefacts à travers des actions qui n'ont pas de finalité éducative. On peut remarquer que les loisirs ou jeux technologiques (informatiques en particulier) peuvent cumuler les effets d'apprentissage liés à leur double caractéristique. Il n'est pas étonnant qu'on trouve de jeunes adultes ayant appris leur métier lié à l'informatique dans un contexte de loisir ludique.

Le processus de formalisation

Si la notion d'éducation informelle apparaît utile pour penser la relation du jeu à l'éducation sur de nouvelles bases, l'opposition entre informel et formel semble trop simpliste. Il s'agit de deux pôles entre lesquels on trouve une grande diversité de situations qui vont du moins au plus formel. On peut alors faire référence à un processus de formalisation qui se traduit par la présence d'éléments qui donnent une dimension partiellement éducative à la situation du point de vue soit de celui qui construit ou gère la situation, soit de celui qui vit l'expérience, soit des deux, éventuellement sous forme de collaboration. Ainsi, dans la vie quotidienne les parents s'adaptent aux enfants, modifient leur langage, aident ceux-ci à comprendre ce qui les entoure. Même si les situations ne sont pas éducatives, elles sont adaptées pour faciliter l'accès des enfants, ce qui est une première forme d'inscription d'une dimension éducative. De la même façon, les experts aident les novices à comprendre une situation, à la maîtriser. Du côté de l'apprenant informel, il peut développer une intention de comprendre, de s'informer et ne pas subir passivement une situation, mais de lui donner une dimension éducative plus forte en posant des questions, en organisant exploration et observation. Apparaît ainsi un processus de formalisation dont la forme scolaire (Vincent 1980) n'est qu'un aboutissement parmi d'autres possibles. On peut aussi montrer comment l'éducation formelle dans ses aspirations à se renouveler inclut des moments informels ou partiellement informels, en reprenant des activités proches des loisirs ou de la vie quotidienne.

La notion d'éducation informelle a peut-être comme intérêt principal de nous ouvrir la piste de la formalisation comme processus qui dévoile com-

ment l'intention éducative peut devenir plus consciente ou plus explicite dans certaines situations jusqu'à constituer l'objectif principal d'une interaction. Si on applique ces constructions théoriques au jeu, on peut analyser de façon plus fine la relation entre jeu et éducation. Si le jeu en tant qu'activité frivole, de divertissement n'est pas directement éducatif sinon de façon informelle comme effet second non directement visé, il est marqué par un processus de formalisation de la dimension éducative, en particulier comme nous l'avons montré, sous l'effet du discours romantique ou postromantique qui a cru y trouver une forme d'éducation spontanée offerte par la nature à l'homme (comme à l'animal).

Cette formalisation passe par la création d'un matériel ludique qui inclut des finalités pédagogiques selon le modèle mis en place par Fröbel et qui connut un grand succès y compris pour les jouets destinés au grand public, tout particulièrement aux États-Unis à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle (Cross 1997). Si on prend un célèbre objet plus tardif comme la boîte aux lettres *Playskool* inspirée des tests d'intelligence, il est évident que l'activité ludique est orientée à partir d'une logique qui renvoie à une représentation de l'apprentissage du jeune enfant. Bien entendu la formalisation reste faible pour autant que l'enfant est libre d'organiser son jeu comme il l'entend et, donc, d'éviter le projet éducatif sous-jacent. Reste que le jeu, à travers le matériel proposé à l'enfant, devient éducatif. Il ne s'agit pas d'une caractéristique intrinsèque, mais d'une production dans un contexte social déterminé, lié au rôle de la culture matérielle, au discours sur le développement de l'enfant, mais aussi aux nouvelles formes de jeu plus solitaires qui mettent en avant la relation avec l'objet.

La formalisation peut être repérée dans d'autres constructions: il peut s'agir de l'intervention d'un adulte, un parent, dans le jeu, le conduisant vers des objectifs conçus comme éducatifs. La formalisation apparaît encore plus nettement dans les espaces institutionnels (structures de garde, structures préscolaires ou scolaires) où le jeu est (re) pensé en relation avec des objectifs d'apprentissage, l'intervention adulte pouvant être plus ou moins importante, donc la formalisation plus ou moins forte jusqu'à l'exercice qui achève l'entrée dans le système formel ou scolaire. Si le jeu est éducatif ce n'est pas "naturellement" mais du fait du processus de formalisation éducative qui commence dans des formes très souples d'aménagement marginal du jeu, pour aller jusqu'à la création d'une réalité spécifique du jeu éducatif formel.

La dimension éducative du jeu n'est pas un miracle de la nature mais le résultat d'un travail de formalisation, de transformation qui peut parfois s'appuyer sur l'effet diffus d'éducation qui accompagne potentiellement le jeu. Il s'agit alors de dire, de révéler, de renforcer cette dimension de coproduit éducatif, voire d'y ajouter d'autres effets spécifiques au nouveau contexte dans lequel se développe le jeu. Que l'effet éducatif informel soit une réalité

démonstrable ou une projection, une illusion du discours romantique, il permet des effets qui conduisent à une transformation du jeu pour l'intégrer dans un espace éducatif formel ou en voie de formalisation.

Le discours sur les vertus éducatives du jeu méconnaît l'effet de la construction sociale des activités ludiques. Mais n'oublions pas qu'une grande partie du jeu échappe à cette formalisation éducative; l'initiative du joueur (enfant ou adulte) l'associe à la recherche du plaisir, au divertissement et le matériel va dans ce sens ainsi que le montrent l'étude de Gary Cross (1997) pour les USA et mes propres analyses pour la France (Brougère 2003). S'il y a des effets éducatifs, ils relèvent d'une logique informelle, comme dans l'ensemble de la vie quotidienne, avec cependant des caractéristiques intéressantes qui peuvent en faire un lieu d'apprentissage ainsi que nous l'avons souligné. Ceci nous paraît vrai aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte et doit conduire à utiliser les mêmes outils, les mêmes références théoriques pour analyser le jeu tout au long de la vie. Le jeu, comme toute autre activité de la vie, ayant des caractéristiques pour nombre d'entre elles partagées avec les loisirs, peut être considéré comme une expérience polymorphe. S'il est poursuivi pour le plaisir qu'on y prend, cela ne signifie pas que d'autres effets ne peuvent s'y greffer. L'expérience ainsi construite et vécue peut permettre la rencontre d'apprentissages.

On peut ici souligner une des caractéristiques fortes du jeu au sein des loisirs: la place qu'y occupe l'action du joueur du fait de la position centrale de la décision sans laquelle le jeu ne peut se développer. C'est ce qui peut conduire à une spécificité de l'expérience vécue dans le jeu, expérience de l'agir et de la décision. Le jeu apparaît comme un construit original qui suppose des références à des éléments extérieurs au jeu qui y sont repris et dotés de nouvelles significations. C'est donc une situation comportant un potentiel symbolique fort qui peut être facteur d'apprentissage, mais de façon tout à fait aléatoire, difficilement prédictible. Mieux connaître le potentiel éducatif du jeu, ce n'est sans doute pas continuer à développer un discours limité à son analyse, mais comprendre les processus informels d'apprentissage. Quand nous saurons mieux comment on apprend sans chercher à apprendre, dans les expériences multiples de la vie quotidienne, nous pourrions sans doute passer du mythe à la réalité du potentiel éducatif du jeu.

Au-delà du jeu : loisir et apprentissages informels

En analysant le jeu comme un divertissement parmi d'autres, nous avons déjà mis en avant le potentiel porté par le loisir comme lieu d'apprentissage, moins à travers une volonté de rentabiliser le temps libre selon la stratégie développée par les mouvements d'éducation populaire que par le carac-

tère intrinsèque de ces activités qui associant second degré ou fiction, émotion et implication, convivialité et partage de significations requièrent des apprentissages préalables ou génèrent, sans nécessairement les viser, d'autres apprentissages: "L'expérience ludique comme modèle réduit permet de faire l'économie de l'expérience vécue, elle exorcise, elle fait vivre par procuration des émotions et des pulsions que la vie quotidienne réprime: meurtre, mort, violence, incestes, adultères. Mais le modèle réduit est aussi outil de connaissance: le théâtre pour comprendre le monde, le cirque pour le maîtriser, le dominer (tout au moins au niveau du monde naturel). C'est un exercice de maîtrise sans risque, sans danger; un outil de découverte et de dévoilement, un moyen de maîtrise des signes" (Clavel-Levêque 1984, 84).

Il importe, ce que font les différents articles réunis dans ce numéro, d'analyser à travers la perspective de l'éducation informelle, le potentiel de différentes activités de loisir telles le sport, le cinéma, la télévision ou l'usage ludique d'Internet. Refusant l'idée d'une antinomie avec l'apprentissage qui n'est souvent que l'expression d'une différence avec la forme scolaire de l'apprentissage, il s'agit de comprendre comment on apprend dans le quotidien social, un quotidien investi de plus en plus par le divertissement. Ainsi des salons de discussions sur Internet (Willett, Sefton-Green & Pasquier) qui permettent, outre les apprentissages spécifiques à un univers informatique et à des pratiques de conversation par écrit, d'explorer l'identité sexuelle et de comprendre certains aspects de la vie adulte, de ses coulisses en relation avec la sexualité. Ce que d'une certaine façon avait déjà permis la télévision (Pasquier), quoique de manière différente et moins active, moins expérimentale serait-on tenté d'écrire. Bien sûr on pourra souligner comment cela relève de la socialisation, à ceci près qu'il y a bien plus, un apprentissage des attitudes, des comportements, des émotions, des langages relatifs à l'identité sexuelle, éventuellement à travers la fiction ou le jeu sur son identité dans les chats, une distance réflexive sur leur construction même. Serait ainsi illustrée l'idée d'un potentiel éducatif des activités de second degré.

Mais l'importance prise par les médias numériques ne doit pas nous conduire à négliger d'autres activités de loisir. Le sport tient une grande place dans l'univers contemporain du loisir, ainsi mettre en évidence des apprentissages physiques et moteurs dans leur pratique permet de comprendre la possibilité même d'apprentissages informels, comparables à certains égards à ceux visés par une pratique scolaire. C'est l'activité de l'enfant, la maîtrise de l'action qui semblent être porteuses d'apprentissages. C'est une des caractéristiques, nous l'avons vu, du jeu. Si, selon Dugas, l'école est sauvée par la mise en évidence d'un niveau plus élevé d'apprentissage dans les situations formelles, on ne peut considérer qu'elle aurait le monopole de l'apprentissage. Ce qui n'est pas sans soulever des problèmes relatifs à l'égalité et au rôle de

cette école que Trémel évoque en soulignant les dangers d'un usage irraisonné de la notion d'éducation informelle. Mais ce n'est pas parce qu'un apprentissage est inégalement réparti et présente des contenus qui peuvent être contestables qu'il n'existe pas pour autant.

On l'aura compris ce numéro ne cherche pas à apporter une réponse définitive à la question de l'apprentissage informel ne serait-ce qu'au niveau des pratiques de loisir. Nous nous sommes demandés : Qu'apprend-on et comment apprend-on en se divertissant ? Nous n'avons que des éléments partiels de réponse qui sont loin de faire l'unanimité y compris au sein des auteurs de ce numéro. Peut-être ne s'agit-il là que d'une contribution modeste à une réflexion sur la dimension éducative de certaines pratiques sociales, chantier qui mérite d'être repris et amplifié.

Bibliographie

- BARBIER J.-M. 1996 Les évolutions de la formation et leurs enjeux, in *Savoir Former. Bilan et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transformation des savoirs*, Paris, Les Éditions Semos, 35-46
- BATESON G. 1977 Une théorie du jeu et du fantasme [1955], in *Vers une écologie de l'esprit* [1971], t.1, tr. fr., Paris, Le Seuil
- BROUGÈRE G. 1995 *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan
- BROUGÈRE G. 1997 "Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire", *Revue Française de Pédagogie*, 119, avril-mai-juin, 47-56
- BROUGÈRE G. 1999a "Some elements relating to children's play and adult simulation/gaming" *Simulation & Gaming. An international Journal of Theory, Practice and Research*, vol.30, n2, June, 134-146
- BROUGÈRE G. 1999b, Jeu, in Houssaye J. (coord.), *Questions Pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris, Hachette Éducation, 315-329
- BROUGÈRE G. 2003 *Jouets et compagnie*, Paris, Stock
- BRUNER J. S. 1983 *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF
- BRUNER J. S. 1987 *Comment les enfants apprennent à parler* [1983], tr. fr., Paris, Retz
- CANNELLA G.S. 1997 *Deconstructing Early Childhood Education. Social justice & Revolution*. New York, Peter Lang
- CLAVEL-LEVÊQUE M. 1984 *L'empire du jeu. Espace symbolique et pratique sociale dans le monde romain*, Paris, CNRS
- COFFIELD F. (Ed.) 2000 *The necessity of informal learning*, Bristol, The Policy Press
- CORSARO W. A. 1997 *The sociology of childhood*, Thousand Oaks CA, Pine Forge Press
- CROSS G. 1997 *Kids' Stuff. Toys and the changing world of american childhood*, Cambridge (Mass), Harvard University Press.
- ELIAS N. & DUNNING E. 1994 *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, tr. fr., Paris, Fayard
- GARRICK J. 1998 *Informal learning in the working place. Unmasking Human Resource Development*, London, Routledge
- GOFFMAN E. 1991 *Les cadres de l'expérience* [1974], tr. fr., Paris, Éditions de Minuit

- HENZE R.C. 1992 *Informal Teaching and Learning. A study of Everyday Cognition in a Greek Community*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum
- JAMES A. & PROUT A. (Eds) 1990 *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, The Falmer Press
- LAVE J. & WENGER E. 1991 *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge (Mass), Cambridge University Press
- PAIN A. 1990 *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan
- POWER T.G. 2000 *Play and Exploration in Children and Animals*, Mahwah (N. J.), Lawrence Erlbaum
- RABARDEL P. 1995 *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin
- SMITH P. K. 1995 Play, Ethology, and Education: A Personal Account, in Pellegrini A. D. (Ed.), *The Future of Play Theory - A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*, Albany, N.Y., State University of New York Press
- SUTTON-SMITH B. 1981 *A history of children's play. The New Zealand playground, 1850-1955*, Philadelphie, The University of Pennsylvania Press
- SUTTON-SMITH B. 1997 *The Ambiguity of play*, Cambridge (Mass), Harvard University Press
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française : Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon
- WENGER E. 1998 *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge (Mass), Cambridge University Press

Éducation physique et éducation informelle à l'école

ÉRIC DUGAS

UFR Sciences et Techniques des Activités Physiques et sportives

Université René Descartes-Paris V

1, rue Lacretelle – 75015 - Paris

Groupe d'Étude Pour l'Europe de la Culture et de la Solidarité, axe 5, "Motricités, Cultures, Sociétés"

L'éducation physique et sportive est une discipline qui s'appuie sur l'ensemble des pratiques physiques. Pour se fondre dans le moule du système éducatif français, elle s'est dotée, chemin faisant, des mêmes caractéristiques institutionnelles que les autres disciplines : des programmes officiels, une évaluation certificative des conduites motrices engagées par les élèves et une mise en œuvre pédagogique et didactique soumise à des normes éducatives explicites.

Dans ce contexte, les activités physiques sont considérées comme des supports ou des moyens pour parvenir aux objectifs visés. Par ailleurs, elles permettent d'offrir une grande variété de situations ludomotrices que l'on peut regrouper en différentes familles de jeux sportifs. En effet, en s'appuyant sur les définitions opérationnelles du sociologue Pierre Parlebas (1999), nous pouvons dénombrer au moins quatre catégories : en premier lieu, les "sports" qui correspondent à des pratiques codifiées sous forme de compétition et soumises à un règlement institutionnel sous la tutelle d'instances internationales (football, athlétisme, natation, judo, etc.) ; d'autre part, des "quasi-sports" qui sont aussi des pratiques motrices institutionnelles mais qui ne possèdent qu'un rayonnement local ou national (longue paume, jeux écossais, joutes girondines, etc.). D'autres activités sont désignées comme étant des "jeux traditionnels" (Marchal 1992) : ce sont des jeux sportifs non institutionnels enracinés dans une longue tradition culturelle et à fort ancrage régional (la balle aux chasseurs, la thèque, les barres, etc.). Enfin, nous observons une dernière catégorie d'activités ludomotrices : les "quasi-jeux". Ils sont pratiqués de façon informelle, sans compétition, ni règle pré-établie (le jogging, le raft, le roller-patin, etc.).

Devant ce foisonnement de jeux sportifs, nous pouvons nous demander sur quelles familles reposent les orientations de l'institution scolaire et de ses

enseignants. Toutes les enquêtes effectuées à ce sujet (Bessy 1991, Durali, Geay, Perriot & Rolan 2002) révèlent de façon convergente et sans aucune ambiguïté que le choix des pratiques physiques privilégie le sport. Les quasi-sports et les jeux traditionnels sont relégués au second plan et ne trouvent grâce qu'à l'école élémentaire. En éducation physique, la famille du sport domine donc toutes les autres, essentiellement sur deux plans intimement liés : celui du temps de pratique consacré à ces activités et celui de l'institution qui leur confère un étonnant, mais pas surprenant couronnement ludomoteur. En effet, de nombreux spécialistes de l'éducation physique évoquent la suprématie du sport au détriment du jeu. Pour l'un d'entre eux (During 1993), l'histoire des jeux sportifs révèle notamment l'avènement du sport et rejette dans l'ombre les jeux traditionnels. En substance, cette évolution s'est caractérisée par des idées, des techniques et par une évolution économique et sociale. Par exemple, des termes tels que la concurrence, le progrès, la technique ou encore le dépassement de soi, marquent aussi bien l'évolution du monde du travail que celle de l'univers sportif. Autrement dit, le sport est le reflet de la société actuelle et son statut magnifié place le jeu à l'arrière-plan de la scène éducative.

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur le traitement pédagogique et didactique insufflé par les enseignants à ces pratiques motrices formelles. Autrement dit, une activité motrice institutionnellement codifiée est-elle vouée à subir une intervention formelle de l'enseignant afin d'engendrer des progrès moteurs significatifs ? En effet, l'intervention didactique joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage moteur d'un élève pratiquant des activités physiques. Ainsi, le choix du type d'intervention doit être judicieux afin d'obtenir des transformations motrices souhaitées.

Certes, il est convenu et reconnu qu'une démarche didactique appuyée de la part du professeur d'éducation physique et sportive facilite l'apprentissage moteur des pratiquants : dans une situation d'enseignement, l'intervention explicite de l'enseignant vise à influencer les conduites motrices des apprenants afin d'atteindre les objectifs fixés. Les effets recherchés, en fonction des normes éducatives, provoquent généralement une transformation de ces conduites. Tout au long d'un apprentissage, les comportements des élèves changent, se façonnent et évoluent continuellement. Ainsi, l'apprentissage moteur peut être défini comme "un ensemble d'opérations associées à la pratique ou l'expérience, qui conduisent à des changements relativement permanents des compétences pour la performance des habiletés motrices" (Schmidt 1993, 169). En somme, tout apprentissage est une succession de transformations qui conduisent l'apprenant à progresser sans cesse. D'ailleurs, toute mise en œuvre didactique et pédagogique recherche cette influence positive afin de développer l'adaptation motrice des sujets agissants. De fait, l'enseignant doit choisir et programmer des activités pertinentes, adopter une

intervention pédagogique adéquate et organiser l'aménagement matériel de la tâche proposée. Il est évident que l'imbrication de tous ces paramètres offre de multiples choix pédagogiques à l'enseignant. Or, ces options ne semblent s'inscrire qu'au sein d'une éducation formelle, c'est-à-dire essentiellement dans le cas d'un apprentissage formel où seule l'intervention de l'enseignant garantirait la progression motrice des élèves.

Cependant, d'autres spécialistes de l'éducation indiquent que "Les situations d'apprentissage peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique" (Meirieu 1997, 191). L'enjeu éducatif est donc de taille et ce fait soulève de nouvelles interrogations au sein du système scolaire: ne peut-on obtenir un apprentissage significatif indépendamment de l'intervention didactique de l'enseignant? En d'autres termes, est-il possible de réaliser des progrès moteurs dans le cadre d'un apprentissage informel?

Les expériences en éducation physique et sportive

Pour répondre à ces interrogations, nous avons mené une recherche qui tente de se prononcer sur la réalité de certains effets d'apprentissage dans les séances d'éducation physique à l'école élémentaire. Notre étude se fonde sur une démarche expérimentale de terrain, qui permet de comparer, grâce à des groupes-contrôles, les progrès moteurs des participants dans différentes situations motrices. Ainsi, nous avons testé le rôle de l'intervention de l'enseignant en évaluant les effets de deux modalités, la pédagogie ludique et la pédagogie signifiante, deux pratiques d'intervention normative contrastées qui recherchent une influence sur les élèves.

Dans la pédagogie ludique, l'apprentissage est informel, c'est-à-dire que l'enseignant encourage une pratique ludique dépourvue d'apprentissages didactiques. Il intervient essentiellement pour assurer la participation active des élèves, un climat relationnel serein et le bon déroulement des séances (respect des règles et d'autrui). En somme, il n'existe pas d'intervention formelle de l'enseignant. Dans l'apprentissage du football, par exemple, l'enseignant laisse agir les enfants dans la réalité des matchs, sans morceler l'activité physique par des exercices didactiques.

À l'opposé, dans la pédagogie signifiante, l'apprentissage est formel car l'enseignant intervient de façon soutenue et normative afin d'entraîner des progrès moteurs. La pédagogie employée recherche alors une attitude réflexive sur les conduites motrices engagées. Dans ce contexte, les enfants et les enseignants tentent de réfléchir ensemble au moyen d'être le plus efficaces possible dans les actions individuelles et collectives. Cette pédagogie signifiante ou de compréhension cherche à améliorer les principes moteurs engagés dans les

tâches de l'expérience. Lors d'un match de football, par exemple, si les élèves ne sont pas efficaces en situation offensive, le jeu est interrompu par l'enseignant afin de déceler avec les élèves les problèmes rencontrés (pas de démarquage, peu de tirs ou tirs trop éloignés du but adverse, etc.). Les élèves tentent ensuite de mettre en application sur le terrain les solutions retenues.

Par ailleurs, la nature des tâches à effectuer dans ce contexte éducatif, nous a conduit à mener deux expériences: d'une part, nous avons confronté des situations psychomotrices (athlétisme) au cours desquelles le pratiquant agit seul dans la tâche, à des situations sociomotrices (jeux traditionnels et sports collectifs) dans lesquelles l'individu est en interaction motrice opératoire avec autrui. D'autre part, nous avons comparé des situations standardisées à des situations changeantes (parcours d'obstacles chronométrés). Notons que certaines activités de l'expérience peuvent se pratiquer librement et commodément en dehors de toute institution sportive et sans l'intervention d'un entraîneur ou d'un éducateur. C'est le cas, notamment, des jeux traditionnels qui se déroulent dans l'environnement social familial en empruntant l'espace et le matériel usuels de la vie quotidienne. De plus, les parcours d'obstacles de la seconde expérience peuvent se pratiquer de façon similaire, spontanée et informelle dans les squares, les centres de loisirs ou encore sous forme d'activités de rue.

Les protocoles expérimentaux

L'expérimentation est fondée sur la comparaison de plusieurs groupes d'enfants effectuant différents types d'apprentissage. L'organisation des expériences respecte rigoureusement les principes méthodologiques nécessaires à la mise en place d'une telle expérimentation. En synthèse, nous avons tenté de constituer des groupes "équivalents" afin de les rendre comparables et éviter ainsi l'intervention de variables parasites telles que le niveau d'aisance motrice, l'âge, le sexe, les résultats scolaires et le niveau socioprofessionnel familial. Par ailleurs, l'évaluation de l'aisance motrice des sujets, dans les jeux traditionnels et les sports collectifs s'est réalisée à l'aide de grilles d'observation avec une notation sur un maximum de quarante points. L'évaluation des parcours d'obstacles consistait simplement à chronométrer les performances motrices des enfants. Les données ainsi recueillies, les résultats chiffrés sont traités selon des procédures statistiques adéquates (analyse de la variance et le "t" de Student qui permet de tester l'homogénéité des groupes de l'expérience). Dans notre recherche, le traitement statistique révèle qu'il n'existe pas de différence significative entre les dix groupes malgré la différence des moyennes relevées lors du pré-test. Ces groupes, constitués avant l'expérience, peuvent donc être considérés comme sensiblement équivalents et

comparables. En revanche, dans le post-test, les groupes se distinguent entre eux après une phase d'apprentissage. L'épreuve statistique du "t" de Student utilisée dans le cas d'échantillons appariés a permis de témoigner, pour chaque groupe d'enfants, de l'influence du type d'apprentissage réalisé et donc des progrès moteurs éventuellement réalisés. Ces expériences se sont effectuées dans des conditions matérielles identiques pour tous les groupes : c'est-à-dire dans un gymnase, en utilisant le même matériel et le même espace d'accomplissement. En ce qui concerne les modalités d'apprentissage, les consignes d'ordre pédagogique ont été distillées avec minutie aux enseignants afin d'assurer des interventions du même type.

L'expérience en situation sociomotrice : jeux et sports collectifs

TABLEAU I : PLAN EXPÉRIMENTAL EN SITUATION SOCIOMOTRICE
MISE EN ÉVIDENCE DE L'EFFET D'APPRENTISSAGE EN FONCTION DE LA NATURE DE LA TÂCHE EFFECTUÉE
ET DE LA MODALITÉ PÉDAGOGIQUE EMPLOYÉE. COMPARAISON DE HUIT GROUPES EXPÉRIMENTAUX
(A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2) AVEC DEUX GROUPES TÉMOINS (E1, E2)

		I semaine	4 semaines	I semaine		
		PHASES				
GROUPES		I (Pré-test) I Séance	II (Apprentissage) 8 séances	III (Post-test) I séance	Écart (Note sur 40 points)	Sens de l'effet d'apprentissage
Bloc expérimental A	A1 n=24	SCO 16,61	sports collectifs Pédagogie ludique	SCO 19,51	+2,90 (**)	+
	A2 n=24	SCO 17,88	sports collectifs Pédagogie signifiante	SCO 22,91	+5,03 (**)	+
Bloc expérimental B	B1 n=24	SCO 16,88	jeux traditionnels Pédagogie ludique	SCO 20,54	+3,67 (**)	+
	B2 n=24	SCO 18,11	jeux traditionnels Pédagogie signifiante	SCO 23,56	+5,45 (**)	+
Bloc expérimental C	C1 n=24	JT 16,60	jeux traditionnels Pédagogie ludique	JT 19,46	+2,86 (**)	+
	C2 n=24	JT 17,24	jeux traditionnels Pédagogie signifiante	JT 21,93	+4,69 (**)	+
Bloc expérimental D	D1 n=24	JT 20,74	sports collectifs Pédagogie signifiante	JT 23,70	+2,96 (**)	+
	D2 n=24	JT 16,70	sports collectifs Pédagogie signifiante	JT 21,24	+4,55 (**)	+
Bloc Témoin E	E1 n=24	SCO 14	athlétisme Pédagogie ludique	SCO 13,27	-0,73 (NS)	
	E2 n=24	JT 16,38	athlétisme Pédagogie ludique	JT 15,38	-1 (NS)	

SCO : sports collectifs - JT : jeux traditionnels par équipe - ** résultat significatif à 0.01 - NS résultat non significatif.

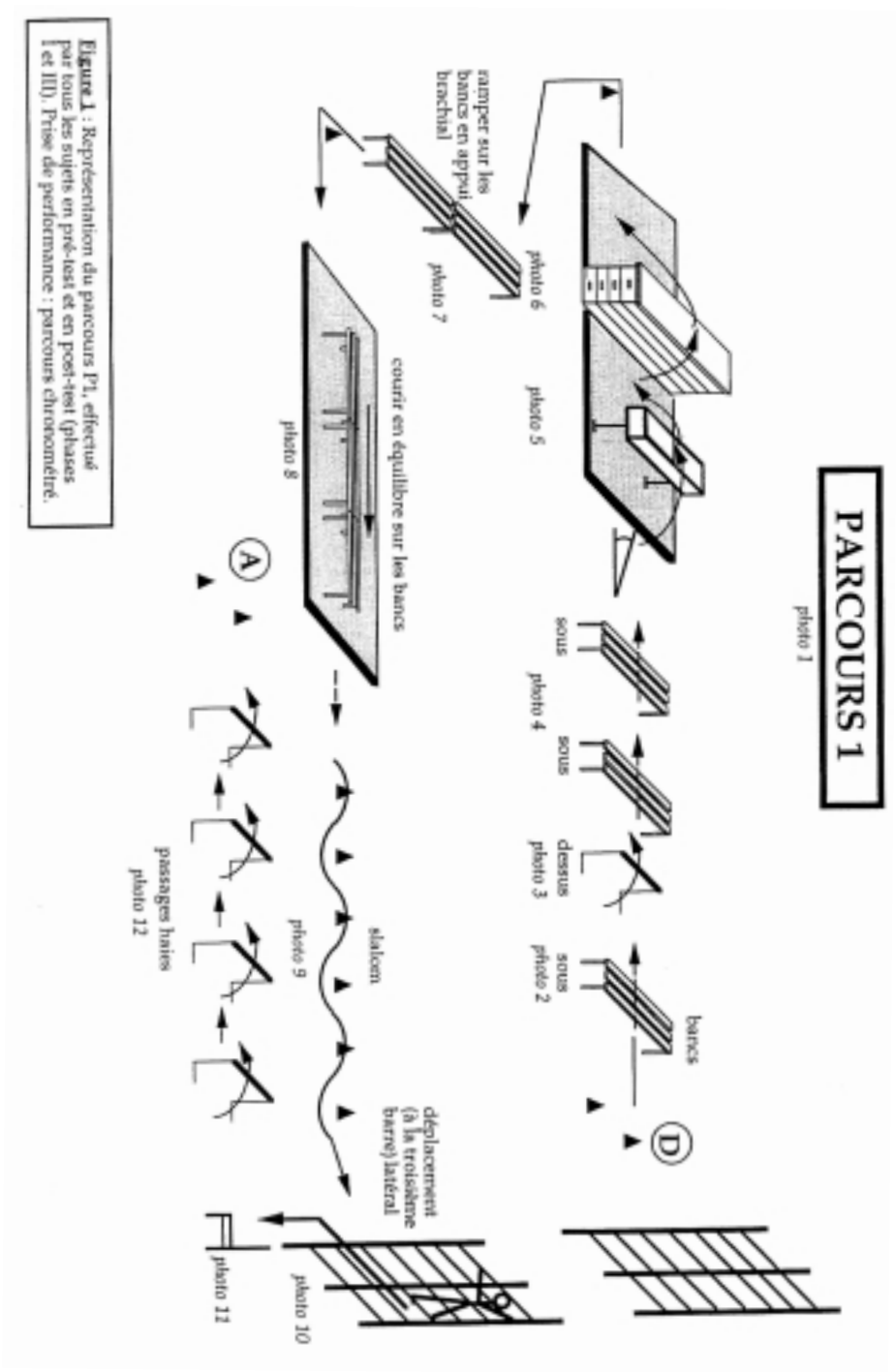


Figure 1 : Représentation du parcours P1, effectué par tous les sujets en pré-test et en post-test (phases I et II). Prise de performance : parcours chronométré.

Les dix classes de cours moyen ont été réparties en quatre blocs (A, B, C, D), constitués chacun de deux groupes expérimentaux, et en un bloc de deux groupes témoins (E).

- Le bloc A: Les groupes A1 et A2 pratiquent trois sports collectifs (handball, football et basket-ball) sur huit séances ainsi qu'en pré et post-tests. L'apprentissage moteur s'effectue selon deux modalités pédagogiques différentes (signifiante et ludique). Signalons qu'il en sera de même pour les trois autres blocs expérimentaux B, C, et D.
- Le bloc B: Les groupes B1 et B2 effectuent un cycle d'apprentissage de huit séances de jeux traditionnels collectifs dont on mesure les effets sur la pratique de sports collectifs.
- Le bloc C: Les groupes C1 et C2 pratiquent les huit jeux traditionnels dans l'apprentissage interpolé et trois d'entre eux dans les pré et post-tests (balle au capitaine, passe à dix et balle aux chasseurs).
- Le bloc D: Les groupes D1 et D2 effectuent un cycle de huit séances de sports collectifs dont on mesure les effets, sur la pratique de trois jeux traditionnels, comme dans le bloc expérimental précédent.
- Le bloc E (groupes E1 et E2): Les deux groupes effectuent un cycle d'athlétisme sur huit séances.

La comparaison des groupes-témoins avec les groupes expérimentaux permet d'évaluer l'influence de l'interaction motrice opératoire avec autrui dans la pratique de jeux sportifs collectifs, en fonction des deux modalités pédagogiques employées. En effet, en neutralisant la variable "dépendance énergétique" qui caractérise les activités d'athlétisme, la confrontation d'une pratique "en isolé", c'est-à-dire sans interaction opératoire avec autrui, avec des activités sollicitant la présence d'autrui, permettra la mise en évidence du facteur "interaction motrice" qui spécifie les jeux collectifs.

Les résultats révèlent que tous les groupes expérimentaux ont progressé de façon significative et ce quelles que soient la nature de la tâche motrice effectuée et la modalité pédagogique employée. Ainsi, en liaison avec notre problématique, les groupes expérimentaux qui sont soumis à un apprentissage informel améliorent sensiblement leurs réalisations motrices. Ces résultats sont constatés aussi bien au sein d'une même activité (groupes A1 et C1) que d'une activité à une autre (groupes B1 et D1). Comment interpréter de tels résultats qui sont loin d'être légitimés dans le système éducatif?

Tout d'abord, il ne faut pas considérer un élève qui pratique une activité physique comme un simple exécutant qui réagit aux consignes et aux prescriptions de l'enseignant. En d'autres termes, l'enfant doit être considéré comme une personne agissante et non pas comme une simple machine corporelle productrice d'habiletés motrices. En effet, toute activité physique mobilise les conduites motrices des pratiquants en sollicitant plus ou moins leurs ressources cognitives, relationnelles, affectives, expressives ou décision-

nelles. Ainsi, dans une situation motrice, lorsque l'élève agit, il prend de l'information sur le milieu humain ou physique qui l'entoure; il effectue des choix, prend des initiatives, adopte des stratégies et prend des décisions. En somme, il possède une activité interne et non moins intense qui lui permet aussi de s'adapter à la situation proposée, de réguler son état affectif et donc de s'épanouir sur le plan ludomoteur. Les enfants peuvent donc progresser sans avoir recours à une démarche didactique appuyée des situations d'apprentissage. Bien entendu, sans minimiser le rôle de l'enseignant, il est important de souligner l'apport non négligeable de la logique interne d'une activité dans l'accomplissement et le développement moteur du pratiquant. Autrement dit, c'est dans les structures de l'activité que les conduites motrices des individus se façonnent et donc se transforment. Comme le souligne fort justement Parlebas, lors d'une expérience analogue menée antérieurement (Parlebas & Dugas 1998), le maître du jeu n'est pas le maître, mais le jeu. De fait, nous pouvons suggérer qu'un individu qui agit est un individu qui apprend.

Cependant et de toute évidence, les effets positifs dus aux apprentissages sont amplement favorisés par l'emploi d'une pédagogie fondée sur une attitude réflexive des principes moteurs d'exécution, apprentissage formel. Le rôle de l'enseignant est donc un réel atout pour l'épanouissement moteur des élèves. Sa triple intervention dans la planification et l'organisation des séances d'éducation physique et sportive (EPS), avant, pendant et après l'apprentissage, permet d'accentuer les progrès moteurs des élèves.

En revanche, pour les groupes témoins E1 et E2, un apprentissage informel n'engendre pas de progrès moteurs. Dans notre expérience, les gains d'apprentissage de l'athlétisme dans la pratique de jeux sportifs collectifs sont nuls, voire négatifs (mais pas de façon significative). Ces résultats s'expliquent aisément par le fait qu'il existe une trop grande hétérogénéité entre ces deux types de pratiques. En effet, pour les blocs B et D, la transposition des conduites motrices d'une activité à une autre ne semble pas poser de problème. L'effet d'apprentissage est positif et réciproque entre les jeux et les sports: ce constat privilégie l'hypothèse selon laquelle des activités doivent comporter des principes d'action similaires pour réinvestir, de manière efficace, les conduites motrices d'une pratique à une autre. Nous pouvons remarquer au passage et de façon analogue à l'éducation informelle que les jeux traditionnels sont souvent dénigrés au profit des jeux institutionnels, c'est-à-dire, les sports. Dans cette perspective, Mahlo (1969) traduit bien la pensée actuelle de bon nombre de pédagogues et surtout de l'institution. En l'occurrence, il n'hésite pas à affirmer que le jeu sportif "est, dans le cadre de l'éducation de l'instruction physique, la forme de jeu supérieure, la forme la plus compliquée et la plus importante d'un point de vue social"; ou encore en évoquant les jeux traditionnels, "notre analyse envisage aussi leurs formes

préparatoires, les 'petits jeux' de l'enseignement sportif" (1969, 28). En substance, Mahlo postule "qu'en tant que moyens d'éducation relativement simples, ils permettent une bonne préparation aux jeux sportifs collectifs qui sont un moyen qualitativement supérieur de la formation et de l'éducation physiques" (1969, 149). Au regard de ces affirmations, nous observons que les jeux sont considérés d'autorité comme inférieurs aux sports collectifs et qu'ils ne sont, en fait, que des activités mineures essentiellement préparatoires à l'accomplissement de ces derniers.

Nos résultats témoignent au contraire d'une autre réalité. Parmi les activités choisies, jeux et sports montrent des traits communs de logique interne qui révèlent qu'ils appartiennent bien à un même domaine d'action tout en conservant leurs propres spécificités. En aucun cas, il s'agit de gratifier une catégorie de jeux collectifs aux dépens d'une autre.

Nous venons d'observer, dans les situations où il y existe une interaction instrumentale avec autrui, qu'un enfant peut apprendre indépendamment de l'intervention didactique de l'enseignant; mais en est-il de même dans des activités pratiquées "en isolé" dans leur espace d'accomplissement ?

À ce propos, la deuxième expérience que nous allons maintenant relater porte sur des parcours chronométrés jalonnés d'obstacles. De fait, les épreuves sportives standardisées utilisées habituellement en éducation physique ne sont pas représentées. Les conduites motrices ainsi engagées évitent les automatismes déjà acquis.

L'expérience en situation psychomotrice : le parcours d'obstacles

La recherche s'est déroulée sur six semaines et l'échantillonnage a été construit à partir de cent soixante-huit enfants de sept classes de cours moyen de la région parisienne (Dugas 2000). Dans ce contexte expérimental, nous avons confronté des situations standardisées (groupes A1 et A2) à des situations changeantes (groupes B1 et B2). Ces séances s'inscrivent dans le champ de la psychomotricité car les pratiquants effectuent les parcours d'obstacles en isolé c'est-à-dire sans interaction opératoire avec autrui. En fait, l'expérience veut déceler l'influence éventuelle de la nature des parcours et du type d'intervention pédagogique sur les conduites motrices des enfants dans les activités proposées.

Par ailleurs, la performance chronométrée permet d'apprécier, sans ambiguïté, le niveau de maîtrise de la tâche. Les parcours, jalonnés d'obstacles, ne présentent pas de réelles difficultés pour leur réalisation: ils sont constitués de matériels employés couramment en éducation physique et spor-

TABLEAU 2:
 RÉSULTATS DE TOUS LES GROUPES (MOYENNES EN SECONDES) DANS LE PRÉ-TEST ET LE POST-TEST
 (PARCOURS D'OBSTACLES P1)

Groupes	Tâche			Écart (en seconde)	Sens de l'effet d'apprentissage
	Prétest (P1) Phase I	Cycle d'apprentissage Phase II	Post-test (P1) Phase III		
Groupe Exp A1 (n=27)	56,11	P1 parcours répété Pédagogie ludique	47,60	8,51 (**)	+
Groupe Exp A2 (n=19)	57	P1 parcours répété Pédagogie signifiante	46,67	10,33 (**)	+
Groupe Exp B1 (n=20)	54,35	Parcours variés Pédagogie ludique	50,80	3,55 (**)	+
Groupe Exp B2 (n=25)	55,60	Parcours variés Pédagogie signifiante	49,24	6,36 (**)	+
Groupe Témoin C1 (n=16)	55,67	Entraînement foncier Pédagogie ludique	54,19	1,48 (NS)	
Groupe Témoin C2 (n=17)	55,53	Jeux sportifs collectifs Pédagogie ludique	54,71	0,82 (NS)	
Groupe Témoin C3 (n=21)	58,48	Jeux cognitifs Pédagogie ludique	55,67	2,81 (**)	+

** Résultat significatif à 0,01

NS Résultat non significatif

tive: bancs, chaises, tables, poutres, haies, plinth, cheval d'arçon, espaliers, etc. De plus, les enfants ont repéré le parcours visuellement en écoutant les consignes de franchissement. Chaque partie de parcours est signalisée clairement (plots de couleur, traçage fléché avec la craie pour les slaloms, cerceaux, ou foulards pour les prises et reprises d'appuis pour certains obstacles, etc.).

Enfin, le parcours choisi allie réflexion et action. La meilleure réalisation motrice correspond à une compréhension agie. On peut ainsi émettre l'hypothèse selon laquelle la pédagogie signifiante, donc l'apprentissage formel de la part de l'enseignant, engendrerait une plus grande adaptabilité motrice que la pédagogie ludique.

Les résultats montrent que de toute évidence, une éducation formelle fondée sur une attitude réflexive des principes moteurs d'exécution favorise la compréhension des structures perceptivo-motrices et la réalisation des conduites motrices des enfants. L'intervention active de l'enseignant se révèle être un facteur qui facilite considérablement la production des habiletés motrices surtout dans le cas d'un cycle d'apprentissage de parcours changeants. D'ailleurs, après le post-test, lorsque tous les groupes réalisent un nouveau parcours (P9) inconnu des enfants, seul le groupe B2, qui associe "parcours variés" et "apprentissage formel", enregistre une adaptabilité

motrice significative, contrairement au groupe A2 (parcours répété). Ainsi, les résultats enregistrés montrent-ils l'importance d'une telle démarche dans le développement de l'adaptation et de l'adaptabilité motrices des enfants à condition que les situations d'apprentissage soient favorisantes. Les progrès moteurs sont d'autant plus favorisés par l'emploi d'une pédagogie signifiante que les situations sont variées et que les enfants se trouvent continuellement en situations-problèmes. L'ajustement perpétuel des comportements moteurs effectués avec une compréhension des principes moteurs d'exécution permettrait une meilleure adaptabilité motrice. La nature de la tâche et la modalité pédagogique seraient donc deux facteurs majeurs pour développer une adaptabilité motrice plus efficace.

Pendant, les résultats du tableau 2 révèlent d'autres constats fort intéressants et qui, de surcroît, semblent en conjonction avec ceux obtenus lors de l'expérience en situation de jeux collectifs: nous observons qu'une éducation informelle entraîne des effets d'apprentissage positifs dans la réalisation chronométrée d'un parcours d'obstacle. Ainsi, les faits sont compatibles avec l'interprétation selon laquelle l'intervention didactique précise et très structurée de l'enseignant auprès des élèves est très utile mais non indispensable aux progrès ludomoteurs. En effet, pourquoi ne pas supposer que des enfants agissants soient capables eux-mêmes d'intérioriser des principes moteurs et de produire progressivement des comportements efficaces et adaptés? L'élève, placé au centre de l'action motrice, devient un acteur prépondérant de l'organisation et de la production des conduites motrices à engager. En agissant, le pratiquant peut améliorer ses capacités à détecter des informations pertinentes qui lui permettront de s'adapter aux contraintes de la situation. L'activité, en elle-même, est riche d'enseignement, sans recourir, de manière forte, à un enseignement particulier. Dans ce contexte, nous pouvons de nouveau suggérer que la logique interne d'une activité se révèle être un facteur important à prendre en considération dans les processus d'apprentissage. En effet, l'évolution de l'aisance motrice des pratiquants ne dépend pas obligatoirement de la mise en oeuvre didactique de l'enseignant. Les conduites motrices se transforment aussi dans la matrice de l'activité pratiquée. Autrement dit, en dehors de procédures didactiques précises, un apprentissage peut prendre naissance et se construire.

Conclusion

L'institution scolaire participe à l'éducation des futurs citoyens et les enseignants en sont les garants. Comme le soulignent les textes officiels le professeur est le "maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage" (BOEN n° 22, 29 mai 1997); autrement dit, il est le seul maître à bord et

notamment dans le choix des activités physiques et des démarches éducatives. Mais quel type d'intervention didactique influence réellement les réalisations motrices des élèves ?

Notre recherche, qui présente une expérimentation au sein de séances d'éducation physique et sportive en situation réelle de terrain, a tenté de mettre en évidence qu'en l'absence d'une démarche didactique particulière de l'enseignant, les enfants progressent. Faire jouer et agir dans la pertinence de la logique interne des activités pratiquées n'est pas dénué de tout intérêt éducatif. L'enfant n'agit et ne réagit pas comme un robot ; il agit plutôt dans sa totalité. Son action liée aux situations d'apprentissage fait appel à de nombreux facteurs associés aux ressources bio-mécaniques, énergétiques et informationnelles mais aussi à la motivation, aux représentations, aux décisions motrices ou encore aux relations socio-affectives. Dans cette complexité agissante et sans l'intervention appuyée de l'enseignant, l'enfant est amené à développer une intelligence motrice afin de favoriser la résolution des problèmes moteurs posée par la situation motrice proposée.

Par ailleurs, les résultats ont révélé que la nature de la tâche à effectuer influençait la réalisation des conduites motrices engagées. Les effets dus aux apprentissages moteurs sont donc très variés en fonction de chaque type de situation motrice pratiquée. De ce fait, l'étude des traits de logique interne des activités physiques peut donc se révéler d'une grande importance dans les processus d'apprentissage.

Ces résultats expérimentaux ne reflètent qu'une réalité singulière d'une discipline scolaire donnée. Néanmoins, nous pouvons aussi suggérer qu'une éducation informelle s'inscrit implicitement dans les actions de la vie quotidienne (aller au cinéma, lire un ouvrage, écouter la radio, se servir d'un ordinateur ou encore communiquer avec autrui, etc.) : apprendre n'est pas l'apanage d'une éducation formelle ou normative. C'est dans la pertinence de "l'agir" que se crée "l'apprendre". Par ailleurs, si notre société actuelle est standardisée et uniformisée dans ses savoirs, savoir-faire et savoir être, elle devrait davantage prendre en considération l'activité interne et spécifique de l'individu agissant ; il serait alors de bon ton et fécond d'apprendre au sein d'une vie pleine d'éducation, mais avec une éducation pleine de vie.

Bibliographie

- BESSY O. 1991 "Nouvelles pratiques, sports de base ?" *Revue EPS*, 227, 75-79
DUGAS E. 2000 "Avantage à la variété ; à propos du transfert d'apprentissage", *CRAP Les Cahiers Pédagogiques*, 381, 60-62
DURALI S., GEAY S., PERRIOT C. & ROLAN H. 2002, "La réalité des pratiques en EPS" *Revue EPS*, 296, 35-38
DURING B. 1993 *Des jeux aux sports*, Paris, Vigot

- MAHLO F. 1969 *L'acte tactique en jeu*, Paris, Vigot
- MARCHAL J.-C. 1992 *Jeux traditionnels et jeux sportifs*, Paris, Vigot
- MEIRIEU P. 1997 *Apprendre... Oui, mais comment?*, 16^e tirage, Paris, ESF
- PARLEBAS P. 1999 *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP-Publications
- PARLEBAS P., DUGAS E. 1998 "Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice"
Revue EPS, 270, 41-47
- SCHMIDT R. 1993 *Apprentissage moteur et performance*, Paris, Vigot

Les “savoirs minuscules” Le rôle des médias dans l’exploration des identités de sexe

DOMINIQUE PASQUIER
CNRS-EHESS
Centre d’Études des Mouvements Sociaux
54 bd Raspail
75006 Paris

Sandra a 11 ans. Le soir, en rentrant de l’école, elle aime regarder des séries télévisuelles qui racontent des histoires d’adolescents. Pour en savoir plus sur les acteurs de ces séries, elle achète des magazines qui lui fournissent d’innombrables détails sur leur vie de tous les jours. C’est aussi là qu’elle découpe les posters de chanteuses de R’nB qui tapissent les murs de sa chambre. Sa meilleure amie aime la même musique qu’elle, elles écoutent des CD ensemble et se racontent tout ce qu’elles ont appris sur Britney Spears.

Toutes ces activités qui occupent une place très importante dans la vie de Sandra lui apprennent-elles quelque chose ? Bien des adultes penseront que non. Mais il faut sans doute justement se défaire du regard de l’adulte pour comprendre les processus souterrains qui sont à l’œuvre dans certaines consommations médiatiques a priori hautement futiles des jeunes. Car, c’est un fait indéniable, les programmes que regarde Sandra, les magazines qu’elle lit ou les chansons qu’elle écoute ne sont pas des produits culturels de bonne qualité. Ils racontent toujours les mêmes histoires, des histoires d’amour et d’amitié, avec des mots pauvres et sous des formes musicales souvent simplistes. Et le fait que toutes les filles de son âge ou presque aient les mêmes goûts qu’elle n’est pas de nature à rassurer les parents. Peut-être faut-il donc prendre le problème à l’envers, ne pas chercher à évaluer les contenus mais plutôt à comprendre les raisons qui font qu’ils attirent autant. J’explorerai cette piste à partir de plusieurs recherches menées ces dernières années sur les jeunes, les médias et les pratiques de communication.

Dans un travail ancien, mais qui reste étonnamment d’actualité, le sociologue Herbert Blumer analysait le rôle du cinéma dans la formation d’expériences personnelles. Son enquête se fonde sur des interviews avec des

enfants et des dissertations rédigées par des lycéens et des étudiants sur le thème de leurs souvenirs liés à des films (Blumer 1933). L'amour et les relations hommes-femmes sont au cœur des descriptions recueillies. Il s'agit d'ailleurs visiblement moins d'un apprentissage des sentiments, que des gestes et des comportements physiques, c'est-à-dire des manières de manifester l'émotion amoureuse et d'extérioriser le désir de séduction. C'est au cinéma que le jeune spectateur peut apprendre s'il faut ou non fermer les yeux quand on s'embrasse sur la bouche, de quelle manière un homme doit prendre une femme par l'épaule, comment une femme peut se rendre désirable par ses cheveux, sa bouche, ses yeux... Ou plutôt, c'est au cinéma qu'il va aller chercher des recettes "possibles". L'ouvrage est centré autour de l'idée que les modèles proposés sont "essayés" (trying out imitation). L'adolescent qui copie les manières ou le physique d'un acteur sans obtenir les effets escomptés (i.e. sans obtenir le même pouvoir de séduction) passe à une autre tentative. Les expériences futures sont conditionnées par le succès des expériences passées. Les rédactions recueillies par Blumer montrent que l'imitation des gestes, des coiffures ou des vêtements des stars de cinéma n'est pas le symptôme d'une confusion entre la réalité et la fiction mais la recherche d'une optimisation de la présentation de soi sur la scène sexuelle à un âge où la question prend une importance grandissante. Les plus petits jouent aux cow-boys et aux Indiens comme dans les westerns, mais les adolescents imitent Rudolf Valentino ou Louise Brooks. Le cinéma est un répertoire de rôles. Les acteurs proposent des solutions très concrètes à un problème qui l'est beaucoup moins : comment plaire ?

Mon propre travail sur la réception des séries pour adolescents par les jeunes téléspectateurs débouche sur des conclusions très proches (Pasquier 1999). On a là des séries qui ne nourrissent en général aucun objectif pédagogique : ni les problèmes sociaux, ni les questions politiques n'y sont abordés frontalement, même si certains dialogues font référence au racisme ou à l'écologie. En revanche, on y parle abondamment de tout ce qui touche au domaine relationnel, bien que très rarement sous l'angle parents-enfants : ce sont des histoires entre jeunes. Or, mes trois terrains d'enquête —un questionnaire sur les personnages préférés ou détestés, des entretiens et observations et une analyse de quelques milliers de lettres envoyés par des fans aux comédiens de la série *Hélène et les garçons*— montrent bien que ces histoires suscitent de très nombreuses formes d'apprentissage.

Tout d'abord, il est important de le rappeler, elles apprennent à gérer les émotions à un âge où elles sont parfois étouffantes tant elles sont fortes. Ces histoires ne font pas que faire rêver, elles font aussi éprouver des sentiments et aident à les extérioriser. Les courriers envoyés par les fans y font abondamment référence. "Quand je te vois à la télévision, je ne bouge plus", écrit Annissa. "Ta voix, quand tu chantes, me donne des frissons partout, tu me fais ressentir des senti-

ments dit Alexandra Quand je te vois, j'ai mon cœur qui bat trop bas", confie Sabrina. Sans compter toutes ces lettres où les correspondantes parlent des larmes qu'elles versent en écoutant les chansons du générique, de leur gorge serrée quand le feuilleton commence ou de leur envie de s'évanouir quand elles ont vu Hélène apparaître sur scène lors de son concert. La star charrie un flot d'émotions par son corps. Elle entraîne dans un univers de sentiments si forts qu'ils sont parfois insoutenables. Mais elle est la seule à permettre ainsi de libérer des pulsions et des affects que la vie sociale conduit à réprimer (Alberoni 1994). Pour toutes ces jeunes enfants, la télévision est d'abord une expérience émotionnelle. Une expérience du plaisir.

Les personnages de la télévision apprennent aussi des choses sur le corps. Des manières de se coiffer ou de bouger les cheveux, des façons de s'habiller, de se laver, de se maquiller, bref, une multitude de petits gestes du quotidien. Des manières qu'on copie. Les pantalons patte d'éléphant d'Hélène, l'héroïne de la série du même nom, ou sa coupe de cheveux ont été adoptés par des centaines d'enfants au début des années 1990. Et Karen Klitgaard, qui travaille sur la réception de *Beverly Hills au Danemark* —pays où cette série a suscité un phénomène aussi important qu'*Hélène et les garçons* en France— note que les adolescentes fans de la série adoptaient la coiffure de Kelly, allant même jusqu'à suivre les évolutions de sa coupe de cheveux, saison d'épisodes après saison d'épisodes (Klitgaard 1998).

Enfin, et peut-être surtout, les séries proposent des modèles moraux. Elles suggèrent des manières de se comporter dans toutes sortes de situations qui relèvent de l'expérience de vie quotidienne des jeunes téléspectateurs. On l'a dit, les séries pour adolescents abordent quasi exclusivement la question des problèmes amicaux et sentimentaux. Mais elles le font de manière très variée, en explorant tous les cas de figures possibles et en montrant la réaction de l'ensemble des personnages face à différentes intrigues relationnelles. Dans le registre amoureux par exemple, elles explorent le problème de la déclaration, celui des doutes, les séparations et les réconciliations, les tromperies et les ruptures, la jalousie, l'angoisse, la dépression, le bonheur, etc. Certes, elles le font d'une manière souvent simpliste, les intrigues sont prévisibles, les dénouements attendus. Et les scénarios se fondent sur des issues morales très traditionnelles : les bons sont récompensés et les méchants punis. Beaucoup d'adultes ont du coup tendance à n'y voir aucun intérêt. Ils ont tort car si ces amourettes à répétition ne font plus partie de leur vie, elles sont bel et bien un élément central dans celle des adolescents. De plus, comme le souligne Brooks à propos du mélodrame, le recours à des extrêmes moraux permet de rendre le monde plus lisible et c'est bien ce que cherchent tous ces jeunes téléspectateurs : avoir des éclaircissements sur les attitudes, les gestes ou les mots qu'il faut avoir lorsqu'ils sont confrontés à une situation de ce type (Brooks 1995). Des scénarios de vie. Qu'ils trouvent en abondance à la

télévision mais qu'ils auraient cherché avant sur d'autres supports comme la lecture, car si le phénomène a pris de nouvelles formes, il n'a évidemment rien de nouveau.

Il ne faut en tout cas pas sous-estimer son importance. La famille a évolué et perdu au passage une partie de son monopole de transmission des valeurs. De plus en plus aujourd'hui, la socialisation s'accomplit dans la société des pairs: la mise en discussion de choses vues à la télévision joue un rôle central dans ce processus d'exploration de la grammaire relationnelle en général, amoureuse en particulier. Car s'il est difficile d'aborder la question de la sentimentalité avec ses parents, il n'est pas facile non plus de l'aborder avec ses amis. Alors, cette "conversation télé", qu'a bien analysée Dominique Boullier (1986), permet au travers d'intrigues et de personnages, de poser des questions (Est ce que tu aurais fait comme elle?), de parler de soi (J'aurais eu la même réaction qu'elle), de porter des jugements et de les confronter à ceux que profèrent d'autres membres du groupe. Tel ou tel personnage de l'écran peut être constitué en modèle de bonne féminité pour un téléspectateur précis mais ensuite ce modèle est toujours discuté avec d'autres, il est confronté à des modèles concurrents (les séries offrent une panoplie assez large). Toutes ces interactions autour de la télévision sont aussi importantes que le fait même de la regarder: car c'est là que se discutent les normes, et que se mesurent les liens. Au passage, c'est aussi là que s'effectue tout un apprentissage des manières de s'aligner sur les comportements attendus d'un sexe ou de l'autre.

“Mon frère ne t'aime pas. Il faut le comprendre, c'est un garçon.”

C'est en effet un autre résultat de cette recherche sur la réception des séries. Tout un travail identitaire se déploie autour de la télévision. D'un côté les présentations de soi comme téléspectateur évoluent avec l'âge, on acquiert des manières de télévision un peu comme on acquiert des manières de table: un enfant apprend à contrôler le discours qu'il tient sur la télévision pour le rendre de plus en plus cohérent avec l'image qu'il souhaite donner de lui-même. Ces manières semblent aussi s'acquérir plus vite quand on est d'une origine sociale élevée et quand on est de sexe masculin, les garçons apprenant plus tôt que les filles à produire un discours critique et distancié à l'égard de la fiction et à déclarer des choix télévisuels qui soient compatibles avec la mise en scène sociale des valeurs de virilité.

Quelles que soient les stratégies et les rhétoriques utilisées sur la scène sociale à propos des séries, il apparaît en tout cas que le travail de présenta-

tion de soi comme téléspectateur fait intimement partie de la position du spectateur. Les enfants, même jeunes, sont bien conscients que ce qu'ils disent de la télévision ne serait-ce que pour déclarer qu'ils n'aiment pas ou ne regardent pas un programme, engage toute leur personne socialement. Ils apprennent vite à opérer le travail de figuration nécessaire pour entrer en conformité avec les normes et les valeurs des groupes dans lesquels ils cherchent à s'insérer. Ils apprennent à nier certains goûts, à refouler des préférences, ou au contraire à regarder pour entrer dans une communauté de téléspectateurs. Les séries pour adolescents constituent un terrain privilégié pour s'initier aux règles de ce jeu social.

Prenons l'exemple de la mise en scène des identités de sexe, forcément très présente dans cette enquête du fait des thèmes traités par les programmes eux-mêmes. Les séries qui parlent d'amour intéressent les garçons mais elles leur posent un véritable problème : ils ne peuvent pas dire qu'ils les regardent sans risquer de se faire ridiculiser par les autres garçons. Les feuilletons sentimentaux, comme les romans roses ou les chansons d'amour, font partie d'un univers connoté comme féminin. Pour se montrer garçon devant les autres, il faut se présenter comme un téléspectateur de séries d'action ou de films violents. Or les séries pour adolescents ne le sont pas.

Très vite, ils affirment donc leurs distances. Lors des observations dans des familles avec des enfants en train de regarder un épisode d'*Hélène et les garçons*, j'ai pu ainsi constater d'immenses différences dans les attitudes de filles et de garçons de moins de dix ans. Les premières manifestaient leurs émotions sans aucune gêne : elles poussaient des soupirs, versaient une larme, souriaient. Les seconds vivaient aussi ces émotions, leurs visages sérieux le prouvaient, mais dès qu'apparaissait à l'écran une scène de baiser ou une comédienne dans une tenue suggestive —mini-jupe ou décolleté—, ils tenaient systématiquement des propos tendant à dénier leur intérêt "et encore un baiser ! Ils sont ridicules", "Ce qu'elle est moche sa jupe !", etc. Le refus du baiser par les garçons est d'ailleurs une sorte de concentré de leur inquiétude de ne pas mettre correctement en scène les valeurs de virilité. J'en ai eu un bon témoignage dans les rédactions rédigées par des élèves de CM1-CM2 d'une école de Sevran où l'institutrice leur avait demandé "Regardez-vous *Hélène et les garçons* ? Dites en quelques lignes pourquoi vous aimez ou détestez ce feuilleton". La formulation de la question, qui ne laissait guère de choix entre la critique et la louange, a certainement contribué à durcir les réactions des enfants. Mais les textes obtenus sont quand même très intéressants. Tout d'abord, on constate qu'aucun élève n'a répondu en disant qu'il ne connaissait pas la série et ne l'avait jamais regardée. Sur une classe de trente, trente avaient déjà vu la série, y compris et surtout ce garçon qui écrit : "Je déteste ! Même sans regarder, je déteste".

On constate aussi que les positions, systématiquement critiques, des garçons, puisent toutes au même fonds argumentatif : *Hélène* est une série qui

traite de l'amour, c'est donc une série pour les filles. On a une idée des réticences sur ce point à travers ces quelques extraits, tous issus de rédactions rédigées par des élèves masculins.

"C'est de la crotte puisque c'est pour les filles. CM1

Je n'aime pas les feuilletons d'amoureux. CM1

C'est pour les filles et ça parle d'amour. CM2

Je déteste ce feuilleton car c'est trop sexuel, moi je regarde *Code Quantum*. Les acteurs sont trop sur l'amour, c'est trop sexuel. Ma sœur et ma mère le regardent c'est pour les filles. CM1

Je n'aime pas *Helène et les garçons* parce qu'ils se font des bisous dans la bouche toutes les dix secondes. CM1

Ça montre des mauvais exemples pour plus tard. Je n'aime pas parce qu'ils s'embrassent. CM2

C'est à chaque fois pareil, ils n'arrêtent pas de s'embrasser. CM2

Je n'aime pas parce qu'ils se font des bizous partout. CM2

Je déteste parce que toutes les cinq minutes il y a un baiser et je trouve ça dégoûtant. CM2

Moi, je n'aime pas parce que les filles ne font que donner des rendez-vous aux garçons. Et puis le Cri-Cri d'amour de Johana elle ne fait que pousser sa batterie pour l'embrasser. En plus ils mentent et se disputent, ils s'embrassent toutes les minutes, bref, le feuilleton débile parfait. Moi, je n'ai jamais regardé, mais j'en entends parler. CM1

Je n'aime pas *Helène et les garçons* et je ne les regarde pas car vu leurs extraits de feuilleton ils ne font que s'embrasser et ils se prennent pour les centres du monde. Il faut que ça cesse ! Ils me gâchent le plaisir de regarder. CM1

Certaines élèves féminines de la même classe ont, elles aussi, dénoncé les baisers dans la série. Mais elles l'ont fait de manière très différente en se plaignant du caractère répétitif de ces scènes ou du manque de naturel des comédiens en train de s'embrasser. Bref, les baisers peuvent agacer aussi une fille, mais c'est en tant qu'artifice narratif et non en tant que symbole de la vie sexuelle.

De même les résultats à la question du personnage préféré dans le questionnaire montrent d'énormes clivages selon le sexe des répondants. Ce questionnaire, passé auprès de sept cents enfants âgés de dix à dix-huit ans, portait sur l'ensemble des séries pour adolescents diffusées à la télévision, soit une vingtaine de programmes, américains pour la majorité. Les répondants étaient libres de citer la série qu'ils préféreraient et, dans celle-ci, leur personnage préféré. On leur demandait aussi d'expliquer pourquoi ils aimaient particulièrement ce personnage. Tous les garçons, à quelques rares exceptions chez les plus jeunes, ont déclaré préférer les trois séries les moins sentimentales du corpus : *Le Prince de Bel Air*, *Parker Lewis*, *Sauvés par le Gong*. Et, dans ces séries, ils ont dit préférer des héros masculins dont aucun n'avait de liaison amoureuse régulière dans la série. Ils ont enfin affirmé les préférer parce qu'ils étaient drôles et rebelles au monde adulte —mauvais élèves à l'école,

enfants difficiles à la maison. Les filles, elles, ont mis en tête de leur classement des séries où les intrigues sentimentales tenaient au contraire une place très importante: *Beverly Hills*, *Hélène et les garçons*, *Premiers Baisers*. Elles n'hésitent d'autre part pas à préférer un personnage masculin (54 % le font) alors que les garçons se gardaient bien de choisir un personnage féminin. Enfin, elles ne cachent pas que leur choix de personnage est motivé par des considérations physiques: un personnage plaît parce qu'il est séduisant —la chose vaut aussi pour les personnages préférés féminins. L'apparence, le charme, la beauté, les vêtements, voilà donc ce qui motive en premier lieu les choix féminins.

Ainsi, face aux personnages et à leur pouvoir de séduction, il y a certaines positions liées au sexe qui sont irréductibles et d'autres qui évoluent avec l'âge. Les filles se permettent de faire une promenade amoureuse dans la fiction. Elles se sentent attirées par certains personnages et reconnaissent éprouver des émotions amoureuses en les voyant et en suivant leurs aventures. Une partie des répondantes qui ont dit préférer le personnage de Dylan, a dit aussi détester Brenda, celle qui dans *Beverly Hills* est en couple avec Dylan. En un mot leur rivale. Tous ces liens émotionnels avec la fiction sont soigneusement occultés par les garçons. Ils apprennent vite, vers dix-onze ans, plus tôt d'ailleurs s'ils sont d'un milieu social élevé, que dans la société de leurs pairs des liens trop forts avec une série constituent une menace pour l'identité masculine. Car l'identification à un personnage et la monstration des affects sont des processus à forte connotation féminine. Ils apprennent aussi que les séries qui traitent des sentiments et, surtout bien sûr, du sentiment amoureux sont les plus dangereuses pour eux, car elles sont fortement investies dans la sociabilité féminine. Ils parviennent toutefois à cerner des territoires où un certain plaisir peut être tiré de la fiction sans porter à conséquences: des héros solitaires qui s'affrontent au monde adulte et des intrigues qui parlent de ce que l'on fait et non de ce que l'on éprouve.

Explorations de langage

Jusqu'ici, j'ai choisi d'évoquer le cas de la fiction télévisuelle. Mais il est bien évident qu'on pourrait étendre ces analyses à beaucoup d'autres médias, la radio ou la presse magazine notamment, qui jouent eux aussi un rôle important dans les apprentissages informels des identités sociales de sexe. Sans doute y retrouverait-on aussi cette dimension de durcissement que la télévision semble opérer, en promouvant d'un côté une certaine stéréotypie des apparences physiques et, de l'autre, une radicalisation des différences de sexe sur la scène sociale. Cette dernière est d'autant plus remarquable qu'elle s'opère dans un contexte où la mixité scolaire est de règle: le cloisonnement

des sexes n'est plus organisé géographiquement, mais il se construit jour après jour, à travers de multiples interactions visant à afficher des identités bien séparées. Comme on l'a vu, la déclaration des préférences télévisuelles est un moyen, parmi d'autres, d'entretenir la séparation.

Dans les courriers de fans envoyés aux comédiens d'*Hélène et les garçons*, on a de très nombreuses traces de l'inquiétude que suscite ce problème de communication entre garçons et filles. Comment comprendre l'autre sexe? La question revient tout le temps sous de multiples formes: comment interpréter les gestes des garçons, comment leur parler sans se faire ridiculiser —notamment pour se déclarer—, comment savoir ce qu'ils aiment chez une fille —Est-ce uniquement son physique ou s'intéressent-ils aussi aux sentiments? Ce sont là des questions posées par des filles, car les fans qui écrivent sont à 90 % des filles, mais tout laisse à penser que, du côté des garçons, les interrogations ne sont pas moins nombreuses ni le mystère moins épais.

Il est du coup intéressant de se pencher sur d'autres formes d'échange comme les salons de discussion sur Internet. L'enquête que mène Céline Metton sur cette question ouvre des pistes tout à fait importantes (Metton 2002). Elle a interviewé des jeunes de moins de quinze ans qui pratiquent le "chat" (discussion sur Internet) de façon régulière, très souvent à l'insu de leurs parents lorsque ceux-ci sont encore au travail. On voit se développer deux types de pratiques. L'une consiste à chatter avec des collégiens que l'on connaît. Derrière le pseudo se cache quelqu'un avec qui l'on a passé la journée à l'école, on sait qui il/elle est, rendez-vous a été pris pour se retrouver sur un site de chat précis. Les témoignages qu'elle a recueillis sont étonnants. Maëlle, quatorze ans explique "Sur le chat, c'est un peu plus facile, parce que, dans la vie, c'est vachement dur. Les garçons de notre école, il faut voir... Il y a un mur, quoi. C'est vraiment la différence garçon/fille, quoi, t'as le mur. Si tu veux leur parler, il faut être intégré par tout le monde, sinon quand il te parle... Je sais pas, je parle à un garçon, j'attends qu'il me raconte des trucs, mais franchement il me fera pas confiance. Un garçon, il fera pas confiance à une fille". Alice, même âge, a très bien compris qu'il était inutile de se heurter aux garçons en groupe: "Avec les garçons, Internet c'est plus intime, parce que je les connais mieux sur le Net qu'en face. Parce que ceux que je connais, quand ils sont avec leurs copains, ils font style et tout... Alors que sur Internet, ils sont super sympas. Au collège, c'est à peine si je leur parle et sur Internet je leur parle super beaucoup. Et ils m'écrivent plein de mails. Mais dans la vie commune, je leur fais 'coucou' et tout mais rien de plus... Quand ils sont avec leurs copains, ils sont pas pareils. Il faut les prendre séparément". De leur côté, les garçons confirment cette version: ils disent se "lâcher" sur le Net, ce qu'ils ne font pas dans la vie, ils expliquent que c'est plus facile pour dire des choses personnelles à des filles, pour parler de soi, de ses problèmes, de ses doutes. Comme si était rétabli là un contact qui est coupé dans la vie de groupe.

L'autre pratique, elles ne s'excluent pas l'une l'autre, concerne les échanges avec des inconnus : l'objectif est beaucoup moins de parler que de draguer ou de se faire draguer. Ce sont des jeux parfois dangereux puisque s'échangent des numéros de téléphones portables et s'organisent des rencontres en face à face, toujours à l'insu des parents. Ce point n'est pas l'objet de notre propos ici. En revanche, le fait que de très nombreux jeunes cherchent à faire des "mythos" pour reprendre le langage indigène, nous intéresse très directement. Ces mythos sont de plusieurs sortes. Très souvent il s'agit simplement de se faire plus beau qu'on est —comme le remarque une petite chatteuse, "Ils sont tous bruns aux yeux verts!", mais elle-même se décrit dans les chats comme "une fille trop bien foutue, super belle"—. Cette sur cote physique montre en tout cas combien le rapport entre les sexes est à cet âge encombré par la question des apparences extérieures, notamment parce que, au sein des groupes d'appartenance, on se sait jugé sur le physique des petits amis (Juhem 1995). D'autres mythos vont plus loin. C'est le cas des travestissements de sexe, un garçon se fait passer pour une fille ou l'inverse. Meryam a emprunté le prénom de son frère et a écrit "bonjour cherche belle fille", "pour aborder les filles, pour voir ce qu'elles vont dire", sans doute cherchait-elle des recettes sur les manières de répondre aux propositions de drague. C'est aussi le cas des travestissements d'âge. À onze ans, on va sur un chat réservé à des vingt ans —aucun contrôle n'est possible— ou même dans des salons chauds d'adultes. Le récit de Camille, quatorze ans, résume assez bien la situation : sur la sexualité, elle en sait à la fois trop et pas assez. Comme la plupart des jeunes actuellement, elle a vu énormément d'images très explicites sur le sexe et entendu de nombreux mots, mais elle ne sait toujours pas ce qui intéresse vraiment les hommes adultes dans tout cela. Joshua Meyrowitz a bien analysé, à propos de la radio et la télévision, ce désir qu'ont les enfants d'explorer des coulisses du monde adulte (Meyrowitz 1985). Alors, sur le Net, Camille tâte le terrain, avec une copine à côté d'elle pour se donner du courage : "En fait, on les laisse parler, on leur répond... Au début, on dit comment on est, c'est 'grande blonde aux yeux verts', tout ce qu'ils veulent entendre, quoi. Alors là, c'est total du mytho, quoi... Et après, c'est : "Qu'est ce que tu veux faire : tu veux faire des choses?", des trucs dans ce genre-là quoi... Mais ça veut pas dire grand-chose, on sait pas trop comment ça marche, on les laisse parler, on n'a pas trop d'expérience, on sait pas trop comment faire, donc on les laisse parler. On dit 'oui, oui', des trucs comme ça..."

L'enquête que je mène actuellement sur les pratiques de communication des lycéens semblerait indiquer que ce type d'exploration du vocabulaire de l'échange amoureux et sexuel devient plus rare avec l'âge et surtout moins sérieux : on le pratique de temps en temps pour rigoler à plusieurs, mais le plaisir s'épuise vite. En revanche, le fait de parvenir mieux à échanger avec l'autre sexe par des communications écrites à distance reste très présent dans les propos. Les mails, les chats, mais aussi les lettres manuscrites sont décrits

comme des supports qui permettent, chacun à leur manière, de maintenir ou d'instaurer des liens qui dans la vie sociale sont menacés par les distances géographiques, le manque de temps ou les modalités des rencontres —la conciliation du couple avec le groupe reste un problème. En même temps, la plupart des lycéens ont des relations amoureuses, voire même des relations sexuelles, et ce monde de l'intimité se joue bien sûr dans le face à face. On est donc dans un cas de figure bien différent de celui des petits préadolescents qui cherchent désespérément à comprendre quels mots il faudrait prononcer pour intéresser l'autre sexe.

Bibliographie

- ALBERONI F. 1994 *Le vol nuptial*, Paris, Plon
- BLUMER H. 1933 *Movies and conduct*, New York, Macmillan
- BOULLIER D. 1986 *La conversation télé*, Rapport multigraphié, Rennes, LARES
- BROOKS P. 1995 *The melodramatic imagination*, New Haven, Yale University Press
- JUHEM P. 1995 "Relations amoureuses", *Sociétés Contemporaines*, 21, 29-42
- KLITGAARD K. 1998 "The reception of Beverly Hills among young danes", Conférence au Nordic Network on Children and Media
- METTON C. 2002 *Internet dans la famille : pratiques des pré-adolescents et dynamiques familiales*, Mémoire de DEA, Paris, EHESS
- MEYROWITZ J. 1985 *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior* Oxford, Oxford University Press
- PASQUIER D. 1999 *La Culture des Sentiments, l'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, La Maison des Sciences de l'Homme

Les jeux de rôles, les jeux vidéo et le cinéma : pratiques sociales, reproblématisation de savoirs et critique

LAURENT TRÉMEL

Groupe d'études sociologiques

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm,

75230 Paris CEDEX 5

L'objet de l'article¹ est de s'interroger sur les processus d'élaboration et de réception de produits culturels prenant de plus en plus d'importance dans le mode de vie des jeunes générations et dont les caractéristiques, nous le verrons, peuvent être à l'origine d'une éducation informelle. Quelques informations sur les différents ensembles balisant le domaine étudié sont au préalable nécessaires. Au milieu des années 1970, apparaît aux États-Unis un nouveau concept de jeu : les "jeux de simulation". Comme leur nom l'indique, ils proposent aux joueurs différents types de simulation : principalement des batailles historiques ou dérivées de l'heroic-fantasy et des "jeux de rôles" où il s'agit d'incarner un personnage dans un univers de fiction. Notre propos n'est pas de faire ici l'histoire de ces jeux, mais de souligner l'importance de leur diffusion. Tout d'abord disponibles sous forme imprimée, tels les "wargames" sur cartes par exemple, ceux-ci accompagnèrent le développement de la micro-informatique de loisir et structurent aujourd'hui le domaine des jeux vidéo. On constate par ailleurs que leurs thématiques, trouvant leurs sources dans la littérature de science-fiction, d'heroic-fantasy ou de fantastique, ont largement inspiré le cinéma et que l'ensemble forme désormais un système de produits en interrelation les uns avec les autres. Des grands succès, comme *La guerre des étoiles*, *Le seigneur des anneaux* ou encore *Harry Potter* associent désormais de façon mécanique film, livres et jeux vidéo. Par exemple, sur la

1. L'auteur tient à remercier Gilles Brougère et Jean-Louis Derouet de l'attention qu'ils ont accordée à ce travail, de même que les étudiants du DESS de Sciences du jeu (Université Paris Nord, années universitaires 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003) pour les fructueux échanges survenus lors de sa présentation.

cassette vidéo du *Seigneur des anneaux*, sortie l'été 2002, une bande-annonce promeut non le prochain film de la série, mais le jeu vidéo. L'importance économique et sociale du phénomène ne peut être ignorée et, alors que le monde médiatique s'avère friand de discours et d'interprétations sur ce sujet, on constate a contrario une certaine indifférence des milieux scientifiques (Trémel 2003b).

Perspectives de travail

Notre réflexion prend pour appui des travaux empiriques sur la pratique des jeux de rôles sur table (Trémel 2001a), des jeux vidéo sur ordinateur (Trémel 2001a, b) et sur le cinéma (Trémel 2003b). Elle s'inscrit dans le cadre d'une sociologie critique, se démarquant nettement des deux approches apparaissant dominantes dans le champ des études sur les "cultures jeunes".

La première relève de la psychologie à dimension moralisatrice. Pour les jeux vidéo par exemple, bon nombre de travaux se focalisent sur la question de la violence susceptible d'être engendrée par ces produits. Un peu partout, des associations de parents, considérées comme plutôt situées au sein du pôle conservateur, mettent en garde les familles contre ce danger potentiel. Des hommes politiques et des chercheurs participent au jeu et un certain nombre d'études —dont la méthodologie discutable est relevée dans les "readers" effectués sur la question— affirment ainsi, tantôt que les jeux vidéo sont dangereux ou, au contraire, qu'ils peuvent générer un salutaire effet cathartique, voire mieux encore le développement d'aptitudes socialement valorisées (bons réflexes, capacité à mieux se positionner dans l'espace, "intelligence", etc.). Les enseignements que l'on peut tirer de l'analyse de la production scientifique anglo-saxonne effectuée par Harris (2001) sont ainsi nombreux : faiblesse numérique des échantillons constitués lors des expérimentations, caractère contradictoire des résultats observés, absence de variables pourtant essentielles dans certains protocoles d'enquête, etc.

La seconde approche présuppose une homogénéisation des modes de vie des "jeunes", un nivellement des différences. Un exemple emblématique de cette tendance se trouve dans la sociologie de Fize où l'on postule que les "nouveaux jeunes" adopteraient des comportements transcendant les clivages sociaux : "Nourris des mêmes images —quel que soit leur milieu social— les nouveaux jeunes commencent à insuffler dans leur univers familial un savoir, une culture propres auxquels aucune famille, populaire ou bourgeoise, ne paraît en mesure de s'opposer." (Fize 1990, 104). Discutées au sein de la communauté scientifique, mais aussi prolongées par les travaux d'autres auteurs qu'il est inutile de citer ici, ces assertions ont, très tôt, été contredites par les données statistiques. Analysant les résultats de l'enquête effectuée par le

Ministère de la Culture à la fin des années 1980, Donnat & Cogneau (1990) concluaient en constatant la pérennisation des inégalités culturelles au sein de la jeunesse et ne cachaient pas leur scepticisme quant aux vertus égalisatrices de ce que certains appelaient la “culture adolescente” : “Elle nous a paru toutefois ne pas devoir remettre en question ni la position élitaire de la culture cultivée ni la division sexuelle du loisir.” (Donnat & Cogneau 1990, 286). Afin de tenter de démontrer la justesse de leur raisonnement, certains en sont venus alors à rechercher l’homogénéisation difficilement perceptible chez les “jeunes” les plus âgés (lycéens, étudiants, mais aussi “jeunes travailleurs”), chez leurs cadets (collégiens, voire enfants scolarisés dans le primaire) ou à ne plus prendre pour objet que des individus leur étant socialement proches, c’est-à-dire issus des classes moyennes ou de la petite bourgeoisie (Trémel 2003b). L’autre réserve à soulever à la lecture de ces productions est l’accent qu’elles mettent sur les perspectives hédonistes. En voyant des jeunes s’amuser et prendre du plaisir dans leurs activités extra-scolaires —alors que l’on postule en parallèle qu’ils ont tendance à “s’ennuyer” à l’école—, on en vient fréquemment à accentuer quelque peu les effets positifs du processus, voire à l’idéaler, sans se préoccuper, par exemple, des compétences que les jeunes peuvent acquérir —ou non— durant ces loisirs, ou encore sans prendre en considération le fait que, souvent, ces pratiques culturelles prennent pour support des produits liés à une industrie du loisir véhiculant des idéologies à interroger.

Ce sont ces questions, occultées ou non prises en compte, que nous tentons de travailler.

La création des œuvres : entre débat social et attentes du public

Comme nous l’avons évoqué précédemment, les produits culturels étudiés prennent place au sein d’ensembles en interrelation les uns par rapport aux autres. Aussi est-il nécessaire de s’intéresser à la structuration du champ de production. Un des aspects essentiels des analyses de Bruno (1992, 1993) consacrées aux livres interactifs et aux jeux vidéo est ainsi la mise en évidence de la complexité de leur construction. Bon nombre de ces réalisations, qu’il s’agisse de livres, de jeux, ou de fictions cinématographiques, présentent des caractéristiques similaires à celles d’œuvres de la “haute culture” jugées plus “nobles” (polysémie, intertextualité, littéralité, etc.). Ce fait s’explique, bien sûr, en grande partie par les attentes, sinon les exigences, d’un public dont le niveau d’études moyen a augmenté, du fait du processus de massification de l’enseignement. En parallèle, on comprend aussi comment ces para-

mètres conduisent à différents niveaux de lecture, en fonction des possibilités de décodage de chacun.

Prenons comme exemples de ces processus de création composites les produits sur lesquels nous avons plus spécifiquement travaillé. L'alchimie à l'œuvre est patente dans le domaine des jeux de rôles sur table. Peu de temps après sa sortie, le premier jeu de rôles publié *Dungeons and Dragons* (1974), qui connut un grand succès, est ainsi l'objet de plusieurs critiques internes au monde des jeux de rôles. Les rôlistes (terme désignant les joueurs de jeux de rôles) ne tardent pas à lui reprocher son manque de cohérence et l'insuffisance de ses scénarios —surabondance de monstres confinés dans des pièces, mélange hétérodoxe de plusieurs cultures aboutissant à des anachronismes, etc.—, ce qui donna l'occasion à d'autres auteurs de sortir très tôt des jeux d'heroic-fantasy se voulant plus réalistes. En France, on critiqua même globalement le “manque de culture” des productions américaines, en cherchant à s'en démarquer. Une évolution notable des thématiques des jeux de rôles en réaction aux critiques externes est aussi à remarquer.

Il convient ici d'ouvrir une parenthèse afin de préciser ce qu'il en est. Dès la fin des années 1970 aux États-Unis, alors que la pratique des jeux de rôles avait acquis une certaine ampleur, des groupes proches de la “Moral majority” s'indignèrent que de “bons petits Américains” —le public de ces jeux appartenait aux classes moyennes, blanches, américaines— puissent être ainsi influencés par une “sous culture” qu'ils jugeaient perverse —en l'accusant de faire l'apologie de la magie, voire de la démonologie, etc.— et qu'ils délaissent leurs études pour passer plusieurs heures dans ces mondes imaginaires. Des “psy” relayèrent ces inquiétudes en s'interrogeant sur le fait que des adolescents ou des jeunes adultes puissent ainsi prendre plaisir à se plonger dans des univers, a priori, enfantins, peuplés d'Elfes, de Nains et de dragons : n'y aurait-il pas là-dessous une source latente de pathologies ? Des critiques, plus à gauche, déplorèrent le côté militariste de ces jeux, reposant pour l'essentiel sur des combats, et s'interrogèrent sur leurs aspects idéologiques : des “monstres”, appartenant à des “races” non-humaines y sont massacrés en quantités industrielles... Ces polémiques filtrèrent en France au milieu des années 1980 —moment où la pratique connaît une forte hausse— notamment celles trouvant leur origine dans le discours de la “Moral majority” via la presse conservatrice. À la suite de la profanation du cimetière juif de Carpentras, en juin 1990, une “piste” avait abouti à la mise en cause de rôlistes avant que ceux-ci ne soient, de fait, innocentés par l'aveu de skin-heads. Mais, entre-temps, tout au long de cette décennie, des “reality shows” aux dimensions déontologiques discutables avaient conduit à une stigmatisation des pratiquants de ces jeux (présentés comme des jeunes “perturbés” manifestant des troubles comportementaux), de même qu'à une critique de leur contenu.

Pour notre propos, il est important de retenir que ces attaques ont généré dans le milieu des rôlistes et chez les créateurs de jeu des réactions qui furent à l'origine d'une complexification des thématiques, ceci afin de parer à certaines critiques ou, au contraire, de s'inscrire dans une logique de provocation. Mais, qu'ils se placent dans un registre ou dans l'autre, ces éléments furent souvent, pour les joueurs, source d'acquisition de compétences culturelles, sociales, pouvant être analysées en termes de socialisation politique. Nous y reviendrons dans la seconde partie.

La volonté de quitter les imaginaires dérivés de l'heroic-fantasy —jugés également trop “puérils” par certains rôlistes— se manifeste dès la publication de *L'Appel de Cthulhu* (1981), prenant pour base la littérature fantastique des ouvrages de Lovecraft. Les joueurs y incarnent des membres de la société américaine des années 1920 en lutte contre Cthulhu et ses créatures. La volonté de produire des jeux prenant pour base des thématiques “adultes” se poursuit avec le développement des jeux de type Cyberpunk : dans un futur proche, les personnages incarnés luttent contre des “mégacorporations” aux dimensions tentaculaires qui asservissent la population au travers d'un régime dictatorial “soft” utilisant le pouvoir d'aliénation des médias. Durant les parties, ces jeux donnent l'occasion de se livrer à une critique sociale qui, bien sûr, peut également s'appliquer au monde contemporain (Trémel 2001a, 71-95). Il faut souligner que la modification des thématiques a été opérée du fait des fréquents échanges existant alors entre les auteurs et le monde des jeux de rôles (fanzines, clubs), l'ensemble étant constitutif d'un “micro-milieu” où la production prenait des dimensions “artisanales” —la plupart des sociétés d'édition étant des petites structures.

Les études que nous avons menées sur les jeux vidéo ne prenaient —volontairement— pour objet qu'un type de support : les jeux se pratiquant sur PC. On sait, en effet, au moins depuis les travaux de Bruno (1993) consacrés à ce thème que, dans une perspective sociologique, il convient de déconstruire “l'ensemble jeux vidéo”. Celui-ci, bâti sur des bases marchandes, ignore la structuration des pratiques sociales, notamment perceptible en fonction du support au jeu (consoles, micro-ordinateurs), du genre du jeu (jeu d'action, jeu de rôle, wargame...), du titre du jeu et corrélées aux variables âge, sexe, milieu social (Trémel 2001b) ou encore au contexte régional ou ethnique (Wolff 2001 sur l'usage de l'ordinateur à La Réunion).

Restant l'apanage des milieux favorisés —en 2000, d'après les données du Ministère de la Culture, 82 possesseurs de micro-ordinateurs sur 100 étaient identifiés comme appartenant à un milieu “aisé”— les pratiques que nous avons étudiées concernaient par conséquent une population aux caractéristiques socioculturelles proches de celles des rôlistes.

On observe pour les versions successives d'un même produit un phénomène similaire à celui remarqué précédemment pour les jeux de rôles sur

table. Les évolutions constatées structurant le marché: à un instant "t" sort un logiciel de jeu programmé en fonction des possibilités techniques du moment, quelques mois plus tard, sort la version "II" du jeu et ainsi de suite... Bien évidemment, ces versions successives se présentent comme techniquement plus évoluées que les précédentes pour les graphiques, la jouabilité. Elles nécessitent souvent l'achat d'un ordinateur plus puissant. Les modifications concernent aussi les problématiques des scénarios. Ainsi avons-nous observé ce qu'il en était pour l'un des jeux les plus vendus au monde, *Civilization*, d'ailleurs souvent présenté par les "observateurs" savants comme l'exemple type du "bon" jeu car se référant à l'Histoire... Alors que la première version du jeu faisait preuve d'un ethnocentrisme marqué, voire même d'un "américano-centrisme" caricatural, manifesté par le primat des civilisations nord-européennes (Trémel 2001a, 231-245) les versions suivantes tentèrent de gommer ce trait en introduisant un peu de relativisme culturel, traduit notamment par la multiplication des civilisations qu'il est possible de jouer dont certaines étaient escamotées dans les précédentes versions (apparition des Indiens d'Amérique, des Japonais, des Espagnols, etc.). Dans le "Guide stratégique officiel" de *Civilization call to power II* (2000), on remarque même un passage à propos de l'esclavage, attestant de la prise en compte de la critique et de l'impératif de justification manifesté désormais par les producteurs: "Le point le plus controversé de *Civilization call to power II* risque d'être le fait qu'il traite de l'esclavage et de l'émancipation dans un contexte ludique. (...) Nous estimons qu'introduire ce mécanisme dans le jeu n'est pas un moyen de légitimer une pratique abominable, mais une occasion d'apprendre et de réfléchir." (94). Toutes les sociétés d'édition ont désormais des sites Internet proposant des "forums de discussion" sur leurs différents produits qui constituent autant d'indicateurs pour mesurer les réactions et les attentes des consommateurs.

Au-delà de leurs différences, l'un des traits caractéristiques des œuvres que nous étudions est donc leur caractère composite, dû aux différentes strates de reproblématisation de savoirs, d'intégration de la critique générées au travers du processus de production. Nous l'avons vu dans les exemples précédents, ces œuvres reposent sur des matériaux culturels assez complexes que se réapproprient, à des degrés divers, leurs publics. Très liés entre eux, le marché des jeux vidéo et celui du cinéma de fiction à grand spectacle appliquent des processus de création des œuvres comparables. L'assemblage de problématiques plus ou moins savantes permet de capter l'attention de différents publics, qui en feront différentes lectures en fonction de leur âge, de leur sexe, ou encore en fonction de leur niveau d'études. En ce sens, l'analyse des cinq "épisodes" de *la Guerre des Étoiles* est éloquent. De film en film, outre l'amélioration des techniques appliquées aux effets spéciaux, on constate une certaine complexification de la psychologie des personnages et la prise en compte de la critique

sociale. Par exemple, l'intégration d'un personnage noir valorisé a lieu dès le deuxième film, alors que les scénarios de la seconde série (épisodes I et II), au travers des scènes se passant au Sénat de la République ou encore de la vie sur Tatooïn —planète qui symbolise visiblement les pays "sous-développés"— offrent l'occasion d'une réflexion sur le politique qui retient en général l'attention des plus âgés des spectateurs et des critiques cinématographiques. Le dernier opus, *L'attaque des Clones* (2002) est en ce sens une œuvre remarquable du fait de la pluralité des dimensions travaillées : la mise en scène de héros jeunes, confrontés à leurs premiers émois amoureux optimisant notablement les possibilités d'identification du public adolescent principalement visé par l'entreprise, alors que l'évocation des possibles implications monstrueuses de la recherche en génétique apparaît, sur le plan commercial, particulièrement bien vue. Dans le même registre, on remarque le travail effectué sur *Le seigneur des anneaux* (2001) où, afin d'introduire un peu de féminité et de modernité dans l'intrigue —pour permettre ainsi aux filles de s'identifier à certains personnages et proposer aux garçons les archétypes auxquels ils sont habitués— le rôle de la princesse elfe Arwen est hypertrophié. Elle se substitue notamment à Glorfindel pour faire traverser —héroïquement— le gué de Fondcombe à Bilbo, blessé et "en impose" ainsi à Aragorn (son amoureux, futur Roi de Gondor). Cette action contraste avec la place qu'elle occupe quasiment au même moment dans le livre (volume I) : "Au milieu de la table, contre les tentures du mur, se trouvait un fauteuil surmonté d'un dais et là était assise une dame belle à regarder", description sans doute plus en phase avec la place accordée aux femmes par Tolkien dans ses écrits... D'autres aspects de l'œuvre de l'écrivain pouvant répondre aux interrogations contemporaines ont aussi, sans trop de mal, été mis en exergue —le plaidoyer écologiste, l'assimilation de l'industrialisation au mal, etc.— au détriment des aspects plus conservateurs de ses écrits. Ce travail de reproblématisation a été poursuivi dans le second film, sorti en France sur les écrans fin 2002, notamment par le recentrage de l'intrigue sur le personnage de l'humain Aragorn et en accentuant les rapports de camaraderie entre Legolas et Gimli, qui ne correspondent plus guère à ceux d'un Seigneur Elfe et d'un Maître Nain mais se rapprochent du comportement d'adolescents d'aujourd'hui. Dans une perspective politiquement correcte, le procédé permet à l'évidence de gommer les points problématiques de l'œuvre de Tolkien, parfois accusée de présenter des aspects racistes, mais provoqua de vives réserves de la part de certains lecteurs, notamment ceux à l'origine de sites Internet dédiés à l'écrivain anglais. L'une des scènes les plus contestées du film est celle où l'on voit Legolas "surfer" sur les marches de la forteresse du gouffre d'Helm, ce qui amuse certains adolescents dans les salles, mais frise le ridicule...

Tous ces éléments rejoignent certaines des analyses de Boltanski et Chiapello (1999) sur l'intégration de la "critique sociale ordinaire" par le capitalisme.

De la réception des œuvres : milieu social, milieu scolaire, groupes de pairs et ré-appropriations

Les éléments que nous venons de présenter doivent être complétés par la prise en compte de la réception de ces produits par les personnes concernées et l'analyse de la fonction sociale qu'ils remplissent auprès de leurs publics. On comprend bien, leur caractère composite est à même de solliciter du public la mobilisation de plusieurs compétences culturelles et une partie importante du travail du sociologue consiste à analyser ce processus.

Notre recherche sur les rôlistes avait permis de cerner la morphologie sociale de cette population : il s'agissait là en majorité de garçons, lycéens et étudiants, dont les parents étaient cadres. Des données statistiques montraient que la famille avait connu un processus de mobilité sociale ascendante, les grands-parents étant issus de milieux plus modestes. De ce fait, parents et enfants avaient de fortes attentes quant au rôle de l'école comme vecteur de mobilité sociale. Or, les rôlistes ont été scolarisés alors que se développe le processus de massification de l'enseignement. S'ils arrivent, certes, à devenir sans trop de mal de bons élèves, ils ne sont pas des héritiers, au sens que Bourdieu et Passeron (1964) donnent à ce terme et doivent au bout du compte se contenter de positions scolaires, puis sociales, subalternes qui génèrent une tension avec leurs aspirations initiales. Le monde des jeux de rôles fournit en quelque sorte des palliatifs à cet état d'insatisfaction. Grâce à la vie des clubs ou aux groupes d'amis tout d'abord : en se perfectionnant, le jeune peut acquérir des "grandeurs" et devenir un "bon joueur", puis un animateur de parties, un "meneur de jeu". Ces qualités peuvent lui permettre de s'investir dans la vie associative et de prendre des fonctions importantes au sein d'un club. Certains joueurs créent même leur propre jeu en espérant un jour le voir édité. Il y a donc là une possibilité de carrière de joueur où les compétences acquises dans le jeu peuvent être réinvesties dans le monde social afin de se constituer une identité source de reconnaissance des pairs. Par ailleurs, l'évolution des thématiques des jeux de rôles, telle que nous l'avons présentée dans la partie précédente, donne l'occasion aux joueurs de développer une culture critique leur servant à analyser leur quotidien —et plus généralement le fonctionnement des sociétés contemporaines— d'un regard dubitatif, voire cynique. En pratique, l'ensemble de compétences ainsi constitué se manifeste aussi, bien entendu, lors des parties. Confronté à l'élaboration d'un scénario, le meneur de jeu est souvent amené à effectuer des recherches sur le Moyen-Âge —pour un jeu médiéval fantastique—, dans des revues de vulgarisation scientifique —pour un jeu de science-fiction—, à relire des passages des livres de Tolkien ou d'autres œuvres aux dimensions "cultes", etc. Lors de notre recherche, nous avons

également souligné l'importance du "roleplaying" —capacité à incarner son personnage au sens théâtral du terme— au titre des apprentissages découlant du jeu (Trémel 2001a, 157-176).

L'enquête que nous avons menée auprès de joueurs de jeux vidéo parisiens jouant sur PC permettait de poursuivre cette réflexion dans une perspective comparative. Dans leur majorité, les pratiquants étaient des fils de cadres et les formes culturelles liées aux jeux vidéo auxquels ils s'adonnaient répondaient, là encore, parfaitement à leurs attentes et à leur position sociale. En résumant, on pourrait dire qu'il y avait là une présocialisation au futur rôle de consommateur et de citoyen des classes moyennes d'une société néo-libérale.

Il est indéniable que cette pratique présentait des aspects socialisateurs : en dehors du fait même de jouer, les jeunes discutaient entre eux de leur progression dans les scénarios programmés sur les différents logiciels et échangeaient solutions ou "codes de triche" pour progresser plus rapidement, etc. On remarquait aussi que le jeu sur ordinateur amenait les pratiquants à bricoler leur machine : pour la rendre plus performante, changer des composants (mémoire, carte graphique) afin d'éviter d'avoir à en racheter une autre. Chez certains, l'activité ludique s'inscrivait aussi dans une sorte d'économie parallèle, liée au "gravage" —selon l'expression des joueurs— de CD-Rom et à la revente de copies pirates de logiciels à un réseau de clients, plus ou moins proches. Cet aspect des choses rejoignait les analyses effectuées à propos des dimensions marchandes d'autres jeux (Brougère & Fontaine 1999 sur *Magic* ou Castronova 2001 sur *Everquest*).

Si nous restions sceptiques sur le fait que ces logiciels de jeu puissent donner l'occasion de réellement cultiver leurs pratiquants, au sens académique du terme, tant les éléments savants, tels que les prétentions historiques, apparaissaient discutables et idéologiquement biaisés, en revanche là encore, le contenu idéologique, politique de ces jeux, pouvait être source d'apprentissages de valeurs prisées dans certains groupes sociaux. Les jeunes rencontrés s'accommodaient ainsi plutôt bien du caractère ethnocentré des savoirs et des idéologies qui y sont diffusés, appréciaient le caractère valorisant des scénarios où des "grands hommes" sont incarnés de façon récurrente, participaient à un processus consumériste lié au renouvellement rapide des ordinateurs et des logiciels, étaient séduits par les performances techniques des machines, associaient volontiers l'ensemble à une forme de poursuite de la marche du Progrès, etc. Ils ne semblaient guère, en majorité, préoccupés par la "misère du monde" et développaient même sur le fonctionnement du social un regard oscillant entre l'indifférence et le cynisme. Non dénués d'esprit critique, ils émettaient, par exemple, des doutes sur le discours méritocratique de l'école ou analysaient avec causticité le fonctionnement politique des sociétés contemporaines. Au bout du compte, ces dispositions prenaient,

à notre sens, place au sein des idéologies dominantes du moment, marquées par les “mythes” de l’ère du multimédia dont l’un des traits caractéristiques est l’intégration de la “critique” au processus, avec la valorisation de la figure du “hacker” par exemple, et caractérisées par un individualisme certain. S’il y avait là bel et bien apprentissage et échange de savoirs, socialisation politique même, ce n’était pas vraiment dans le sens utopique que les publicitaires et les professionnels du multimédias ont aimé à mettre en scène un temps et que certains “observateurs” ont pris pour argent comptant.

Nous avons travaillé en 2001 et 2002 sur un autre terrain, celui de la réception de films destinés au grand public par des populations de jeunes scolarisés au sein de différentes filières (troisième, seconde, BEP, première année de DEUG). Nous ne présenterons que rapidement les conclusions de cette enquête qui ont déjà été publiées (Trémel 2003b). Elles révélaient des différences importantes en matière de goûts cinématographiques et de préférences affichées. Ainsi, dans une classe de troisième au recrutement populaire et une section de BEP, les élèves citaient quasi exclusivement les “comédies burlesques”, les “films d’horreur” et les “films d’action”, de préférence américains, illustration du rapport différencié de la population des “jeunes” au cinéma. Le plus intéressant tenait à l’observation de capacités inégales de décodage et de ré-appropriation des œuvres. Un travail effectué à partir du film *Titanic* a permis de remarquer un contraste flagrant entre des étudiantes de DEUG, appréciant le film mais aptes à en critiquer certains aspects —non-plausibilité de l’histoire d’amour, incohérences historiques—, et des élèves de BEP dont une majorité adhérait apparemment sans réserve à l’idéologie diffusée dans le scénario et était incapable d’interroger les incohérences relevées par d’autres publics.

Conclusion

Potentiellement, les produits culturels consommés par les jeunes durant leurs loisirs peuvent être source d’éducation informelle car ne se situant pas au sein d’un projet institutionnellement pensé. Construits à partir de codes culturels spécifiques, véhiculant des valeurs porteuses de sens pour leurs publics, ils permettent la mise à l’épreuve, voire le développement de compétences et de connaissances dans divers domaines : historique, esthétique, technique, philosophique, socio-politique, psychologique, sentimental, etc. Les interactions entre pairs découlant de ces pratiques génèrent par ailleurs des phénomènes de socialisation qui s’avèrent importants pour la construction identitaire.

Toutefois, on voit bien comment l’ensemble —tant en ce qui concerne la structuration des groupes de pairs que la réception des œuvres— est, en

grande partie, déterminé par la culture initialement transmise par le milieu familial et les savoirs acquis à l'école. Si, pour certains publics, les rôlistes notamment, l'immersion dans des univers de fiction pouvait être source d'expériences permettant d'interroger tant le contenu de ces mondes virtuels que le fonctionnement de la société réelle, nous avons pu constater, chez d'autres publics, des modes de consommation beaucoup plus passifs et une faible capacité de distanciation par rapport aux contenus des produits. Nos travaux nous ont également permis de rappeler une dimension qui tend aujourd'hui à être occultée par d'autres: celle des idéologies diffusées au travers des films ou encore des jeux vidéo.

Dans le contexte actuel, de redéfinition des missions de l'école, une tendance, pour ne pas dire une injonction, est perceptible: celle d'un retour aux apprentissages réputés fondamentaux. La volonté de développement d'une culture critique au cours de la scolarité, très en vogue dans les années 1980, est remise en cause et l'on en revient à une conception plus traditionnelle des apprentissages (Derouet 2002). En renonçant au projet de démocratisation d'une partie des savoirs au travers de l'école —le projet de "80% d'une génération au niveau du baccalauréat" a d'ailleurs été officiellement abandonné sous le ministère de Luc Ferry— sous prétexte que ceux-ci seraient "accessoires" ou "déstabilisants", on risque donc d'accroître la "fracture culturelle" entre ceux que la naissance et l'éducation rendront à même de décoder —et d'apprécier— différents types d'œuvres et ceux à qui une "culture générale" sera fournie dans le but de les conduire à une "intégration" dont les esprits critiques diront que son seul but est de pérenniser les inégalités existantes et de ne pas menacer l'ordre social. Dans ce contexte, et nous concluons sur ce point, le concept d'éducation informelle —de même, d'ailleurs, que celui de culture jeune— doivent à notre sens être maniés avec prudence, car il ne faudrait pas qu'ils induisent l'idée que les "jeunes", quel que soit leur âge, leurs caractéristiques socioculturelles, puissent s'auto-former, "apprendre", simplement en regardant la télévision, en allant au cinéma ou encore en jouant à des jeux vidéo. Il y aurait là une source possible de justification, abusive, d'un retrait de l'État du domaine de l'Éducation et nous espérons que nos travaux contribuent et incitent à interroger ces représentations.

Bibliographie

- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1985(1964) *Les héritiers*, Paris, Éd. de Minuit
BROUGÈRE G. & FONTAINE G. 1999 "Magic, a Postmodern Plaything and the Community Meaning", Communication au 2^e colloque International sur le jouet (The 2d International Toy Research Conference), Halmstad University (Suède), à paraître

- BRUNO P. 1992 *Vie et mort d'un genre : le livre interactif en France 1983/1989*, thèse de Doctorat, Université de Paris III
- BRUNO P. 1993 *Les jeux vidéo*, Paris, Syros
- CASTRONOVA E. 2001 *Virtual worlds : a first-hand account of market and society on the cyberian frontier*, <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=294828>
- DEROUET J.-L. 2002 "Les savoirs scolaires, de la critique à la crise de la critique (1960-2001)", in *Les politiques des savoirs*, Université de Lyon 2
- DONNAT O. & COGNEAU D. 1990, *Les pratiques culturelles des Français, 1973-1989*, Paris, Éd. La Découverte/La Documentation française
- FIZE M. 1990 *La démocratie familiale. Évolution des relations Parents-adolescents*. Paris, Presses de la Renaissance
- HARRIS J. 2001 "The effects of computers games on young children. A review of the research", *The Research, Development and Statistics Directorate Occasional Paper*, n72
- TRÉMEL L. 2001a *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia : les faiseurs de mondes*, Paris, PUF
- TRÉMEL L. 2001b "Les 'jeux vidéo' : un ensemble à déconstruire, des pratiques à analyser", *Revue française de pédagogie*, 136, 147-157
- TRÉMEL L. 2003a La pratique des jeux vidéo : un objet d'étude sociologique?, in Roustan M. (coord.), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité?*, Cahiers Consommation et Sociétés, Paris, L'Harmattan
- TRÉMEL L. 2003b (à paraître) À propos des pratiques culturelles des "jeunes" : rappel de quelques principes sociologiques à l'orée du vingt et unième siècle, in Santolaria N., Trémel L. (coords.), *Le grand jeu. Télé-réalité, jeux vidéo, cinéma de masse et autres avatars médiatiques* (titre provisoire), Paris, PUF
- WOLFF E. 2001 "Écrans et cultures familiales", *Réseaux*, 92-93, 49-62

Vivre et apprendre dans un salon de discussion

REBEKAH WILLETT

Centre for the Study of Children, Youth and Media
Institute of Education, University of London
20 Bedford Way, London WC1H 0AL UK

JULIAN SEFTON-GREEN

WAC Performing Arts and Media College
Interchange Studios
Hampstead Town Hall Centre
213 Haverstock Hill, London NW3 4QPUK

Les salons de discussion sur Internet (chatrooms) seraient aujourd'hui parmi les environnements les plus dangereux du monde moderne pour les enfants. Au Royaume-Uni au cours de l'été 2002, les enlèvements et meurtres de plusieurs enfants furent d'abord attribués à des contacts établis sur des salons de discussions, allégations qui se sont ensuite révélées complètement fausses. De plus, une étude récente menée par le comité de contrôle de la BBC laisse entendre que la plus grande inquiétude des parents réside dans leur incapacité à contrôler les expériences faites en ligne par leurs enfants, particulièrement dans de tels salons de discussions, et ils craignent pour leur santé et leur sécurité (Hanley 2002). Certaines de ces préoccupations constituent des étapes familières dans le processus de régulation, accomplies de façon rituelle lors de l'émergence de nouveaux médias au cours du siècle passé. Il y a un certain nombre de tropes bien connus dans l'anxiété suscitée par les salons de discussion qui reprennent des préoccupations plus anciennes au sujet de la télévision, du cinéma ou même de la presse écrite, notamment dans quelle mesure le monde des expériences d'adulte peut s'étendre aux enfants à l'abri du regard de parents attentionnés. Parallèlement, les salons de discussion et autres communautés virtuelles ont été montrés en exemple pour développer de nouvelles formes d'apprentissage, ils offrent également la possibilité de jouer et d'expérimenter de nouvelles façons d'être. De plus, les salons de discussions semblent étonner beaucoup de

commentateurs car ils paraissent offrir des plaisirs impénétrables aux personnes extérieures.

Voici pourquoi les salons de discussions sont apparus comme une sorte de “monde perdu” mystérieux, ayant besoin de nouvelles sortes d’anthropologie sociale ou d’ethnographie pour infiltrer les curieux codes et conventions de ce média en expansion. Depuis les premières hypothèses de Turkle (1995) jusqu’aux études plus nuancées sur les communautés sur Internet (Jones 1999), les analystes ont tenté de montrer comment la qualité de l’expérience virtuelle, cette espèce d’interactivité et de développement de la communauté complètent et développent des formes d’interaction sociale. Dans le cadre de la recherche sur l’éducation, les salons de discussion se situent sur le même plan que d’autres sortes de médias comme la télévision ou le cinéma qui présentent le paradoxe apparent de requérir une capacité à “lire” pour consommer cette expérience médiatique. Cependant comme dans le cas de la télévision ou du cinéma, les jeunes apprennent à donner du sens au média de façon informelle soit par la culture de leurs pairs soit en autodidacte. Mais ce mode d’apprentissage —ou de compétence de “lecteur” (literacy), comme cela fut conceptualisé (Buckingham 1989)— est rarement reconnu comme tel. En fait, le système éducatif classique donne peu de crédit ou ignore totalement ce niveau d’apprentissage dans son ensemble (Buckingham & Sefton-Green 1993).

Cette relation apparemment contradictoire entre des capacités acquises de façon informelle et une éducation plus conventionnelle devient particulièrement tendue à notre époque tandis que les revendications “éducatives” faites par les promoteurs des TIC et d’Internet semblent défier la domination et l’assurance du savoir et des modes d’enseignement et d’apprentissage traditionnellement présents dans les institutions scolaires (Papert 1993). De fait, il n’est pas exagéré de dire que les développements des nouvelles technologies ont inspiré et aidé à re-conceptualiser un ensemble d’arguments ayant trait à la nature de l’enseignement et de l’apprentissage (Lankshear et al. 2000). Une attention considérable a été apportée au rôle de l’apprentissage informel et extérieur à l’école avec un intérêt particulier pour la question des modes d’apprentissage (Coffield 2000). Comment fonctionnent-ils et de quelle façon remettent-ils en cause, s’ajoutent-ils ou complètent-ils les modes traditionnels de pédagogie ? Il ne s’agit pas là de connaissances désintéressées car les enjeux commerciaux derrière les nouvelles technologies et les développements des nouveaux médias tout comme les systèmes éducatifs formels de l’État sont concernés par l’accroissement des performances et de leur attrait (Kenway & Bullen 2001). Comme d’autres auteurs l’ont souligné, cet intérêt pour l’apprentissage informel présente beaucoup de contradictions dans la mesure où certaines approches semblent impliquer qu’il est peut-être une technique décontextualisée pouvant être reproduite pour d’autres contextes

(Coffield 2000a). D'autres pensent que les relations structurelles habituellement présentes dans les salles de classe entre enseignant et apprenant ont peut-être besoin d'être redéfinies (Katz 2000).

Cet article présente des données empiriques afin d'approfondir ces questions. D'une part à cause des paradoxes entourant les notions d'apprentissage informel en général, d'autre part pour voir comment le domaine "diabolisé" du salon de discussion peut être expliqué en termes d'analyse pédagogique, nous rendrons compte de l'apprentissage des enfants sur ces salons. Ceci fait partie d'une recherche en cours dans le cadre d'un projet intitulé "espaces partagés: apprentissages informels des cultures numériques" <<http://www.wac.co.uk/shakespeareians>>. Nous commencerons par la description du contexte de l'étude et nous explorerons ensuite comment les enfants acquièrent le fonctionnement des salons de discussion ou y sont initiés. Ceci implique de mettre l'accent sur la façon dont les enfants s'encouragent et s'instruisent mutuellement; sur la façon dont les structures textuelles du salon lui-même (de manière comparable à certains jeux vidéo et programmes informatiques) construisent de nouveaux apprenants; enfin sur la façon dont les enfants se servent de leur participation pour explorer leur place au sein d'une culture de pairs, en particulier en relation à leur genre.

L'étude

Nos données ont été collectées dans un centre d'art et d'enseignement non officiel, WAC (Weekend Arts College), situé dans la partie Nord de Londres et qui offre plusieurs activités artistiques pour les jeunes issus de familles à revenus modestes (<<http://www.wac.co.uk>>). Les filles de cette étude (âgées de dix à treize ans) participaient à des salons de discussion dans le cybercafé, un ensemble d'ordinateurs peu surveillé, donnant aux enfants du temps d'accès libre au cours de l'année scolaire de septembre 2001 à juin 2002. Nous avons également animé une session de deux jours sur les salons de discussion dans le but d'amener les filles à avoir un regard critique sur leur participation. Rebekah Willett a travaillé dans le cybercafé et a instauré des relations assez informelles avec les enfants —elle était probablement considérée comme un adulte référent, un soutien ou parfois une sœur aînée. En outre, nous avons enregistré des discussions entre enfants et des entretiens directs. Au cours de la session de deux jours, des séquences d'enseignement, les travaux des enfants et des cours plus formels ont également été enregistrés. Les discussions simultanées, les "chats", ont été enregistrées sur l'écran ou notées en direct in situ.

Le salon de discussion Habbohotel

Nous allons étudier plus particulièrement un site de discussion appelé Habbohotel (habbohotel.com). Il s'agit d'un salon de discussion utilisant des avatars, c'est-à-dire des représentations graphiques de soi (par opposition aux salons purement textuels), et conçu, semble-t-il, pour des enfants. La page d'accueil de Habbohotel proclame que "cet hôtel est d'abord pour les adolescents du Royaume-Uni mais tout le monde est le bienvenu". Il est assez difficile de savoir qui précisément utilise Habbohotel, bien que le graphisme de style dessin animé le destine plus spécifiquement aux enfants. Des spots publicitaires pour ce site sont diffusés à la télévision après l'école et, au cours de notre observation, nous avons pu remarquer qu'il y avait entre 2000 et 4000 visiteurs sur le site à n'importe quel moment.

Comme dans les salons de discussion fondés sur l'écrit, Habbohotel propose des conversations en ligne sous forme de communication écrite en temps réel. En plus de la conversation, le visiteur conçoit un personnage animé (appelé Habbo) et le déplace ensuite dans diverses représentations visuelles de pièces de l'hôtel virtuel (image 1). Il y a un vaste choix de salles incluant des bars (où vous pouvez commander des boissons sans alcool), des piscines, des pistes de danse, des chapelles et des chambres privées. Elles comportent du mobilier, des boissons, des cheminées et même des jeux de "spin-the-bottle" (un "jeu à s'embrasser" où les joueurs, assis en cercle autour d'une bouteille couchée sur le côté, la font tourner sur elle-même. Lorsqu'elle s'arrête, si ses extrémités désignent un garçon et une fille, ils doivent s'embrasser). Les paroles dites apparaissent dans des bulles, comme dans les bandes dessinées et un Habbo peut se déplacer dans une pièce, danser, nager, s'asseoir, se coucher sur un lit, prendre un bain et parler bien sûr. Les paroles peuvent être murmurées, criées ou juste prononcées par le biais d'un ensemble de conventions graphiques —et si un Habbo se trouve à l'autre bout de la pièce, seulement quelques bribes de conversations pourront être "entendues".

Les visiteurs de Habbohotel peuvent aussi concevoir leur propre chambre, mais pour la meubler il faut avoir des crédits habbos qui peuvent être obtenus soit en payant avec une vraie carte de crédit soit par un emploi dans l'hôtel, ce qui est très recherché. Lorsqu'on utilise Habbohotel, on peut voir plusieurs icônes qui permettent au visiteur de bénéficier de différentes fonctionnalités de l'hôtel. Sur l'image 1, les icônes en bas à droite représentent les comptes "bancaires" des visiteurs (le sac avec l'argent), le navigateur de l'hôtel (utilisé pour changer de pièce) et la console Habbo. Avec celle-ci, on peut rechercher d'autres Habbos (pour savoir dans quelle pièce ils se trouvent), envoyer des messages et constituer une liste d'amis utilisateurs du site. Les visiteurs peuvent enregistrer sur leur compte habbo des informations telles que leur objectif et une phrase de salutation, cette information devient



IMAGE 1
LE FORUM HABBOHOTEL (18 JUILLET 2002)

alors accessible à tous les utilisateurs du site par le biais de la console ou simplement en cliquant sur un Habbo dans une pièce. Dans l'image 1 ci-dessus, nous avons cliqué sur un Habbo (une flèche apparaît alors sur l'écran au-dessus de lui) ainsi l'information le concernant apparaît dans le coin inférieur droit de l'écran (son nom et son objectif). Bien que nous ayons pu observer des garçons utilisant le site et, de fait, il y a un certain nombre de Habbos masculins, nous n'avons recueilli des informations que sur des utilisatrices. Dans le cybercafé, il n'y avait pas autant de garçons de la même tranche d'âge de dix à treize ans et, dans ce contexte, les garçons préféraient jouer à des jeux plutôt que de converser. Nous nous concentrerons sur les expériences de quatre filles, deux afro-antillaises et deux blanches, qui allaient toutes dans des écoles différentes et qui ne se connaissaient que par le WAC. Bien que les jeunes filles eussent des ordinateurs à la maison, trois d'entre elles affirmaient qu'ils étaient trop vieux et trop lents pour aller sur le site de Habbohotel. Seule l'une d'elles, Helena, avait l'expérience de ce site en dehors du WAC.

L'enseignement : par qui ou par quoi passe-t-il dans les salons de discussion ?

Notre analyse sera centrée sur les relations pédagogiques entre Helena et les autres filles. Nous montrerons qu'en effet, elle jouait le rôle de "l'enseignant" et que la façon dont elle remplissait ce rôle et le contenu de ce qu'elle enseignait constitue l'essence même de l'apprentissage informel présent dans la culture des salons de discussion acquise par les enfants. Nous pensons néanmoins que "l'enseignement" des règles et conventions de Habbohotel est indissociable d'un discours normatif ordinaire relatif au genre (Walkerdine & Lucey 1989). Dans cet exemple, apprendre comment fonctionner ne peut être séparé du contexte social spécifique. Cependant Helena n'était qu'une personne ressource pour l'apprentissage des autres filles. Les enfants ne s'assoient pas pour lire les modes d'emploi expliquant comment dialoguer dans les salons virtuels. Il leur faut malgré tout apprendre un certain nombre de règles, de procédures et de façons de communiquer pour faciliter la participation, ainsi le premier outil d'apprentissage que nous pouvons évoquer est l'interface du site web. Les structures particulières du site de Habbohotel permettent la construction par étayage (*scaffolding*) de l'apprentissage, ainsi les enfants peuvent tout de suite engager une conversation puis rapidement progresser pour apprendre des méthodes d'interaction plus compliquées, les conversations informelles entre les enfants dans des situations du monde réel, en classe ou dans un cybercafé, offrant alors de nouvelles sortes d'apprentissages.

La construction de l'apprentissage au sein de Habbohotel

Notre premier exemple concerne Nathalie, dix ans. Elle avait peu d'expérience des salons (elle n'avait pas accès à la maison aux salons de discussion), bien qu'elle eût utilisé un salon textuel simple situé sur un site de musique géré par un ami de son père. Elle décida d'essayer Habbohotel après avoir vu Helena aller sur ce site dans le cybercafé. Nathalie explora d'abord le site par elle-même et, après une séance d'environ quarante-cinq minutes, elle se fit aider d'Helena qui, nous sembla-t-il, joua le rôle de "tutrice-pair" (Tobin 1998).

Plus Nathalie naviguait sur le site, plus elle apprenait. Tout comme lorsqu'on joue à des jeux sur ordinateur, on peut entrer et obtenir un certain succès dans Habbohotel avec très peu d'expérience. Non seulement cette construction facilite l'apprentissage, mais elle présente également l'avantage de motiver le visiteur à continuer le jeu. Le site est particulièrement facile à

expérimenter. Au lieu d'avoir, par exemple, un endroit où les enfants doivent aller pour avoir accès à l'information, le visiteur peut obtenir des renseignements tels que le nom et l'objectif d'un autre Habbo en cliquant simplement avec la souris sur n'importe quelle pièce (image 1). On peut apprendre comment se mouvoir dans une pièce, s'asseoir, se coucher sur un lit, prendre une boisson dans le réfrigérateur en cliquant dans la pièce. La console Habbo (image 2) est également conçue pour faciliter l'interaction et l'apprentissage. En tant que spécialistes de l'éducation, nous pensons que le site stimule ce que l'utilisateur sait déjà en fournissant des réponses ou des solutions simples, complètes et compréhensibles jusqu'à de plus amples interrogations, rappelant ainsi le principe d'étayage. Le concept est adapté des théories de Vygotsky sur la zone de proche développement dans lesquelles il affirme qu'un apprentissage efficace s'effectue par un processus d'encouragement et de découverte (1962). Des textes offrent cet étayage et une activité interactive comme un salon de discussion se doit de bien accueillir les visiteurs et de favoriser les progrès d'utilisateurs plus expérimentés.

IMAGE 2
LA CONSOLE HABBO (17 AOÛT 2002)



Par exemple, lorsqu'un participant se connecte au site, la console apparaît sous forme d'icône avec une note indiquant le nombre de messages ou de "contacts amicaux" reçus par cette personne. En apparaissant sous cette forme, l'icône permet à de nouveaux visiteurs d'Habbohotel de savoir qu'ils peuvent envoyer des messages et contacter des amis. Nathalie apprit très vite comment utiliser la console lorsqu'elle vit qu'elle avait un "contact ami" (elle cliqua sur la console et la demande apparut avec un bouton offrant les options <accepter> ou <refuser>). Le fait de cliquer sur la console permet d'avoir accès à d'autres options qui peuvent être expérimentées par un processus d'essai et d'erreur (par exemple, si vous cliquez sur <trouver>, vous voyez apparaître un écran qui vous demande quel Habbo vous aimeriez rencontrer et un bouton qui indique <demande à devenir un ami>). Ainsi, plus on expérimente, plus on obtient d'informations sur un autre Habbo. Mais le plus important est que le site est soigneusement construit de façon à ce que les novices comme les experts puissent y trouver satisfaction.

Les interactions de Nathalie avec d'autres Habbos l'ont également amenée à découvrir d'autres fonctions du site web. Les Habbos lui ont dit, par exemple, de faire certaines choses comme <envoyer un contact amical> ou <aller dans une pièce privée>. Lorsque ceci se produisait, elle était très désireuse de faire ce qu'on lui demandait et réagissait en utilisant trois techniques: essai et erreur, bureau d'aide Habbo, demande d'aide auprès d'Helena. Nathalie demanda également des informations auprès d'autres Habbos, telles que comment obtenir un emploi et, dans beaucoup de cas, nous avons vu Nathalie observer un autre Habbo en train de faire quelque chose (montrer un panneau par exemple) et ensuite trouver comment le faire elle-même.

Le site essaie également d'informer les visiteurs sur la sécurité et les risques financiers possibles dans les salons de discussion. La page d'accueil contient des liens vers des <conseils de sécurité>, un article sur la <prévention du piratage> et une lettre d'information <HabboHood watch>. La présence des liens vers d'autres pages (ainsi les messages n'apparaissent que si un utilisateur choisit de cliquer sur eux) fait que nous avons rarement vu les jeunes lire ces rapports, ce qui n'est guère surprenant. Cependant, Habbohotel a conçu un moyen plus efficace d'envoyer des messages aux participants —par des messages courts qui apparaissent quand on se déplace dans une autre pièce (image 3). Malgré nos doutes sur l'efficacité de ce système, les filles nous dirent que non seulement elles lisaient ces messages —parce qu'ils étaient courts et qu'elles pensaient qu'ils pouvaient concerner autre chose— mais elles étaient également capables d'en rapporter certains.

IMAGE 3
ALERTE À L'IMPOSTEUR (18 JUILLET 2002)



Le tutorat par un pair

L'interaction suivante se produit lorsque Helena essaya d'aider Nathalie à obtenir un emploi dans Habbohotel. Elles partagent un ordinateur et sont sur le compte Habbo de Nathalie, mais Helena tape et contrôle la souris :

1. Helena: D'abord tu demandes gentiment, ensuite méchamment (elle tape "quelqu'un a-t-il un travail" et modifie la graphie de "dire" à "crier")
2. Nathalie: Y a-t-il des offres d'emploi? Dans le commerce?
3. Helena: Non, ils proposent d'autres emplois en fait.
4. Nathalie: (*lisant une bulle*) Va à la salle de repos.
5. Helena: Non, c'est pas intéressant.
6. Nathalie: Tu es sûre?
7. Helena: Oui, il est payé pour dire ça.
8. Nathalie: Vraiment? Nooooo!
9. Helena: Je sais, ce n'est pas juste.

Dans cette interaction, Helena enseigne à Nathalie de façon très explicite les conventions et règles en vigueur à Habbohotel. Avant cet extrait, Helena avait tapé la question "quelqu'un a-t-il un emploi?", mais les filles demandaient un travail à d'autres Habbos depuis plusieurs minutes sans succès. À la ligne 1 ci-dessus, Helena présente l'idée de crier et explique à quel moment crier est acceptable. À la ligne 2, Nathalie se réfère à une remarque faite précédemment par Helena au sujet du commerce (Helena avait dit à Nathalie que les Habbos pouvaient offrir de vendre des objets tels que du mobilier). Helena dit à Nathalie que les autres Habbos ne font pas de commerce et qu'il y a d'autres offres d'emplois. À la ligne 4, Nathalie lit ce que dit un autre Habbo, indiquant aux gens d'aller dans une pièce en particulier. Helena l'informe que cette pièce n'est pas "très bonne" et l'autre Habbo est peut-être payé pour faire de la publicité pour la pièce en question. Ceci indique à Nathalie que Habbohotel est plein de gens qui ont peut-être d'autres motivations, et —le plus important pour Nathalie à ce moment-là—

que l'on peut obtenir un travail qui consiste à faire la promotion d'un lieu. À la ligne 8, Nathalie exprime sa frustration de ne pas avoir ce travail de "promoteur de la salle de repos" et, ligne 9, Helena reconnaît que ce n'est pas juste que quelqu'un d'autre ait un travail aussi facile. Le plus surprenant et le plus typique dans cet échange est qu'Helena n'explique pas, ne donne aucune explication sur la façon d'obtenir un travail ou comment elle sait que l'autre Habbo ne veut pas simplement vendre des objets. Contrairement au discours éducatif traditionnel où la personne la mieux informée communique les informations et explique le cheminement intellectuel derrière les décisions prises (Edwards & Mercer 1987), Helena exprime des opinions (lignes 5 et 9) et fait part de ses informations. Plutôt que d'expliquer la motivation économique derrière la mention de la salle de repos, elle exprime d'abord une opinion (ligne 5: "ce n'est pas intéressant"): ensuite, après la réponse de Nathalie, elle continue avec une information sur l'économie de Habbohotel. Ici la qualité du discours valorise l'opinion et les faits plutôt que la théorisation et l'explication.

Jouer : apprentissage informel de la culture des forums

Par opposition à l'enseignement direct, presque évident, décrit ci-dessus, l'accent sera mis dans cette partie sur des modes d'apprentissage informel dans lesquels il est difficile de savoir qui possède la connaissance, qui apprend et même quel est le contenu des connaissances. Nous décrivons les activités des filles comme une sorte de jeu. Ici l'apprentissage se situe davantage dans un processus de négociation que d'acquisition de techniques opérationnelles, comme le fait d'appliquer un ensemble précis de règles ou de conventions. Cependant le concept de jeu est assez particulier dans la mesure où les conversations des filles laissent à penser que les interactions dans les salons permettent de tenir un rôle ou d'expérimenter à la fois de nouvelles formes de langage, de genre et de sexualité. Nous pouvons voir les filles prendre des risques et faire des expériences sur des sujets tabous.

Un nouveau langage

De plus en plus de recherches sont faites sur le langage textuel électronique des messages courts, courriers électroniques et salons de discussions (Green & Adam 2001, Herring 1996, Snyder 1998). Merchant (2002) pense que certains critiques adoptent une position de panique, en affirmant que les textes électroniques corrompent le langage parce que les utilisateurs ne suivent pas les conventions appropriées à l'usage de la langue. Par ailleurs, la recherche décrit les jeunes utilisant des messages électroniques comme enga-

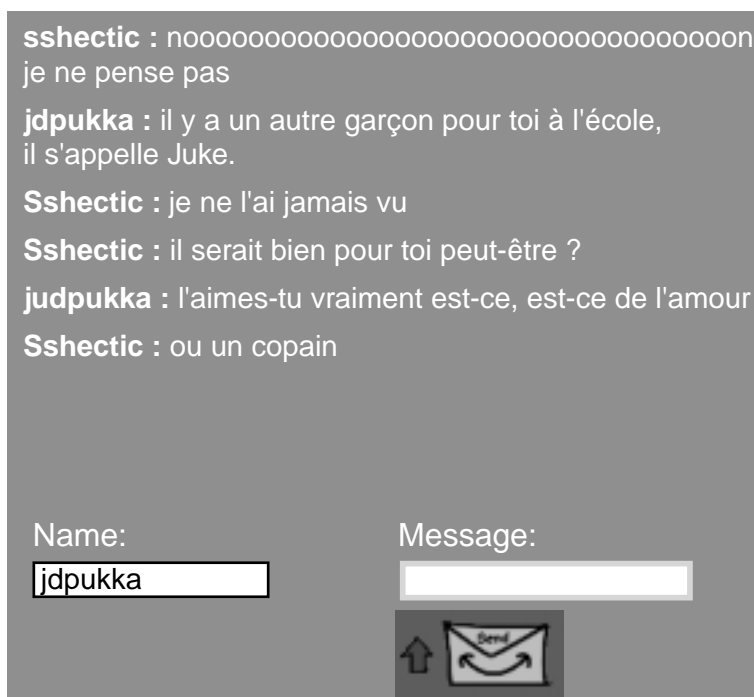
gés dans un processus de création pour répondre à leurs besoins communicationnels. Confrontant son travail avec les dernières recherches, Merchant écrit: “[Les conversations sur Internet] rendent la distinction entre l’oral et l’écrit très floue et constituent un nouveau genre linguistique que l’on peut définir comme une conversation écrite rapide.” (2002, 2).

Comme le décrit Merchant, les conversations sur les salons —qui sont des textes écrits— sont des dialogues et reflètent le langage oral. Les participants créent des images textuelles telles que les smileys ou des façons d’écrire qui reflètent la parole, en utilisant des majuscules pour exprimer un cri, par exemple. De plus, les conversations sur les forums ayant lieu en temps réel, l’écriture doit se faire très rapidement. Plusieurs nouvelles formes de langage sont apparues comme les acronymes (btw = by the way = au fait); l’utilisation de nombres à la place d’un mot ou d’une partie de mot (gr8 = great = super); et enfin l’écriture phonétique (wot’s up = what’s up? = quoi de neuf?). Une autre forme de langage, utilisée plus particulièrement dans les salons filtrant les mots d’argot ou le langage sexuel explicite, consiste en fautes d’orthographe intentionnelles ou en symboles pour représenter des lettres (a33 = ass, fuckin g = fucking slag). Ces exemples sont pris sur Habbohotel dont le système de filtrage est apparemment mis à jour quotidiennement.

La création de ce nouveau langage a été remarquée par un certain nombre de scientifiques mais pas vraiment comme une sorte de jeu. C’est cependant une sorte de jeu avec les mots, dans la lignée des études sur le langage de cour de récréation (Opie & Opie 1959) ou plus spécifiquement un jeu avec la représentation des mots. Plusieurs des filles étaient très lentes à taper et par conséquent aimaient découvrir de nouveaux moyens d’abrégier leurs conversations. Nous remarquâmes une fille dans le cybercafé qui fit un essai d’utilisation des salons, mais parce qu’elle répondait de façon très littérale à des questions posées (donnant des phrases complètes pour répondre à “wot’s up?”) et n’avait pas appris comment abrégier ses textes écrits (ou ses pensées), elle ne put participer aux conversations rapides qui suivirent. Les filles prononçaient à voix haute les mots qu’elles tapaient, imitant les sons de leur discours écrit. Elles allongeaient les voyelles (ex soooooo), écrivaient des représentations phonétiques pour les mots (“tik” pour “thick” = épais) et communiquaient dans une sorte de dialecte d’adolescents (“luvchick is in de house” = Coco d’amour est dans la maison) qui peut lui-même être considéré comme une évolution des dialectes des quartiers noirs de Londres (Back 1996). Les filles jouent avec ces morceaux de langage et les utilisent à leurs propres fins. Les abréviations et autres moyens de communiquer rapidement furent très vite adoptés par les filles, particulièrement les plus simples tels que “u” pour “you”, a/s/l (pour “age/sex/location”) et l’élimination des majuscules et de la ponctuation, ceci montrant bien la motivation des pré-adolescentes pour acquérir cette culture. L’image suivante est un exemple d’une conversa-

tion textuelle entre deux des filles de cette étude. Les filles jouent avec une autre convention, les points de suspension (...), pour indiquer peut-être, un sourire silencieux de connivence ou un regard appuyé.

IMAGE 4
JOUER AVEC LE LANGAGE (11 MAI 2002)



Les filles apprenaient visiblement à utiliser ces jeux de langue simplement par l'interaction sur les sites et le reflet du son de leur propre voix. Elles voulaient jouer avec leurs pairs et entrer dans le jeu du langage qu'elles voyaient sur les écrans devant elles.

Jouer avec son identité

Les filles ont également joué avec le genre et la sexualité et cela par le dialogue aussi bien avec des pairs dans le cybercafé qu'en ligne ; le jeu comportait plus particulièrement une part de risque sur le forum alors même qu'elles faisaient des expériences dans le domaine tabou du sexe.

Les salons de discussion, tout comme d'autres nouvelles formes de communication par ordinateur, ont cette caractéristique unique de permettre aux utilisateurs de participer sous une fausse identité (Turkle 1995). Et les enfants

prennent beaucoup de fausses identités. La plupart des enfants observés annonçaient un âge autre que le leur (généralement de quinze à dix-neuf ans). Avec les salons utilisant des avatars, les participants peuvent choisir dans une certaine mesure la couleur de leur peau, leur coiffure, leur silhouette et leur style vestimentaire. Plusieurs enfants ont fait aussi l'expérience d'annoncer un genre et des préférences sexuelles différentes. Quelques garçons plus âgés (de quinze à seize ans) allaient sur les sites en se faisant passer pour des filles pour apprendre à parler aux filles. Un enregistrement de cette étude montre deux filles allant sur le site de Habbohotel en tant que lesbiennes. Même si les choix sont limités, les salons permettent aux utilisateurs de prendre des identités différentes et d'expérimenter diverses façons de parler et d'entrer en relation avec les autres. On peut de nouveau décrire cette forme d'expérimentation comme une sorte de jeu dans lequel les jeunes gens apprennent et construisent du sens avec les pratiques discursives portant sur le genre et la sexualité (Epstein 1995).

Lors d'une conversation enregistrée, les filles étaient assises côte à côte à la fois dans le vrai cybercafé et virtuellement en tant que Habbos dans Habbohotel. Dans leur conversation au sujet de Habbohotel, elles définissaient des positions particulières pour chacune d'elles en exprimant leurs préférences sur les vêtements, le style de coiffure, la couleur de peau et les genres de musiques. Pour être acceptés dans certains cercles sociaux, les utilisateurs devaient choisir des apparences acceptables selon le discours dominant en vigueur. Les choix effectués à partir de menus limités (lors de la conception d'un Habbo par exemple) étaient considérés comme importants pour les interactions dans le cyberspace, comme on peut le voir dans cet extrait de conversation entre Helena et Nathalie toujours à la recherche d'un emploi.

1. Helena: Tu sais quoi ? Ils offrent des emplois aux personnes qui ont une bonne apparence, et cela dépend de ce qu'ils appellent avoir une bonne apparence.
2. Nathalie: nous présentons bien
3. Helena: OK
4. Nathalie: assez bien (rire)
5. Helena: Tu sais à quoi tu vas ressembler dans un maillot de bain parce qu'il a toujours le chapeau sur la tête, c'est vraiment drôle parce que tu es en maillot de bain avec le chapeau, c'est vraiment drôle, je vais te montrer.

À la ligne 1, Helena explique avec précaution que les gens dans Habbohotel jugent les autres visiteurs sur leurs apparences. Elle nuance son propos en disant que c'est très subjectif ("cela dépend de ce qu'ils appellent une bonne apparence"). Ligne 2, Nathalie donne son opinion en disant qu'elle a choisi une bonne apparence pour son Habbo, mais l'absence totale d'enthousiasme dans la réponse d'Helena ("OK") incite Nathalie à ajouter "assez" (sous-entendu son Habbo a une apparence assez bonne pour obtenir un emploi) et lorsque Helena ne répond toujours pas de façon positive, Nathalie dit que son

Habbo a l'air "assez bien". Helena a maintenant la possibilité de dire à Nathalie pourquoi son Habbo n'a pas l'air très bien, elle peut le faire sans insulter ni contredire Nathalie et, ligne 5, elle lui explique que les Habbos conçus avec des chapeaux ont l'air "drôles" lorsqu'ils portent en même temps des maillots de bain. Cette interaction nous donne un petit exemple où l'importance de l'apparence est reconnue et Helena, la fille la plus âgée, semble jouer le rôle du personnage plus âgé, plus expérimenté. Il est intéressant de remarquer la timidité avec laquelle les filles expriment leurs opinions, un élément de conversation entre filles déjà souligné dans d'autres études (Willett 2002). Helena ne pouvait pas arriver et dire que Nathalie ne présentait pas bien et que c'était la raison pour laquelle elle ne pouvait pas avoir de travail. Elle s'arrange habilement pour faire comprendre à Nathalie que quelque chose ne va pas avec son Habbo. Bien que Nathalie exprime tout d'abord une opinion assez tranchée, elle revient rapidement sur ses dires et arrive à un compromis avec l'avis d'Helena. Cette façon de négocier un point de vue est un exemple de la façon dont les filles apprennent à se comporter "en fille", dans ce cas, lorsqu'il s'agit d'exprimer une opinion avec d'autres filles (Butler 1990, Mc Robbie 1994).

Sexualité

L'une des plus remarquables sortes d'interactions fut l'expression du désir hétérosexuel. Il y a plusieurs enregistrements de filles essayant de séduire des garçons ou même se "battant pour un garçon". Cette sorte d'interaction est décrite dans des comptes rendus de comportement de cour de récréation, tels qu'on en trouve dans *Gender Play* de Thorne (1993). Il y décrit ce jeu entre garçons et filles comme un moyen d'établir "des frontières entre les genres qui lorsqu'elles sont évoquées... s'accompagnent de formes spécifiques d'action, d'un sens de la représentation, de significations confuses et ambiguës... et tout un ensemble d'intenses émotions." (1993, 66)

Les interactions observées dans les salons de discussion semblent profondément enracinées dans des jeux de type "kiss-chase" (la course au baiser) ou "catch-and-kiss" (attraper et embrasser). Quand elles poursuivaient un Habbo de leurs assiduités, les filles criaient de plaisir ("Je suis avec lui, j'y suis, j'y suis, je suis avec lui"), elles parlaient de l'apparence des garçons et elles disaient à celui choisi qu'elles l'aimaient et qu'elles voulaient l'embrasser. Elles disaient à leurs amies (dans le vrai cybercafé) qui étaient sur le salon de s'écarter, comme Sasha le dit à Aimée (nom d'écran aghectic) : "Toi tu t'en vas, c'est mon mec, je suis déjà en train de lui parler, tu comprends ce que je dis ? Oui, oui, il faut que tu partes."

Ces interactions s'accordent bien avec la description de "kiss-chase" de Thorne, ce sont des formes "d'actions stylisées" comportant un sens de la

représentation —mises en évidence ici par l'adoption de formes de langage noir américain. Lorsque les filles jouaient à la course au baiser elles disaient souvent des choses telles que "c'est drôle de se battre pour un mec", confirmant ainsi qu'elles voyaient leurs interactions dans le salon comme un jeu. Les expressions d'amour et de désir d'embrasser s'accordent également avec la description faite par Thorne de ce jeu qui comporte un certain nombre d'ambiguïtés. Le désir d'embrasser peut devenir une forme d'agression bien qu'il soit exprimé en termes d'intimité.

Ce discours sexualisé a non seulement montré la prise de position des filles en termes de préférences sexuelles —elles adoptent une posture d'hétérosexuelles— mais aussi en termes de genre et d'âge. Thorne décrit la course au baiser comme un moyen d'établir des frontières entre garçons et filles, de définir qui est un garçon, qui est une fille et ce que signifie être un garçon ou une fille. Dans les salons de discussion, les filles se construisent une façon particulière "d'être fille" et plus spécifiquement une "fille préadolescente", pas seulement par un comportement de flirt mais aussi par une façon de parler, d'exprimer leurs opinions et, dans une certaine mesure, d'établir une sorte de relation de pouvoir avec les garçons. Les discours des filles incluent des affirmations sur la façon d'évaluer les garçons ("il n'est pas terrible", "il est mauvais, trouve quelqu'un d'autre plus gentil", "c'est un type très ennuyeux"). Cette manière d'insulter les garçons (anonymement cependant) apporte plusieurs choses : elle place les filles séparément des garçons, elle leur donne une façon de parler d'eux et le pouvoir de décider si elles veulent entrer en interaction avec eux ou pas.

La prise de risques et les sujets tabous

Poursuivre des garçons de leurs assiduités dans Habbohotel était seulement une sorte d'activité ouvertement hétérosexuelle. Les filles engageaient dans des conversations avec des garçons des discussions qui reflétaient leurs désirs de prendre des risques et de jouer avec des sujets tabous, notamment autour des relations sexuelles. Elles leur disaient souvent (on peut seulement supposer que c'étaient des garçons, étant donné qu'il est impossible de savoir qui étaient les autres utilisateurs du salon) qu'elles les aimaient, moyen d'obtenir un "meilleur ami" ou quelqu'un sur lequel elles pouvaient compter pour parler dans Habbohotel. Ces déclarations d'amour étaient souvent suivies de conversations limitées (trouver l'âge, le sexe et l'endroit où il se trouve, parler de leur musique préférée et se déplacer ensemble dans les pièces). L'extrait suivant montre à quel point les filles sont frivoles lorsqu'elles déclarent leur amour. Dans cet extrait Helena et Rebekah sont assises à côté de Nathalie qui vérifie ses messages sur la console Habbo. Elle en a reçu plusieurs de la part d'un garçon appelé Ant :

Nathalie: Oh mon dieu, j'en ai un autre.

Rebekah: (*lit*) M'aimes-tu encore? Ant

Toutes: AHHHHHHH

Helena: C'est si gentil, d'où est-il?

Nathalie: Je ne sais pas (*rire*)

Helena: Demande-lui, dis-lui d'où tu es. Tu dois lui dire que tu l'aimes encore, d'abord.

Nathalie: Je veux juste de l'argent

Helena: OHHHHHHHHH

Rebekah: Et alors, c'est son objectif, il faut que ce soit clair.

Nathalie: Oui, ça l'est.

L'intérêt de Ant pour l'amour est décrit comme "gentil" par Helena, alors que Nathalie admet qu'elle ne sait pas d'où il est. Nathalie avait déjà dit qu'elle aimait Ant, mais maintenant elle semble plus intéressée par le fait de trouver un travail que par l'amour.

Les déclarations d'amour sont quelquefois accompagnées de demandes sexuelles, comme dans cet extrait où Sasha et Aimée sont dans Habbohotel. Sasha a trouvé un garçon, Jordy, qui l'intéresse.

"Sasha: Veux-tu m'embrasser, mon amour? (*Sasha dit cela tout en essayant de décider ce qu'elle va écrire*)

Aimée: Je t'aime, veux-tu m'embrasser? (*Aimée suggère à Sasha d'écrire cela*)

Sasha: Attendons de voir sa réaction.

Aimée: Qu'est-ce qu'il t'a dit?

Sasha: Rien.

Aimée: Cette pièce est nulle, allons à la piscine.

Sasha: Une minute.

Aimée: Allons à la piscine 2, la piscine 2.

Sasha: Jordy une minute, Jordy je vais lui demander si nous pouvons aller dans le cabinet.

Aimée: Je sais, ils vont dans le cabinet, oui et il devient rose et il nnnnnnnnnnnnn

Sasha: (*rire*)

Aimée: Je ne plaisante pas allons dans le cabinet."

Le cabinet auquel les filles font référence est en fait un moyen de transport que l'utilisateur prend pour se déplacer d'une pièce à l'autre. Sasha et Aimée ont vu des Habbos aller ensemble dans le cabinet, donc elles pensent que c'est un endroit où ils vont pour avoir des "relations intimes". Sasha et Aimée ont participé à la session de deux jours au cours de laquelle les filles ont conçu (sur papier) leur salon de discussion idéal. Cette conception faisait apparaître une "salle de relations intimes" où les utilisateurs pouvaient aller ensemble et les filles en ressortir enceintes, ainsi nous pouvons penser que

dans l'extrait ci-dessus Aimée encourage Sasha à avoir des relations sexuelles avec Jordy !

Cette prise de risque avec un discours sexuellement connoté et l'expérimentation autour du sujet tabou du sexe est un élément du jeu et de l'apprentissage des filles sur les salons de discussion et, encore une fois, une subtile déviance du jeu. Garvey (1977) propose une catégorie de jeu appelé "jouer avec les règles" dans laquelle le fait de "tester les limites" est décrit comme une sorte de jeu. Elle écrit : "en s'amusant à violer les conventions ou à tester les limites –surtout celles imposées par le consensus du groupe de pairs– un enfant développe non seulement la connaissance de ses propres capacités mais il apprend aussi sur la nature des systèmes de règles sociales." (1977, 106)

Il y a un certain nombre d'exemples de ce "jeu", certains beaucoup plus explicites sexuellement. Comme nous le montrions dans notre introduction, ce sont ces sortes d'interactions qui posent question quant à la participation des enfants aux salons de discussion. Même les observateurs les plus libéraux seraient amenés à réfléchir sur le caractère approprié (et la sécurité?) de filles de dix ans acceptant d'être "prises par-derrière" dans un salon. Le fait de jouer avec des sujets tabous permet aux enfants de prendre position par rapport à la hiérarchie du monde adulte. La prise de risque fait partie du processus de jeu, par lequel les enfants apprennent très vite à s'éloigner de la sécurité offerte par les parents. Tandis que les filles sont perçues comme plus vulnérables dans les salons de discussion, les garçons ont été diagnostiqués comme plus influençables par la violence des jeux vidéos. Jenkins (2000) compare les expériences de "la culture d'un garçon du XIX^e siècle" avec celle "des jeux contemporains". Il affirme que les expériences fondamentales communes aux deux cultures incluent l'exploration d'un espace séparé des parents pour développer "l'autonomie et la confiance en soi", obtenant la considération des pairs par des actes audacieux, en développant des vertus de maîtrise et de sang-froid, en exprimant son agressivité et en se comportant en mâle adulte. Jenkins décrit ces expériences de culture masculine comme faisant partie "du processus délicat par lequel la culture occidentale transforme les garçons en hommes" (2000, 275). Nous devons trouver des moyens d'appliquer l'analyse de Jenkins aux filles dans les salons et voir comment les discours sexuellement connotés avec lesquels les filles s'amusent peuvent être considérés comme des formes de jeu expérimental et d'émancipation. Tandis que beaucoup d'écoles pourraient considérer cette sorte de jeu comme hors normes, nous pouvons voir pourquoi une telle proscription ne peut que servir à prouver que ces formes de culture populaire apportent des possibilités d'apprentissage sérieuses et significatives aux enfants et leur permettent de tester et de réfléchir sur les expériences des adultes.

Conclusions : apprendre à jouer et jouer pour apprendre

Nos questions de recherche étaient fondées sur ce que nous pouvions apprendre en explorant l'apprentissage des enfants dans les salons de discussion. Nous étions particulièrement intéressés de voir comment un tel apprentissage pouvait contribuer à l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage informel et sa pertinence pour l'éducation.

Il ne fait aucun doute que Nathalie et les autres enfants ont appris des choses au cours de leurs expériences de visite sur Habbohotel pendant cette étude. Nous avons montré comment Nathalie fut initiée, comment elle apprit à faire fonctionner les mécanismes du forum, quoi dire et quoi faire une fois en place. Il s'agit bien d'un apprentissage informel dans la mesure où le sujet et le domaine d'étude sont restés en dehors de l'école et de l'institution éducative. Nous devons cependant faire remarquer qu'elle fut soutenue et encouragée —par la conception du logiciel, de l'interface et par des personnes— tout au long du processus d'apprentissage.

Dans quelle mesure cet apprentissage est-il informel et comment peut-il être relié à d'autres sortes d'apprentissage expérimentées par ces filles à ce moment de leur vie ? Nous pensons qu'il y a à la fois des différences et des similarités entre la pédagogie de la culture populaire, l'éducation des pairs et son opposé de fait, l'éducation formelle. En fait, un point souvent ignoré dans ce débat mais pourtant évident est que l'éducation formelle n'est pas homogène ni fondée sur un seul modèle. La préférence pour le jeu —apprendre, par l'adoption de rôles différents et, par-dessus tout, de rôles ayant un sens et une certaine valeur pour les participants— est essentielle. La préférence pour d'autres formes de discours —valoriser l'opinion plutôt que la théorie— et la capacité à aborder les problèmes sous différents points de vue sont tout aussi importantes —par exemple, lorsque Nathalie apprend grâce au modèle d'Helena et par imitation. Enfin, nous pouvons remarquer comment l'expérimentation à travers une structure de soutien (l'interface du logiciel) permet aux apprenants de progresser à leur propre rythme, en les aidant à développer leurs connaissances et en les encourageant.

Il est bien sûr impossible de dire comment ou même si l'un des enfants observés a pu utiliser ces techniques informelles dans d'autres contextes, si elles représentent des aptitudes transférables. L'un des arguments clé en faveur de l'apprentissage conventionnel est qu'il facilite l'application de connaissances et d'aptitudes à d'autres domaines au-delà du contexte d'apprentissage immédiat. Non seulement ceci reste ouvert à l'interprétation, mais nous ne sommes pas sûrs que l'apprentissage informel n'ait pas les mêmes résultats. Il est vrai que nos données sont limitées, mais quel genre

d'étude pourrait vraiment montrer l'impact du mode ou du contenu de cet apprentissage informel à un autre contexte ?

À un certain niveau, cet argument pourrait signifier que plus on critique l'apprentissage informel, plus on essaie de le définir, plus le sujet de notre étude devient flou. Une partie du problème réside dans le fait qu'aucune sorte d'apprentissage formel aisément définissable n'existe. En fait, seul le snobisme de l'institution éducative et l'affirmation erronée que la culture populaire n'a pas de pédagogie et ne demande aucun effort intellectuel conduisent à penser le contraire, ce qui est sujet à controverse.

Le rôle du jeu pose une énigme similaire quant à l'apprentissage informel. Nous avons identifié plusieurs sortes de jeux avec différents résultats au niveau de l'apprentissage. Sutton-Smith (1997) soutient qu'il y a peu de preuves de la fonction nécessairement éducative du jeu et que le fait d'affirmer que cette fonction existe est une forme de récupération rhétorique. Nous avons démontré que le jeu avec le langage, les tabous ou les genres apporte du plaisir et permet l'expérimentation, l'humour, la flexibilité et l'adaptation. Nous avons donc affirmé que c'est une forme d'apprentissage par le jeu. Néanmoins, la participation à un salon de discussion apprend-elle à jouer à autre chose qu'à un salon de discussion ? Sutton-Smith déclare que nous apprenons à jouer pour jouer et c'est la même chose pour les salons de discussion. Nous apprenons cependant à fonctionner à l'intérieur d'eux et suggérer qu'une telle activité puisse apporter d'autres finalités éducatives est un acte de foi.

Notre débat met en évidence un degré de complexité et d'implication de la part des jeunes dans les salons de discussion et cette position devrait permettre d'apaiser les craintes à leur sujet —en tout cas elle le devrait si elles étaient fondées sur un débat rationnel (Barker & Petley 1997). Cependant le fait de décrire la participation à des salons de discussion comme une forme d'apprentissage peut être accusé de banalisation. On en vient au point où l'apprentissage devient aussi vague que le fait de respirer. La plupart des interactions sociales impliquent une sorte d'apprentissage et la culture populaire motive et offre des récompenses aux apprenants réticents, ce que l'école traditionnelle ne fait pas. Mais ceci ne veut pas dire qu'il y a une différence qualitative entre l'apprentissage formel et informel. Le projet a mis à jour une énergie et une implication dans une forme diabolisée de culture populaire et c'est une correction importante. Il est cependant tout aussi important dans ce domaine d'étude de ne pas exagérer le cas de la défense et enfin, de montrer où commence et se termine l'apprentissage.

Bibliographie

- BARKER M. & PETLEY J. (Eds) 1997 *Ill Effects : The Media/Violence Debate*, London, Routledge
- BACK L. 1996 *New Ethnicities and Urban Culture*, London, UCL Press
- BUCKINGHAM D. 1989 "Television literacy; a critique", *Radical Philosophy*, 51, 12-25
- BUCKINGHAM D. & SEFTON-GREEN J. 1993 *Cultural Studies Goes to School : Reading and Teaching Popular Culture*, Brighton, Falmer Press
- BUTLER J. 1990 *Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity*, London, Routledge
- COFFIELD F. (Ed) 2000 *The Necessity of Informal Learning*, Bristol, The Policy Press
- COFFIELD F. (Ed) 2000a *Differing Visions of a Learning Society : Research Findings Vol. 1 & 2*, Bristol, The Policy Press
- EDWARDS D. & MERCER N. 1987 *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*, London, Methuen
- EPSTEIN D. 1995 "Girls Don't Do Bricks": Gender and Sexuality in Primary Classrooms, in Siraj-Blatchford J. & I. (eds) *Educating the Whole Child : Cross Curricular Skills, Themes and Dimensions*, Buckingham, Open University Press
- GARVEY C 1977 *Play*, London, Open Books
- GREEN E. & ADAM A. (eds) 2001 *Virtual Gender : Technology, Consumption and Identity*, London, Routledge
- HANLEY P 2002 *Striking a balance : the control of children's media consumption*, London, BBC/BSC/ITC
- HERRING S. (ed.) 1996 *Computer-Mediated Communication : Linguistic, Social and Cross-cultural Perspectives*, Amsterdam, John Benjamins Publishing
- JENKINS H. 2000 Complete freedom of movement: video games as gendered play spaces, in Cassell J. & Jenkins H. (eds) *From Barbie to Mortal Combat : Gender and Computer Games*, London, MIT Press
- JONES S. (ed.) 1999 *Doing Internet Research : Critical Issues and Methods for Examining the Net*, London, Sage
- KATZ J. 2000 *Geeks*, New York, Villard Press
- KENWAY J. & BULLEN E. 2001 *Consuming Children : education-entertainment-advertising*, Buckingham, Open University Press
- LANKSHEAR C., SNYDER I. & GREEN B. 2000 *Teachers and Technoliteracy : managing literacy, technology and learning in schools*, Sydney, Allen and Unwin
- McROBBIE A. 1994 *Postmodernism and Popular Culture*, London, Routledge
- MERCHANT G. 2001 "Teenagers in cyberspace: language use and language change in internet chatrooms" *Journal of Research in Reading*, 24(3)
- MERCHANT G. 2002 "Teenage girls and internet chatrooms". Conférence présentée au séminaire Media and Literacy, Sheffield, 9 July
- OPIE I. & OPIE P. 1959 *The Language and Lore of Schoolchildren*, New York, Oxford University Press
- PAPERT S. 1993 *The Children's Machine*, New York, Basic Books
- SNYDER I. (ed.) 1998 *Page to Screen : Taking Literacy into the Electronic Era*, London, Routledge

- SUTTON-SMITH B. 1997 *The Ambiguity of Play*, Cambridge Mass, Harvard University Press
- THORNE B. 1993 *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press
- TOBIN J. 1998 An American *otaku*, in Sefton-Green J. (ed.) *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*, London, UCL Press
- TURKLE S. 1995 *Life on Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York, Simon and Schuster
- VYGOTSKY L. 1962 *Thought and Language* (trad. Hanfmann E. & Vakar G.), Cambridge, MIT Press
- WALKERDINE V. & LUCEY H. 1989 *Democracy in the Kitchen: regulating Mothers and Socialising Daughters*, London, Virago
- WILLETT R. 2002 *Children's Use of Popular Media in their Creative Writing*. Unpublished dissertation, London, University of London, Institute of Education

La scolarisation des Sioux Oglala à l'école américaine

MURRAY L. WAX¹

Département d'anthropologie, Washington University, Saint-Louis (MO)

courriel: mlwax@artsci.wustl.edu

En 1959 et 1960, Rosalie H. Wax, Robert K. Thomas et moi-même avons enseigné dans un atelier d'été s'adressant à des étudiants de premier cycle universitaire appartenant à la population amérindienne. Ce que nous fûmes capables de réaliser semble après coup extraordinaire, car les étudiants parvinrent à se constituer (et nous avec eux) en une communauté tournée vers l'apprentissage. Cette communauté était remarquablement disciplinée, étant donné que la plupart des étudiants n'avaient qu'une petite vingtaine d'années. D'autres groupes d'étudiants du même âge, disposant de la même autonomie auraient été d'insupportables chahuteurs. C'est seulement maintenant, en réfléchissant à cet atelier dans le contexte de ce que nous devons apprendre ensuite à propos des écoles des réserves indiennes, que je prends conscience de ce que nous avons fait ensemble. Le simple fait que de cet atelier sortit la génération suivante de dirigeants politiques indiens témoigne de son importance. Les jeunes dirigeants s'organisèrent dans une association, le NIYC (National Indian Youth Council), qui publie le périodique *American Before* (Columbus). Ils furent les premiers à utiliser le terme de "Red Power". Ils se distinguent du groupe AIM (American Indian Movement) car, contrairement à ce dernier dont les membres étaient des citoyens déracinés, le NIYC

1. Cet article est issu d'une conférence donnée à Paris en juin 2001, à l'invitation du Département de sciences de l'éducation de l'Université Paris V, du Groupe de recherches École, Travail, Institutions (Université Paris VIII) et de J.-M. Chapoulie (Université Paris I). Je remercie de leur aide J-P Briand, J. Cassell, S. Cassidy, J-M Chapoulie, E. Sureau, P. Verdet pour la mise en forme en français de cet article.

était enraciné dans des communautés vivantes. En 1973, quand des membres de l'AIM s'établirent à Wounded Knee sur la réserve Sioux de Pine Ridge, la réaction des populations locales fut ambivalente.

À l'époque, toutefois, nous étions frappés, en tant qu'enseignants de ces ateliers, de l'instruction insuffisante et défectueuse, notamment en anglais, qu'avaient reçue ces étudiants vivants et intelligents, dont la culture était originale; ils semblaient avoir été victimes d'idéologies pernicieuses et dégradantes, dont témoignaient une certaine passivité et leur timidité face à nos questions. Ces expériences m'incitèrent à entreprendre une recherche sur les écoles s'adressant aux Indiens. Je voulais en particulier observer ce qui se passait à l'intérieur des écoles, tout en essayant de comprendre comment les écoles étaient liées à la communauté indienne dans laquelle elles se trouvaient.

Je présenterai ici mes recherches sur l'éducation dans les réserves indiennes, et plus particulièrement mes recherches de terrain des années soixante parmi les Sioux Oglala de la réserve de Pine Ridge, dans le Dakota du Sud (Wax, Wax & Dumont 1964, Wax 1971). Je retiens ce premier travail de terrain parce qu'il permet d'illustrer les difficultés que rencontre un chercheur inexpérimenté et que, par ailleurs, il fait apparaître des aspects importants des dynamiques sociales des systèmes scolaires. J'exposerai d'abord quelques caractéristiques de la démarche de terrain telle qu'elle m'avait été enseignée à l'Université de Chicago. J'indiquerai également les éléments utiles pour comprendre la situation des Sioux au moment de mon enquête. J'analyserai ensuite la scolarisation des Sioux Oglala, en suivant pour une part le fil chronologique de mon enquête parce qu'il permet d'accéder, à travers les difficultés rencontrées, aux caractéristiques centrales des comportements des Sioux et de leurs familles à l'égard de l'école. Je formulerai enfin un ensemble de conclusions générales concernant les perspectives selon lesquelles devraient être étudiés les comportements à l'école.

Le travail de terrain dans l'esprit de la tradition de Chicago

Au cours des années cinquante, j'avais entrepris des études de troisième cycle à l'Université de Chicago, dans le département de sociologie, mais aussi dans celui d'anthropologie (Chapoulie 2001). Sous la direction à la fois d'Everett C. Hughes et de Robert Redfield, j'ai travaillé à une thèse sur les transformations des conceptions du temps, plus particulièrement des conceptions eschatologiques du temps que l'on trouve dans les mouvements radicaux et révolutionnaires (Wax 1959).

Dans un véritable travail sur le terrain, tel qu'on nous l'enseignait à Chicago, le chercheur tente de se mêler à la vie sociale de la communauté qu'il étudie et d'accéder aux perspectives personnelles des différents membres de celle-ci. Il cherche à comprendre leur langage, les formes de leurs discours, les concepts de base de ces discours et ainsi leur vision du monde. Un historien suit la même démarche en s'immergeant complètement dans les documents d'archives. Ceux qui font des recherches de terrain possèdent une méthodologie plus riche, mais plus contraignante. Ils vivent au sein de la communauté qu'ils étudient et participent aussi activement que possible à l'existence de ses membres. C'est pourquoi le travail de terrain est parfois décrit comme "observation participante" : ceci signifie que, d'un côté, le chercheur participe aux activités sociales, mais que, d'un autre côté, en dépit de cette participation, il observe, recueille des témoignages et prend des notes sur les événements en tant qu'observateur extérieur.

Pour le chercheur en tant qu'être humain, le moyen le plus efficace de comprendre et interpréter le monde de ses hôtes est double : écouter, noter et comprendre les histoires qu'ils racontent, ainsi que leur histoire personnelle, et, mieux encore, faire passer une partie de cette compréhension dans son propre corps, dans ses propres façons d'agir et de réagir.

Dans le travail de terrain, l'accent est mis sur la prise de notes, la tenue d'un journal de bord. Ce dernier met en lumière le fait que le chercheur affronte en permanence une tension intérieure : il s'efforce de forger un lien entre le petit monde qui l'accueille et le monde académique qui l'a formé. Il cherche à apprendre et à comprendre la vision du monde et le système conceptuel de ses hôtes en même temps qu'il tente de relier ce système aux systèmes conceptuels et théoriques des sciences sociales, ainsi qu'au vaste monde académique.

Ce processus est d'autant plus ardu que les concepts locaux les plus significatifs sont également ceux qui sont les plus sujets à des changements et à des controverses. Ceux qui possèdent une culture classique peuvent penser aux questions de Socrate sur la signification de concepts critiques tels que "dikaiosynê", communément traduit par "justice". Les questions de Socrate témoignent du statut incertain de ces concepts cruciaux au milieu de profonds changements sociaux qui prenaient place alors dans la société grecque. Remarquons que pour que Socrate puisse définir "dikaiosynê", il lui faut situer son propos dans une communauté organisée, une "polis".

Les publications issues de recherches de terrain les plus suggestives sont sans doute des monographies, elles-mêmes à double fonction : d'un côté, elles familiarisent le lecteur avec les concepts de base du discours des populations étudiées et elles insèrent ces données dans un récit ; de l'autre côté, elles proposent une interprétation des attitudes et des comportements en recourant à des catégories et à des idées relevant des sciences sociales.

Ainsi, pour expliquer les pratiques religieuses des Sioux, il faut d'abord présenter le concept de "wakan", un mot qui est parfois connu à cause de la formule "wakan-tanka", souvent traduite par "Grand Esprit", et par là même qui est associé à l'idée spirituelle de Dieu. Mais il faut aussi indiquer que les Sioux parlent du cheval en tant que "shunga-wakan", dont la traduction littérale est "chien spirituel". Ceci surprend jusqu'à ce que l'on fasse le lien avec, d'une part, des changements connus du mode de vie des Sioux lié à l'utilisation du cheval et, d'autre part, des concepts voisins comme celui qui désigne le grec "arété" —talent et capacité accordés par un dieu— ou ceux que l'on trouve dans certaines ontologies polynésiennes (on peut comparer avec la notion de mana, telle que la présentent Codrington 1891, Firth 1940, Lévy-Bruhl 1928). On s'engage ainsi dans la dialectique, présente dans tout bon ouvrage issu de recherches de terrain, entre les concepts locaux, en permanente évolution, et des concepts plus généraux, orientés vers l'universalité.

Les Sioux Oglala et la scolarisation

À la suite des ateliers évoqués au début, j'ai rédigé un projet de recherche pour le ministère de l'Éducation américain. Je proposais d'étudier les problèmes rencontrés par les enfants indiens à l'école. Parmi les différentes tribus indiennes, j'avais choisi les Sioux Oglala parce qu'ils satisfaisaient aux critères suivants :

- leur nombre était relativement élevé ;
- ils vivaient dans des communautés raisonnablement concentrées et denses ;
- géographiquement, ils étaient restés à l'écart des principaux centres urbains des États-Unis ;
- pendant plusieurs dizaines d'années, il y avait eu des écoles dans les réserves dont la fréquentation était obligatoire pour les enfants Oglala.

Je rappelle d'abord ce qui a été considéré comme la "grande nation" Sioux est en réalité formé de sous-groupes ou tribus, qui parcouraient au XVIII^e siècle les prairies de l'Ouest, mais qui résident dorénavant dans des réserves séparées. Les Sioux Oglala constituent la branche de cette grande nation qui s'est installée dans la réserve de Pine Ridge. Vers 1960, lorsque j'ai commencé mes recherches, on comptait environ dix mille Sioux Oglala. Ils appartenaient à de petites communautés dispersées le long des rivières et occupaient toute une réserve (Short Grass Prairie) de plusieurs milliers d'hectares.

La langue maternelle des Sioux est le dakota. Dans leur petite enfance, les Oglala parlent un dialecte du dakota que l'on nomme lakota. Au milieu

du XX^e siècle, la langue usuelle de la plupart des Oglala était le lakota mais la majorité comprenait et parlait un peu l'anglais. L'anglais qu'ils parlaient se trouvait d'ailleurs linguistiquement influencé par la langue lakota et devenait presque un dialecte particulier, parfois désigné comme dialecte de Pine Ridge.

D'un point de vue culturel, sous bien des rapports, ils étaient restés des Sioux, des Indiens des Plaines, mais en même temps, ils avaient été en contact avec des Européens ainsi qu'avec des Euro-américains pendant plusieurs siècles. La chasse au bison et à d'autres gibiers des prairies de l'Ouest ne constituait plus leur mode primaire de subsistance, mais les restes d'une vie nomade demeuraient.

Je rappelle en passant qu'aux XVI^e et XVII^e siècles, les explorateurs français faisaient du commerce avec les Sioux. Certains, d'ailleurs, s'étaient établis et même mariés parmi eux et avaient organisé des comptoirs commerciaux. Si certaines familles Oglala portent des noms traditionnels lakota (en anglais : JumpingBull, HolyRock, WeaselBear) d'autres noms indiquent une évidente origine française (comme Merrival, Peltier ou encore Roubideaux). Le mot sioux pour "commerçant" (iyeska) est d'ailleurs le même que pour "métisse".

Vers le milieu du XIX^e siècle, des missions catholiques s'étaient implantées parmi les Sioux en même temps que des pensionnats. Puis, vers la fin du siècle, le gouvernement fédéral avait instauré un système d'écoles. Ce système fut amélioré dans les années trente sous l'impulsion réformatrice de John Collier, délégué aux Affaires Indiennes pendant le New Deal du Président Franklin D. Roosevelt. Les écoles à classe unique dispersées parmi la population furent regroupées en écoles constituées d'une série de classes ordonnées, confiées à un corps d'instituteurs fonctionnaires (la plupart étaient des institutrices blanches); ces écoles étaient logées dans des bâtiments modernes, que les élèves devaient rejoindre en empruntant des bus scolaires.

Pendant plusieurs décennies, les Oglala avaient été en contact avec une éducation scolaire et, au XIX^e siècle, dans la majorité des écoles, l'utilisation de leur langue maternelle leur était interdite. Malgré leur fréquentation durable des bâtiments scolaires et de la langue anglaise, au moment où commencèrent nos recherches de terrain, les petits Oglala réussissaient mal à l'école, si on en jugeait par leurs résultats à différents tests de connaissance. Par comparaison avec les autres écoliers du Dakota du Sud, selon ce qui avait été remarqué à la fin de l'école élémentaire, vers quatorze ans, les enfants sioux représentaient les dix pour cent d'élèves ayant les résultats les plus faibles. Étant donné les conditions de vie au sein de la réserve ainsi que le dur labeur et la pauvreté des familles, ces mauvais résultats scolaires ne surprenaient personne. Cependant les performances des écoliers sioux suivaient une évolution déroutante: quand ils étaient testés pendant les premières

années de leur scolarisation, leurs résultats étaient similaires à ceux de leurs homologues “blancs”; puis, d’année en année, leurs performances déclinaient, par comparaison avec celles de leurs “voisins”. Paradoxalement, il semblait que plus ils fréquentaient l’école moins ils apprenaient. Mais cette évolution restait incompressible.

Ce n’était pourtant pas, en 1963, la première fois que des recherches sur les écoles et les écoliers sioux étaient entreprises. J’ai compris plus tard comment ces recherches étaient organisées. Un chercheur du département d’éducation d’une université voisine élaborait un questionnaire à choix multiples. Ce questionnaire était reproduit et envoyé à l’administration responsable des écoles de Pine Ridge. Les enseignants étaient chargés de distribuer les formulaires puis de les renvoyer dûment remplis. Les réponses étaient ensuite soumises au chercheur, qui effectuait une analyse statistique et en publiait les résultats. Ceux-ci ne variaient pas: les petits Sioux représentaient les 10% d’élèves dont les résultats étaient les plus faibles. Il s’agissait en quelque sorte de recherches par procuration, dans lesquelles le chercheur s’intéresse peu à ce qui se passe.

Par opposition à cette méthode, notre projet se situait dans le droit fil de la tradition des recherches de terrain de l’Université de Chicago. J’avais recruté une petite équipe de chercheurs qui comprenait des Sioux et d’autres Indiens des Plaines. Il y avait également mon épouse Rosalie, à présent décédée, docteur en anthropologie de l’Université de Chicago; Robert V. Dumont Jr., un Indien assiniboin qui avait reçu une éducation de niveau universitaire; Walter Goodhorse, un Sioux également pourvu d’une éducation universitaire et enfin Roselyn HolyRock, une Sioux ayant achevé le premier cycle primaire. Roselyn était une mère de famille; elle était la fille d’Harry JumpingBull et de sa femme, Cecelia, qui appartenait à une famille sioux célèbre, les BlackElk.

Les comportements des Sioux Oglala

J e rapporterai pour commencer deux incidents survenus au début de notre séjour parce qu’ils donnent une idée du décalage entre certaines conduites ordinaires des Oglala et les catégories de perception et de jugement qui sont celles du chercheur extérieur.

Peu après notre arrivée à Pine Ridge, les Sioux ont entamé une danse du soleil. Cette danse dérive d’une conception où le monde est composé d’êtres raisonnables et réagissant au monde extérieur plutôt que, selon la formule de Laplace, de la “matière en mouvement” (Wax & Wax 1962, 1978). Les participants espèrent être récompensés par une vision (un état de conscience altéré) au cours de laquelle un être non-humain les adopte comme parents.

(Powers, 1977, DeMaillie, 1985). Traditionnellement, les danseurs sont volontaires. Ils passent quatre jours sans boire ni manger et dansent autour d'un poteau sacré. Certains se font percer la peau de la poitrine ou du dos. Le dernier jour, le prêtre chargé du bon déroulement de la cérémonie enfonce une broche sous la peau du danseur. La broche est attachée par une corde à un poteau sacré; le danseur tente alors de se libérer et de se défaire de la broche en tirant sur la corde tout en continuant sa danse autour du poteau.

Les missionnaires avaient jugé cette cérémonie démoniaque et le gouvernement fédéral l'avait interdite. Cependant, au milieu du siècle, les Sioux ont retrouvé leurs droits et ont pu en reprendre la pratique (Feraca 1990). C'est ainsi qu'il nous fut possible d'assister à l'une de ces cérémonies. Par une chaude journée du mois d'août, je me tenais donc sous les arbres, parmi les spectateurs indiens, à regarder la cérémonie. Je me comportais comme un chercheur en sociologie, attentif à ne pas perturber le bon déroulement des choses, quand un Indien de ma connaissance, Harry Jumping Bull, s'approcha de moi et se mit à commenter ce qui se passait sous nos yeux. C'était un Indien traditionnel d'une cinquantaine d'années. Il me dit avec mépris: "Cette cérémonie n'est pas effectuée dans les règles. Les danseurs ne conviennent pas. Autrefois, les danseurs mangeaient du bison et étaient bien plus forts. À présent, ils se nourrissent de radis et de salades et n'ont plus aucune force." À ce moment, j'aurais sans doute pu apprendre de la bouche d'Harry des choses fascinantes sur le plan ethnographique, concernant, par exemple, les dissensions au sein de la communauté. Mais je n'y ai même pas songé. Au lieu de cela, j'ai été choqué par ce qui m'apparaissait comme un sacrilège de la part d'un homme qui semblait renier ses origines et je n'ai pas su quoi dire.

Harry s'était permis de s'entretenir avec moi en ces termes parce que nous avions créé des liens avec certains des siens. J'avais en effet, peu de temps auparavant, engagé son neveu, Walter, comme assistant pour le projet de recherche. Plus tard, durant la danse du soleil, la mère de Walter, Beulah GoodHorse, s'est approchée de moi et a engagé la conversation. Elle semblait croire que je tenais à être accepté au sein de la communauté sioux et elle se proposait de m'instruire. Mais le message qui ressortait de son discours devenait progressivement de plus en plus clair: mon droit de passage dans la communauté passait inévitablement par son lit. Quand j'ai compris ce qu'elle me proposait, j'ai été choqué: je dois avouer qu'en tant que chercheur de terrain fraîchement sorti des bibliothèques et des salles de cours de l'université de Chicago, j'étais bien naïf sur le sujet. Mes lectures ne m'ayant pas préparé à répondre à ce genre d'invitation, j'ai quitté Beulah. Mais celle-ci devait par la suite renouveler plusieurs fois son offre.

Même bien préparé intellectuellement au travail de terrain, un chercheur débutant risque ainsi toujours d'être pris au dépourvu car les limites des engagements dans la situation ne peuvent être maîtrisées.

Les entretiens avec les mères

L'incident avec Beulah GoodHorse et les conseils donnés par d'autres avaient montré que les femmes des villages ne devaient et ne pouvaient être interrogées que par des chercheurs de sexe féminin. La tâche d'interroger les mères des petits Sioux scolarisés incombait donc à Rosalie H. Wax, qui s'en acquitta avec l'aide de Roselyn HolyRock.

Rosalie et Roselyn rendirent visite aux mères chez elles, dans leur foyer, et les entretiens ainsi réalisés se révélèrent très riches. Au début, les mères parlaient de la fréquentation des écoles, du fait que leur enfant allait à l'école régulièrement et n'avait jamais manqué un jour de classe. Cela reflétait leur docilité par rapport aux encouragements à envoyer leurs enfants à l'école. À mon plus grand regret, j'appris que l'administration recevait des fonds des agences gouvernementales en fonction du nombre des inscrits : plus il y avait d'enfants inscrits et plus les écoles recevaient d'argent. L'administration académique était ainsi directement intéressée à la fréquentation de l'école.

Il était évident que les mères —de même que les pères— n'avaient aucun intérêt ni aucune expérience des choses scolaires, de ce qu'on enseignait à leurs enfants. En ce qui les concernait, ils espéraient que leurs enfants pourraient acquérir des connaissances suffisantes pour accéder à des emplois locaux. Mais puisque ces offres correspondaient avant tout à des emplois de travailleurs manuels, les attentes scolaires s'en trouvaient limitées. Ainsi, quand on demandait aux mères ce que leurs enfants avaient appris à l'école, la première réponse était souvent en rapport avec les tâches ménagères : "Elle sait à présent balayer."

Quand Rosalie et Roselyn poussaient l'interrogation plus avant, sur la question des aspects négatifs de l'école, un certain nombre de mères répondaient que leurs enfants s'étaient plaints des moqueries que leur infligeaient leurs camarades de classe. Plusieurs mères racontèrent des cas où leurs enfants avaient souffert amèrement de ces moqueries. Des mères ajoutèrent que leurs enfants avaient appris des mots grossiers sur les bancs de l'école. Une petite poignée de mères était allée se plaindre auprès des autorités administratives, mais celles-ci n'étaient pas intervenues pour enrayer les moqueries et les insultes.

L'éthos des Sioux

Avant d'examiner les comportements des élèves eux-mêmes, je donnerai quelques indications sur la philosophie des Sioux en ce qui concerne leurs façons d'élever les enfants.

Je me trouvais un jour parmi un groupe d'Indiens des Plaines, enfants et adultes d'âges variés, lors d'un pique-nique dans les Rocheuses du Colorado. Nous étions à environ 1500 mètres d'altitude, la montagne d'un côté et un précipice de l'autre. À distance de sécurité du précipice, il y avait un mur de pierre d'un mètre de haut et de 50 cm de large. J'étais assis parmi des Indiens à une table, regardant en direction de la montagne. À un moment, je me suis retourné et ce que j'ai vu m'a laissé pantois : les petits Indiens couraient sur le mur de pierre. Pas seulement les adolescents, les petits d'environ quatre ans s'en donnaient aussi à cœur joie. Dans mon jeune âge, si je m'étais risqué à ce genre d'exercice, j'aurais certainement reçu une fessée. Pourtant les parents indiens étaient parfaitement calmes. Bien entendu, ils ne quittaient pas des yeux les mouvements de leur progéniture, mais ils étaient loin de penser à intervenir, encore plus de chercher à imposer leur autorité.

Un autre témoignage illustrera cette même attitude. Dans la réserve Pine Ridge, il y avait une église à laquelle était annexé un pensionnat, Holy Rosary, tenue par des Jésuites. Rosalie Wax et moi-même avons demandé à nous entretenir avec le principal de l'école, le Père Bryde. Celui-ci nous a parlé des difficultés qu'il rencontrait avec les familles sioux. Pour lui, la réaction suivante était typique : quand les parents amenaient un enfant pour l'inscrire à l'école, il avait l'habitude de demander : "Souhaitez-vous que votre enfant soit vacciné contre la variole ?" Invariablement, les parents se tournaient vers l'enfant, qui avait autour de six ans, et réitéraient la demande, généralement en lakota : "Souhaites-tu être vacciné ?" L'enfant demandait alors de quoi il s'agissait et les parents répétaient les explications formulées par Bryde. Informé, l'enfant refusait le vaccin et les parents abondaient dans son sens. Le Père Bryde interprétait ce type d'incident comme la marque d'un manque évident de sens des responsabilités de la part des parents. Il finit par instituer une règle qui imposait la vaccination des enfants avant leur acceptation à Holy Rosary.

De même, quand Rosalie et Roselyn se renseignaient auprès des parents d'un adolescent, demandant si leur enfant avait l'intention de se rendre à l'Université, la réponse était invariablement la suivante : "Il (ou elle) ne m'a pas encore donné son avis là-dessus." Ceci voulait dire qu'ils n'avaient pas l'intention d'influencer la décision de leur enfant concernant son avenir : cette décision devait venir de l'adolescent.

En résumé, la communauté sioux nourrissait avant tout un profond respect pour l'autonomie de chaque individu, même quand il s'agissait de la vie, de la maladie ou encore du choix d'une carrière. La langue lakota ne possède d'ailleurs pas de forme impérative. Si un Sioux ressent le besoin d'exprimer son autorité sur un de ses compatriotes, il recourt à présent à l'anglais.

Lorsqu'une personne ou un système ne faisant pas partie de la communauté allait à l'encontre de la liberté individuelle de l'un de ses membres, il lui fallait ensuite en assumer toutes les conséquences. Dans le domaine sco-

laire, par exemple, le choix de se rendre ou non à l'école ainsi que l'attitude à adopter à l'intérieur des bâtiments scolaires relevaient de la responsabilité de l'enfant, de sa décision propre. Cependant, si le gouvernement insistait pour que l'enfant soit scolarisé, la responsabilité de prendre soin de l'enfant, de lui donner la meilleure éducation possible et de lui imposer une certaine discipline incombait alors au gouvernement. Inutile par ailleurs de préciser que ni les Pères Jésuites ni les autorités gouvernementales n'appréciaient ni ne comprenaient cet ethos.

Dans la salle de classe

Dans les écoles élémentaires fédérales de la réserve étudiée, le cursus allait de la première à la huitième classe, et les âges théoriques des élèves correspondants, de six à quatorze ans (mais les enfants indiens avaient en majorité un âge supérieur à l'âge théorique, surtout dans les dernières classes: en huitième, un tiers des élèves avait de seize à dix-huit ans).

Quand notre équipe de recherche commença à travailler à l'intérieur des écoles, en observant les attitudes dans la salle de classe, nous avons remarqué qu'il se produisait d'intéressantes transformations avec l'âge et le niveau de scolarisation.

Dans les classes pré-élémentaires et élémentaires inférieures (jusqu'à la troisième, de quatre à huit ans), les enfants étaient dociles et montraient un vif intérêt pour l'enseignement. Dans les années soixante, la plupart de ces enfants parlaient mal l'anglais, mais cela ne les empêchait guère de participer activement à la classe, même si l'enseignant se trouvait souvent confronté à une barrière linguistique.

Dans les classes élémentaires intermédiaires (de la quatrième à la sixième, de neuf à onze ans), l'atmosphère se transformait de façon radicale. Les élèves devenaient bruyants et perturbateurs. Plutôt qu'une opposition à l'autorité de l'enseignant en elle-même, ils semblaient délibérément montrer une incompréhension des instructions qui leur étaient données, et ils le faisaient d'une manière difficile à comprendre. Si un élève était appelé à réciter sa leçon devant la classe, il (ou elle) pouvait murmurer sa réponse, qui, bien entendu, n'était pas exacte. Il en découlait une sorte de réaction en chaîne, et si d'autres élèves étaient ensuite interrogés, aucun ne donnait une bonne réponse. Ces réactions nous étonnaient beaucoup, puisqu'au sein des familles qui nous accueillèrent nous nous rendions compte que ces mêmes élèves savaient faire ce qui leur avait été demandé, alors qu'en classe ils feignaient l'ignorance.

Dans les classes élémentaires supérieures (septième et huitième, douze ans et plus), l'atmosphère était de nouveau complètement différente. Elle se

caractérisait par un silence de marbre, une passivité et une indifférence apparente des élèves, comme si les enfants portaient un masque de cire silencieux. Après avoir visité ces classes, Roselyn remarqua avec le plus grand étonnement que ce qui s'y passait était encore plus troublant que ce qu'elle avait vu un jour dans une école pour Indiens sourds-muets. Non seulement les commentaires de Roselyn étaient pertinents et évocateurs, mais ils révélaient également l'isolement de l'école par rapport à la communauté sioux, qui ne savait absolument rien de ce que faisaient ses rejetons dans l'enceinte de l'école.

Ainsi, la seule tranche d'âge qui était intéressée par les études était celle des quatre à huit ans environ. Autour de dix ans, les élèves étaient très turbulents; ils avaient des comportements jugés stupides et faisaient tout pour saboter le travail en classe. Quant aux élèves de douze ans et plus, ils étaient totalement silencieux, impassibles et désintéressés. Pendant plusieurs semaines, ces comportements, qui recoupaient les résultats aux tests évoqués plus haut, furent pour nous très difficiles à interpréter.

Une société de pairs

L'indication la plus suggestive nous fut donnée par une femme sioux qui travaillait dans la cafétéria d'une école et qui avait observé les élèves pendant des années. Elle avait remarqué que c'était les moqueries qui transformaient l'ambiance au sein des classes. Par exemple, dans les classes intermédiaires, quand la maîtresse d'école appelait un élève pour réciter une leçon et que cet élève était tenté de répondre, ses petits camarades commençaient à le menacer dans sa langue maternelle pour le dissuader de participer au bon déroulement de la classe. Ils pouvaient faire des commentaires désobligeants et obscènes sur sa famille ou encore le menacer de représailles physiques dans la cour de récréation. Comme ces remarques étaient prononcées en lakota ou dans la langue des signes propre aux Indiens des Plaines, l'enseignante ne pouvait comprendre la situation. Menacés, la plupart des élèves feignaient l'idiotie ou la distraction pour éviter d'être interrogés.

On pourrait être tenté de se focaliser sur ces menaces et sur leurs effets négatifs sur l'apprentissage des enfants. Pourtant, si on oublie un instant les buts de l'école et les concepts de sociologie appliquée pour se concentrer sur les procédés utilisés par les petits Sioux, on aperçoit alors qu'on a sous les yeux un cas normal de tentative pour créer un groupe dans le groupe, un clan de semblables, une société de pairs. Par le biais des menaces, le clan consolide son pouvoir sur ses membres à travers une opposition silencieuse, parce que résolue, à l'autorité de la maîtresse et de l'administration de l'école.

Une fois que l'on a compris le fonctionnement de la société formée par les petits Sioux à l'école, l'analyse peut être prolongée dans deux directions

différentes. La première correspond à la relation entre le rôle de ces moqueries dans la formation du groupe des pairs et la vie traditionnelle des Indiens des Plaines et d'autres tribus indiennes, comme les Inuit. Quiconque vit et agit au sein d'une communauté indienne se trouvera rapidement traité comme le dindon de la farce. En effet, c'est par la moquerie qu'un intrus se rend compte qu'il fait dorénavant partie intégrante de la société, bien que ce type d'accueil puisse parfois mettre mal à l'aise ceux qui sont habitués à un mode de communication différent. Quand la moquerie est intégrée au processus de formation des petits groupes, elle nous aide à comprendre les dynamiques à l'œuvre dans la société des Indiens des Plaines, où les hommes chassent et se battent en petits groupes soudés, montrant un courage et une endurance à toute épreuve devant les obstacles.

D'un autre côté, ces découvertes mettent en lumière un fait qui prévaut dans les écoles américaines, ainsi qu'en France (Pitts 1963) : la classe s'organise en une petite société. Ce n'est pas une agrégation d'individus, mais elle devient une collectivité soudée ; c'est particulièrement visible par rapport au maître ou aux représentants de l'autorité académique. Dans les écoles qui réussissent le mieux, les autorités et les petits élèves arrivent à un *modus vivendi*. Les enseignants les plus capables parviennent à encourager une certaine compétition productive entre les élèves et à atteindre leurs buts sans détruire les bases sur lesquelles reposent les petits clans — les sociétés de pairs.

Par ailleurs, le développement de ces petits clans au sein de l'institution scolaire représente un exemple d'un phénomène social général. Quand une institution acquiert une certaine autorité, ses membres se regroupent en effet souvent pour lui faire face. Un des exemples les plus connus est celui de l'armée traditionnelle : les enrôlés créent un code qu'ils imposent aux officiers, et par là même les soumettent.

À plusieurs occasions au cours de ses recherches, Sigmund Freud a montré que ce qu'il examinait en psychanalyse avait été étudié bien avant lui par des poètes, des dramaturges ou encore des artistes. Quand je considère nos découvertes concernant l'influence et la domination au sein du clan, je me sens proche de Freud. Surtout quand je regarde des films aussi poignants que *L'argent de poche* de François Truffaut (1976) ou *Au revoir les enfants* de Louis Malle (1987), ou encore quand je lis des autobiographies d'Indiens envoyés très jeunes dans des pensionnats. Je réalise alors que nous avons redécouvert des évidences.

Le compte rendu d'un bon travail de terrain a un effet voisin de celui des beaux-arts. Tout en s'accordant avec la perception qu'a de son existence le groupe étudié, il transforme aussi par là même cette perception. Lorsqu'ils lisent ce type de compte rendu, les membres du groupe étudié se reconnaissent et approfondissent leur compréhension de ce qu'ils sont. Pour prolonger la comparaison esquissée plus haut, l'effet est comparable à une expérience

psychologique libératrice ; toutefois, pour maintenir la comparaison, on doit remarquer qu'un compte rendu de recherche dont l'auteur est un chercheur de terrain négligent ou arrogant embrouillera ses hôtes et les lui aliénera. Les pires fautes consistent à ne pas reconnaître en ses hôtes des êtres humains et à dissimuler ce qu'on est soi-même. Bien qu'il soit indispensable de réserver son jugement et d'être capable de jouer le naïf, on ne peut abandonner ses propres conceptions morales.

Pour revenir à notre enquête, la publication et la communication de ses résultats aux Oglala eurent deux conséquences. Tout d'abord, les Oglala nous accueillirent, mon équipe et moi-même, comme des héros de guerre. Puis se développa un mouvement social qui eut des effets bénéfiques sur l'enseignement donné à leurs enfants. Mais cette histoire constituerait le thème d'un autre article.

Quelques remarques concernant les recherches sur les comportements à l'école

Dans le domaine scientifique, il est souvent utile d'aller au-delà des cas moyens et de considérer les cas extrêmes. Le talent des chercheurs réside notamment dans leur capacité à découvrir du nouveau et de l'insolite dans des situations qui apparaissent ordinaires.

L'exemple ici décrit était extrême sous deux rapports : premièrement, en ce qui concerne l'autonomie des élèves et leur indépendance par rapport à l'autorité exercée par leurs parents ; deuxièmement en ce qui concerne leur capacité à former une communauté, un groupe de pairs, indépendant des professeurs et opaque pour l'observateur. Le caractère extrême tient aux barrières linguistiques et culturelles entre les élèves et les enseignants. Cet exemple montre que la salle de classe correspond à une frontière écologique où deux types de populations se définissent l'une contre l'autre (Park 1934/1950, Hughes & Hughes 1952).

En mettant l'accent sur une situation extrême, on peut dévoiler des aspects significatifs de la configuration des écoles qui, sans cela, resteraient dans l'ombre parce qu'ils sont partie intégrante de notre vie sociale.

Je dresserai brièvement une liste de ces aspects :

- Au sein de l'école, les enfants sont transformés en élèves. Les enfants ne naissent pas élèves, mais ils le deviennent au contact des autres et des enseignants.
- Pour la plupart des enfants, devenir élève veut dire devenir actif dans un groupe de pairs (ou dans plusieurs groupes) et dans différents contextes d'interaction.

- Tandis que le groupe de pairs s'organise en fonction des buts et des intérêts de ses membres, il y a également un important phénomène qui force le groupe de pairs à se définir en opposition à la hiérarchie des enseignants.
- La salle de classe n'est pas uniquement une arène dans laquelle l'éducateur procure un enseignement à un groupe d'élèves qui seraient sans lien les uns avec les autres et le recevraient passivement. La salle de classe est plutôt un théâtre au sein duquel les élèves sont en même temps public et acteurs. Leurs actions et la manière dont ils les exécutent sont lourdes de sens. Les enfants sont en permanence en train d'apprendre et de découvrir, mais ce qu'ils apprennent et leurs évolutions ne sont que pour une part la conséquence du travail de l'enseignant. Un des problèmes centraux de la plupart des classes est l'organisation et le maintien d'un milieu social dans lequel les élèves peuvent acquérir ce qui figure dans le programme officiel.
- La plupart des théories pédagogiques sont centrées sur la façon dont l'enseignant présente une matière aux élèves, considérés comme des individus. La psychologie de l'éducation est ainsi devenue une discipline à laquelle le ministère de l'éducation américain s'intéresse. La fonction sociale de cette discipline est avant tout idéologique. Elle dissimule les dynamiques sociales présentes dans l'école et dans la salle de classe. Malheureusement, elle ne donne guère au nouvel enseignant les moyens nécessaires pour assurer ses véritables tâches dans une salle de classe.

Conclusion

Les objectifs poursuivis dans cet article concernent à la fois la méthode et la substance. D'un côté, j'ai voulu illustrer les possibilités et les risques d'une expérience personnelle de travail de terrain. Les techniques de recherches sont comme des lentilles, dont les caractéristiques optiques accentuent certains phénomènes et en minimisent d'autres. En révélant clairement ce qui se passait dans les salles de classe, mes recherches de terrain m'ont permis de comprendre comment les idéologies de l'éducation mystifient (dissimulent) le fonctionnement des écoles.

Plutôt que de dissimulation, nous devrions d'ailleurs parler de "schizophrénie culturelle". Car chacun de nous a été un enfant et, par suite, comprend les existences sociales des enfants, de telle sorte que nous connaissons intimement l'importance et la signification des relations sociales à l'intérieur de l'école —les amitiés et les haines; les alliances, rivalités et inimitiés; les cliques, bandes et groupes de pairs. Néanmoins l'attention du public et des

administrations, aux États-Unis ou en France, est focalisée sur la réussite formelle dans sa dimension individuelle, telle que la mesurent les performances obtenues à des tests “objectifs”. L'attention se porte en conséquence sur l'enseignement dans sa définition officielle, comme s'il s'agissait du processus actif, plutôt que sur les processus interactifs réels d'apprentissage. Il existe également un refus systématique de prendre conscience de ce que l'apprentissage s'effectue dans des milieux sociaux. Quand l'existence des sociétés de pairs est mise en lumière, on considère généralement que celles-ci exercent des influences négatives, conduisent les élèves à l'usage de drogues, au sexe précoce, ou à la violence, alors qu'elles pourraient et devraient être considérées comme des mécanismes puissants, admirables —mais effectivement non dépourvus de risques— d'apprentissage et de développement. Nous sommes portés par commodité à négliger le fait que la structure par âge et niveau d'études de nos écoles intensifie les dynamiques des sociétés de pairs reposant sur les âges et les niveaux d'études.

Une scolarisation obligatoire de masse incluant la période de l'adolescence est un phénomène relativement récent. Pour la plupart des enfants indiens américains du XIX^e siècle, la scolarisation fut une agression : les enfants étaient littéralement enlevés et emprisonnés dans des pensionnats, punis s'ils parlaient leur langue maternelle ou s'ils se conformaient aux normes de comportement de leur communauté. Les enfants résistèrent calmement autant qu'ils le purent, mais ces expériences ont laissé de profondes cicatrices dans les communautés indiennes.

Pour beaucoup d'élèves dans la plupart des pays, la scolarisation obligatoire continue d'être une agression et un emprisonnement. Contraindre les enfants à rester tranquillement assis et exiger qu'ils acceptent d'être gavés —comme des oies— de connaissances auxquelles ils n'attribuent aucune utilité, est une recette pour engendrer à coup sûr des difficultés, particulièrement chaque fois que les enseignants ne savent rien à propos de leurs élèves et n'imaginent pas ce qui pourrait réellement les aider à mener une existence plus satisfaisante. La réponse des élèves est alors la fuite chaque fois qu'ils le peuvent ou des tentatives pour s'organiser et prendre le contrôle de la vie scolaire ou encore des violences (Willis 1977).

Dans les familles bourgeoises françaises les enfants étaient socialisés avec pour objectif qu'ils restent assis tranquillement, retiennent certaines connaissances et les restituent à la demande. Les gratifications suprêmes de l'école étaient accordées aux élèves qui pouvaient assimiler et synthétiser ces connaissances. Ce système a produit des personnes qui ont obtenu des succès, particulièrement dans le domaine littéraire. Produits eux-mêmes de ce type d'éducation, les éducateurs peuvent trouver particulièrement difficile de comprendre que ce modèle n'est pas universel. Sans chercher ici à développer un large éventail de comparaisons, on peut remarquer que, dans les traditions

juive et musulmane conservatrices, l'instruction formelle obligatoire est centrée sur quelques textes et n'occupe que de brèves périodes de l'existence pour la plupart des enfants.

Dans le passé et dans la plupart des sociétés, la plus grande partie de l'instruction s'est effectuée par un apprentissage en immersion. Je reviens donc à mon point de départ en relevant que le travail de terrain peut devenir un exemple de cette instruction par expérience.

Bibliographie

- CHAPOULIE J.-M. 2001 *La Tradition Sociologique de Chicago : 1892-1961*, Paris, Éditions du Seuil
- CODRINGTON R. H. 1891 *The Melanesians*, Oxford, Clarendon
- DEMAILLE R. J. 1985 *The Sixth Grandfather*. Lincoln : University of Nebraska Press
- FERACA S. E. 1990 *Why Don't They Give Them Guns? The Great American Indian Myth*. Lanham M D, University Press of America
- FIRTH R. 1940 *The Work of the Gods in Tikopia*, London, Percy Lund, Humphries
- HUGHES E. C. & HUGHES H. M. 1952 *Where Peoples Meet : Racial & Ethnic Frontiers*. Glencoe, IL, Free Press
- LÉVY-BRUHL L. 1927 *L'Âme primitive*, Paris, Alcan
- PAVLIC S. Jr. (ed) 1998 *A Good Cherokee, A Good Anthropologist : Papers in Honor of Robert K. Thomas*, Los Angeles, American Indian Studies Center, UCLA
- PARK R. E. 1934 "Race relations and certain frontiers", reprinted p117-137 in Hughes E. C. 1950, *Race and Culture* (Selected Papers) , Glencoe (IL), Free Press
- PITTS J. R. 1963 "Continuité et changement au sein de la France bourgeoise", in Hoffman S et al. *À la Recherche de la France*, Paris, Éditions du Seuil, 263-344
- POWERS W. K. 1977 *Oglala Religion*, Lincoln, University of Nebraska Press
- WAX M. L. 1957 "Les Pawnees à la recherche du Paradis perdu", *Archives de Sociologie des Religions*, n4 (Juillet-Décembre), 118-122
- WAX M. L. 1959 *Time, Magic et Asceticism*, Thèse de PhD, Department of Sociology, University of Chicago
- WAX M. L. 1978 "Religion among American Indians", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 436, 27-39
- WAX M. L. & WAX R. H. 1962 "The magical world view". *Journal for the Scientific Study of Religion* 1, 179-188
- WAX M. L., WAX R. H. & DUMONT R. V. 1989 *Formal Education in an American Indian Community*. Prospect Heights, in *Waveland*, Originally published Spring 1964 as Supplement to *Social Problems*, vol. XI, n4
- WAX R. Hankey 1971 *Doing Fieldwork : Warnings and Advice*, Chicago, University of Chicago Press
- WILLIS P. E. 1977 *Learning to Labor*, Farmborough, Saxon House

Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal¹

JEAN-ÉMILE CHARLIER

Groupe de Recherche Sociologie Action Sens (GReSAS)
Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM)
charlier@fucam.ac.be

Des prescriptions internationales appuyées sur le local

Vivement incitées par les organisations internationales à adopter rapidement des mesures soutenant l'augmentation du taux de scolarisation, les autorités sénégalaises ont introduit plusieurs innovations majeures dans leur système éducatif à la rentrée d'octobre 2002. Premièrement, les enfants qui reçoivent un enseignement religieux dans les "daara", ou écoles coraniques sénégalaises, sont désormais considérés comme scolarisés, au même titre que les élèves inscrits dans l'enseignement formel. Deuxièmement, l'enseignement religieux, c'est-à-dire essentiellement celui de la religion musulmane, majoritaire à plus de 90 % dans le pays, a été intégré au programme du cycle primaire de l'École de la République. Ces mesures n'en contredisent pas le caractère laïque, récemment réaffirmé dans le premier article de la Constitution de 2001, inchangé par rapport au texte de 1963. Troisièmement, une expérience a été lancée dans cent cinquante écoles primaires pour que les cours y soient donnés dans les langues locales dès l'année 2002-2003; le gouvernement prévoit ensuite de l'étendre, voire de la généraliser, en fonction des résultats qu'elle produira.

1. Une première version de ce texte a été longuement discutée en janvier 2003 avec les auditeurs de la Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation de Dakar que je tiens à remercier de leurs apports et de leur collaboration.

Ces mesures, qui indiquent une même intention politique de resserrer les dispositifs éducatifs au plus près des préoccupations et des intérêts des populations, sont susceptibles de deux lectures. L'évolution qu'elles dévoilent peut d'abord être analysée comme une conséquence de l'influence des organisations financières internationales qui prônent l'application d'une logique de marché à tous les domaines de l'activité humaine qui peuvent y être soumis, et parmi lesquels elles rangent l'éducation. Introduire la religion et les langues locales dans l'enseignement public revient alors à conformer l'offre éducative aux préférences des usagers, postulés collectivement rationnels. Une seconde lecture, complémentaire de la première, valorise les explications endogènes, met en exergue l'évidence selon laquelle ces mesures s'inscrivent dans l'histoire longue de l'Islam au Sénégal, au cours de laquelle la construction de l'État laïc n'apparaît plus que comme un épiphénomène porté par l'épisode colonial, voire —et c'est bien le sens de la démarche marginale de ceux qui, au printemps 2003, ont proposé l'application de la charia par tous les tribunaux nationaux— comme une aberration à corriger dès que possible.

En toute hypothèse, les effets de ces innovations sur la vie publique du Sénégal pourraient être profonds. Les réformes projetées ne sont pas qu'organisationnelles ou institutionnelles, elles marquent aussi un glissement de référence, une évolution dans la conception de l'État et des fondements de sa légitimité. Elles annulent de facto le compromis politique établi en faveur de sa laïcité au profit d'une doctrine politique, plus anglo-saxonne que française, qui admet l'affirmation de signes religieux explicites dans les institutions publiques. Les promoteurs de ces réformes ont volontairement nié le caractère absolu des caractéristiques qui différenciaient l'école officielle des dispositifs traditionnels de socialisation. Ce faisant, ils ont aussi réfuté cette définition de la modernité qui prévoyait d'isoler le religieux dans l'abri des consciences individuelles et de lui interdire de se frotter aux choses de la Cité, sous peine de le voir profané. Le recul du religieux, annoncé comme une "loi inéluctable contre laquelle il serait absurde de s'insurger" (Durkheim 1994, 146) se trouvait déjà infirmé par les faits (Davie 2002), il l'est désormais aussi par la loi. Ces démentis ébranlent la définition française de l'État et des frontières séparant sphères privée et publique, dont la pertinence est remise en question dans la société sénégalaise, indubitablement inscrite dans une modernité qu'elle revendique à très juste titre et dont elle se plaît à révéler quelques contradictions.

Structure et organisation du système éducatif sénégalais

Le “système éducatif” sénégalais se donne à voir à l’observateur étranger comme une constellation hétéroclite de dispositifs d’enseignement, de formation ou de socialisation gérés et animés par des opérateurs multiples : instances officielles, organisations non gouvernementales, congrégations, communautés diverses. Pourtant, au-delà des apparences et en l’absence d’équivalents généraux qui classeraient les différents produits scolaires selon des critères univoques, les populations s’orientent avec une grande sûreté dans ce maquis et vont y chercher ce qui correspond à leurs aspirations ou à leurs moyens. L’avis des élites politiques, sociales, culturelles ou religieuses, tel qu’il peut être approché par des enquêtes locales (Charlier 2003), suggère que la structure et la hiérarchie du champ, appréhendées par les populations qui usent des éléments qui le composent, sont données d’abord par la position que chaque dispositif occupe sur un axe allant de l’école formelle aux initiatives non formelles, les notions de formel et de non formel n’étant utilisées ici que de façon descriptive, dans le sens qui leur a été attribué par Coombs et alii (1973).

Les différentes écoles formelles

Le terme d’école “formelle” appartient à la langue sénégalaise commune qui lui reconnaît deux synonymes parfaits, l’école “française” ou l’école “moderne”. Les trois mots désignent l’école héritée de la colonisation, dont les programmes sont définis par l’autorité publique qui organise les épreuves standardisées pour vérifier dans quelle mesure leur contenu est maîtrisé par les élèves terminant un cycle d’études. L’école directement organisée par l’État en constitue par essence le parangon, mais elle ne jouit pas pour autant de la meilleure estime de la part des populations, qui lui reprochent d’être trop politisée, de subir trop de grèves, de ne pas parvenir à stimuler la motivation de ses agents. En un mot, beaucoup de citoyens considèrent qu’elle est partiellement étouffée par une formalisation excessive qui garantit une impunité de fait aux professeurs sans conscience professionnelle ou aux élèves fauteurs de troubles. En 1999-2000, l’école publique élémentaire accueillait 990.396 élèves (*Éducation* 2003).

Les écoles privées catholiques sont réputées capables d’échapper au piège de l’abus de formalisation et de parvenir à tirer parti des avantages qu’apporte une codification précise des contenus et des normes de comportement sans en subir les inconvénients. Elles conduisent à une certification officielle un public sélectionné sur des critères sociaux, économiques et culturels,

ce qui contribue à expliquer qu'elles se prévalent de taux de réussite aux épreuves standardisées plus élevés que les établissements publics.

Des écoles privées laïques cherchent à concurrencer ces grands établissements confessionnels. La majorité d'entre elles sont toutefois reléguées sur le "segment de marché" le plus difficile, elles accueillent les élèves rejetés de l'enseignement public et dont les familles n'ont pas suffisamment de ressources pour les inscrire dans le privé catholique. Les taux de réussite qu'elles affichent aux épreuves standardisées sont marqués par leur type de recrutement et s'avèrent peu enthousiasmants. En 1999-2000, les écoles élémentaires privées, catholiques ou laïques, ont accueilli 117.316 élèves (*Éducation* 2003).

Une étude récente menée dans les régions de Dakar, Djourbel, Tamba et Kolda donne la mesure des écarts de performances entre les trois types d'établissements. En 2001-2002, les taux de réussite à divers tests standardisés dévoilaient sans conteste leur hiérarchie. Ces données, même si elles sont imparfaites et incomplètes, attestent que la représentation spontanée que se font les populations des performances des différentes écoles n'est pas en décalage par rapport à l'image objectivée que produisent les données statistiques disponibles.

COMPARAISON DE TAUX DE RÉUSSITE, SELON LE CARACTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT

Taux de réussite	École		
	Publique	Privée catholique	Privée laïque
C.F.E.E.	53	88	39
Entrée en sixième	38	79	24
Test de Mathématiques	55	64	62
Test de Français	48	64	46

Source: *Analyse du secteur de l'éducation* 2003.

Ces trois types d'établissements forment le noyau de l'école formelle ; les contenus enseignés y sont identiques, les méthodes diffèrent peu, les transferts d'élèves et de personnel d'un "caractère" à l'autre sont constants, des écoles privées sont créées par des enseignants ou des inspecteurs de l'officiel à la retraite, bon nombre de ceux qui donnent cours dans le privé le font en qualité de vacataires, tout en gardant une fonction complète dans l'officiel, ce qui leur garantit des avantages auxquels ils n'entendent pas renoncer.

Satellisée à bonne distance de ce noyau auquel elle rêve de se fondre, l'école franco-arabe cherche sa respectabilité. Elle se voudrait équivalente à l'école française, mais n'y est pas spontanément associée dans les représentations collectives. Son programme ajoute à celui de l'école formelle l'appren-

tissage de l'arabe. Elle propose une filière organisée et inspectée par les pouvoirs publics, elle mène au baccalauréat et ouvre donc la possibilité de poursuivre des études supérieures en arabe soit au Sénégal, mais l'offre y est bien maigre, soit dans les pays arabophones.

Les différentes écoles non formelles

L'école non formelle est d'abord celle dont les contenus ne sont pas définis par l'autorité publique, qui ne vérifie pas davantage les aptitudes pédagogiques des maîtres ni ne mesure les compétences des apprenants. Tous les dispositifs explicites de socialisation n'appartiennent pas pour autant à l'enseignement non formel. Seuls s'y apparentent ceux qui se coulent dans des structures pérennes qui proposent aux familles un service concurrent de celui qu'offre l'école officielle : la participation à une "forme" d'enseignement rend alors impossible la participation à l'autre "forme". Il faut pour cela que l'école non formelle participe au même système que l'école formelle, qu'elle fonctionne sur des rythmes qui lui sont comparables, qu'elle revendique une même universalité des contenus transmis et qu'elle s'ouvre à tous les individus d'une classe d'âge. Satisfont à ces critères les écoles arabes, les daara ou écoles coraniques et les écoles communautaires de base.

Les écoles arabes n'ont pas de programme reconnu ou unifié, elles ne mènent pas à une épreuve standardisée organisée ou contrôlée par les pouvoirs publics. Elles tentent d'affirmer leur proximité avec l'école formelle en ajustant leur calendrier sur celui de l'école officielle, sans pour autant faire illusion.

Elles ont bien du mal à se distinguer des daara, dont l'objectif premier est l'apprentissage du Coran, qui, aux yeux du croyant musulman, doit être totalement mémorisé en arabe. Les objectifs de l'école coranique sont invariables : elle "ne prépare pas à un métier ou à un rôle mais seulement à être un croyant, un homme parfait en utilisant toutes les techniques d'inculcation qui visent la domestication du corps et de l'esprit" (Gandolfi 2003, 267). Pourtant, les méthodes pédagogiques utilisées dans les daara tendent à se diversifier, notamment parce qu'ils connaissent des demandes plus contrastées que par le passé. Dès lors, si certains daara s'accrochent à leur vocation traditionnelle de faire retenir le Coran par cœur à des enfants qui n'en comprennent pas la signification en ponctuant les leçons de vigoureux coups de baguette, d'autres poussent d'abord l'apprentissage de l'arabe, qui précède puis accompagne la mémorisation des textes sacrés. Autre axe de différenciation, des daara urbains fonctionnent exclusivement en dehors des temps scolaires, ce qui permet aux enfants, les "talibés", de poursuivre leur scolarité à l'école formelle tout en s'instruisant progressivement des choses de la religion, quand d'autres en acceptent cette responsabilité pleine qui fait dire au

père confiant son fils au marabout : “rends-le moi quand il connaîtra le Coran ou ne me le rends pas”. Seuls peuvent être ici considérés comme des écoles non formelles les daara qui entrent en concurrence avec l'école formelle, c'est-à-dire ceux qui assurent une prise en charge à temps plein des enfants. D'aucuns, comme le daara de Coki, se présentent comme des pensionnats, certes très austères —les anciens racontent que les pensionnaires n'y avaient le droit de se laver et de se changer qu'une fois par an, pour la “Tabaski” (traduction en wolof de l'Aïd-el-Kébir, la “grande fête” célébrant le sacrifice d'Abraham)—, où les jeunes apprennent les préceptes de l'Islam, mais aussi des habiletés techniques destinées à les aider à réussir leur vie professionnelle. D'autres, particulièrement en milieu urbain, envoient les enfants mendier nourriture et argent dans les rues sans nécessairement leur assurer la formation coranique pour laquelle ils leur étaient confiés. La justification du régime qui leur est imposé est religieuse, il s'agit d'enseigner l'humilité à l'enfant, de lui faire comprendre ce qu'est l'extrême pauvreté de façon à ce qu'il ait de la compassion pour ses semblables et qu'il se montre généreux le jour où il aura réussi.

Les daara accueillent un nombre d'enfants estimé entre 600.000 et un million par les sources locales. Il ne s'agit là que d'une approximation, essentiellement parce que les daara ne sont pas recensés et ne sont tenus de fournir aucune donnée à une quelconque autorité, ce qui interdit notamment de faire la distinction entre ceux qui assurent une prise en charge totale des enfants et ceux qui ne sont actifs qu'en dehors des temps scolaires. Le chiffre souvent cité de 800.000 enfants pourrait n'être que le résultat de la soustraction des 1.100.000 enfants scolarisés en 1998-1999 dans les écoles formelles des 1.900.000 enfants scolarisables la même année.

L'enseignement non formel comporte aussi les “écoles communautaires de base” ou ECB. Celles-ci, dont le principe a été promu par la Banque Mondiale, ont été mises en place, sous des appellations différentes, dans la plupart des pays de la sous-région (Burkina Faso, Mali, Guinée). Elles bénéficient ou ont bénéficié de financements internationaux, se veulent complémentaires de l'école formelle, sont destinées aux enfants de neuf à quinze ans qui n'ont pas pu mener une scolarité “normale”. Elles présentent le programme de l'enseignement primaire en quatre ans de cours dispensés d'abord dans les langues nationales, en tenant compte des impératifs d'une économie agricole qui requiert la collaboration des enfants quand approche l'hivernage. Une passerelle avec le programme formel est théoriquement établie, mais la définition des conditions auxquelles il est permis de l'emprunter reste une pomme de discorde : d'aucuns soutiennent que les ECB n'ont pour fonction que de donner une formation de base à des jeunes qu'il faut inciter à se fixer dans leur milieu d'origine, quand d'autres, essentiellement des formateurs ou usagers des ECB, revendiquent qu'elles ouvrent sans réserve l'accès aux

épreuves publiques. En 1997-1998, les ECB ont accueilli 9.347 enfants (Diarra et al. 2000).

Les langues d'enseignement

Les filières se différencient aussi par la langue dans laquelle se donne l'enseignement. Trois univers sont distingués, dont les frontières séparent des ensembles dont les cohérences fonctionnelle et linguistique se recouvrent parfaitement.

La langue vernaculaire exprime mieux que nulle autre la tradition et les affects. Elle constitue un refuge identitaire, elle est l'ultime rempart que peu d'étrangers ont le courage de franchir, même s'il ne se présente pas comme inexpugnable et que des outils multiples veulent en faciliter l'accès. La question des langues dans lesquelles il est efficace d'organiser l'enseignement a connu la réponse de Cheikh Anta Diop, ardent militant des parlers locaux qui a donné son nom à l'Université de Dakar. En 1954, quelques années avant l'indépendance de son pays, il écrivait : "un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance" (Diop 1954, 405), ce qui n'est plus contesté aujourd'hui (PNUD 2003). Le travail considérable qu'il a accompli lui a permis de montrer que les langues locales pouvaient soutenir des démonstrations complexes et exprimer les concepts les plus abstraits. Leurs potentialités objectives ne changent toutefois rien à l'opinion de ceux qui les pratiquent : ce sont les parlers de la sphère domestique, ils excellent dans l'expression du symbolisme concret, enracinent ceux qui les utilisent dans une tradition qui les nourrit et les protège quand ils affrontent l'épreuve de l'exil ou du changement de monde au Sénégal. En aucune manière, ce ne sont des langues qui soutiennent les rêves d'émigration dans ce que la rumeur définit comme des eldorados. Les expériences d'enseignement dans les langues nationales lancées en 1979 et 1981 se sont d'ailleurs soldées par des fiascos spectaculaires, parce que les parents ont massivement fui les écoles où elles étaient menées (Fall 2002).

L'arabe reste quant à lui considéré d'abord comme une langue de religion (Kiba 1997). Celui qui peut réciter en arabe des versets du Coran ou des "hadiths" de Mahomet est considéré comme instruit et comme bon musulman. Beaucoup de familles inscrivent donc leurs enfants au daara quand ils n'ont pas encore atteint l'âge de suivre l'école moderne qu'ils rejoignent dès qu'ils le peuvent pour apprendre le français ou l'anglais.

Dès lors qu'aucune passerelle n'est jetée entre les différentes filières d'études et que les matières qui y sont enseignées ne sont pas comparables, elles ne sont pas mises en compétition, sauf dans des circonstances exceptionnelles, comme ce fut le cas à Touba. Fondée en 1888 par le fondateur du mouridisme,

Touba est devenue la deuxième ville du pays. “Bâtie autour de la mosquée, [...] la ville est propriété du marabout. Or voilà que des écoles se sont mises à pousser autour de la ville, enseignant le français et autres matières laïques. Alors que les maîtres du Coran avaient des milliers d’élèves, ces écoles à la française ont provoqué l’absentéisme aux classes d’arabe. Les maîtres d’arabe sont allés trouver le marabout [qui ordonna] la fermeture des écoles françaises” (Kiba 1997). L’incident est de notoriété publique, il se raconte, et cela reste plausible, qu’une centaine d’écoles publiques furent ainsi fermées et que l’inspecteur qui s’était acquitté de cette besogne alla en remettre les clés au marabout. Pour Kiba, la cause est entendue, c’est parce que les maîtres d’arabe se sont sentis menacés qu’ils ont demandé l’aide de l’autorité religieuse. Selon lui, les Sénégalais continuent de penser que la connaissance de l’arabe est indispensable au dialogue avec Dieu, mais les contingences matérielles les conduisent à estimer utile d’acquérir une autre langue, qui fut le français jusques il y a peu, qui tend désormais à devenir l’anglais. Cette lecture contribue à expliquer le déficit de crédibilité des écoles franco-arabes et arabes et les raisons qui conduisent à les confondre avec les daara.

Enfin, les langues occidentales apparaissent comme celles qui ouvrent les horizons imaginaires vers ces destinations mythiques que restent la France, l’Italie, l’Allemagne ou les États-Unis. Pour le Sénégalais, il n’est d’enseignement formel que dans ces langues. La distance culturelle qu’instaure la différence linguistique fait partie du processus par lequel la compétence du diplômé se construit et s’affirme. Plus elle est grande, plus sa probabilité d’échapper à sa destinée sera considérée comme importante.

Les innovations d’octobre 2002

Les innovations annoncées lors de la rentrée scolaire de 2002-2003 s’inscrivent dans un projet cohérent, dont la réalisation n’obéit pas à une programmation précise mais qui est présentée comme inéluctable. La réforme a été proclamée en des termes solennels par le ministre de l’Éducation, qui a annoncé, à la mi-juillet 2002, que le gouvernement avait pris “l’option fondamentale et irréversible” d’introduire l’éducation religieuse dans l’école officielle. Irréversible, ce qualificatif peu commun dans le lexique politique, avait aussi été utilisé par le ministre Thiam, en 1985, lors de la présentation à la presse de son projet de réforme, qui fit pourtant long feu.

L’intégration des daara dans l’enseignement formel

La mesure la plus spectaculaire intègre les daara dans le système éducatif formel (*Programme d’introduction du trilinguisme...* 2001 ; *Curriculum de l’in-*

roduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara 2002 ; Cadre d'orientation de l'introduction du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les daara au Sénégal 2002). Officiellement, la mesure vise d'abord à permettre au Sénégal de tenir son rang face aux autres pays de la zone et d'afficher un taux de scolarité calculé sur des critères comparables à ceux qu'ils ont coutume de mettre en œuvre. L'enjeu est très évident : les conférences de Jomtien en 1990 puis de Dakar en 2000 ont affirmé une volonté unanime, confirmée dans les objectifs du Millénaire, d'atteindre rapidement la scolarité universelle. Les pays qui ne sont pas encore arrivés à réaliser cet objectif sont incités à faire des efforts significatifs pour ouvrir l'accès à l'enseignement aux segments de leur population qui en demeurent exclus. Une des voies que les pays peuvent emprunter pour s'aligner sur les objectifs de Jomtien consiste à valoriser tous les dispositifs qui assurent la prise en charge des enfants sur leur territoire, quels que soient les objectifs qu'ils poursuivent et les opérateurs qui la réalisent. C'est clairement cette voie qu'ont choisie les autorités politiques sénégalaises, pleinement conscientes du fait que leur intransigeance sur la laïcité de l'enseignement de l'État avait des effets négatifs sur l'image du pays, ce qui les a incitées à y renoncer au moins partiellement. Il est attendu de l'intégration des talibés des daara aux statistiques de l'Éducation nationale qu'elle fasse grimper le taux brut de scolarité à plus de 95 % (Diawara 2002), taux dont le ministre Sourang soutient qu'il reflète correctement la réalité vécue par les enfants, à son avis tous exposés à des dispositifs plus ou moins formalisés d'enseignement. La modification de la base de calcul du taux d'enseignement apparaît donc à la fois comme une manœuvre technique, destinée à atteindre sans trop d'efforts les objectifs fixés par le programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) et comme un geste d'affirmation d'une fierté nationale mise à mal par des comparaisons peu flatteuses pour le Sénégal, qui restait un des seuls pays de la sous-région à ne pas comptabiliser les enfants suivant l'enseignement coranique. La mesure permet aux autorités politiques de replacer le Sénégal dans la liste des pays du tiers-monde dont l'Unesco considère qu'ils ont de réelles chances d'atteindre la scolarisation universelle en 2010. La performance a bien entendu des implications matérielles. L'État sénégalais consacre chaque année 35 % de son budget à l'éducation, sans arriver à satisfaire tous les besoins. L'aide extérieure lui reste donc indispensable, elle lui sera d'autant plus volontiers accordée que les objectifs attachés aux financements précédents auront été correctement réalisés. L'augmentation du taux brut de scolarisation est un objectif que la Banque mondiale a souhaité voir repris dans le programme décennal de l'éducation et de la formation. Le faire grimper plus vite et plus fort que prévu ne peut qu'améliorer l'image du pays auprès de l'organisme financier.

L'intégration des daara à l'enseignement formel n'est pas qu'une mesure administrative, dont les implications ne seraient repérables que sur la scène

internationale. C'est aussi une manière, pour l'autorité publique, d'imposer un contrôle minimal sur ces établissements, d'y introduire des éléments de formation professionnelle (Marone & Diawara 2002, Badji & Marone 2002) et d'en censurer certaines pratiques régulièrement dénoncées: "il s'agit de réduire aussi le nombre d'enfants abandonnés livrés à la délinquance dans les rues et confrontés à des phénomènes sociaux tels que la mendicité" (Cheikh 2002).

Depuis la colonisation, l'État a évité de réglementer les écoles coraniques, un *modus vivendi* s'est mis en place, qui semblait satisfaire toutes les parties. Que la volonté de contrôler les *daara* ait été exprimée par le premier président mouride apparaît a priori incongru. De l'avis de tous les commentateurs politiques sénégalais, Abdoulaye Wade, qui n'avait obtenu que 31 % des suffrages au premier tour des présidentielles, n'a dû son élection qu'au silence des autorités mourides qui ont refusé d'émettre un "ndiguel" (une consigne de vote) en faveur de Diouf. Son allégeance aux autorités religieuses est manifeste, c'est elles qu'il vient saluer dans leur fief après son élection, c'est à elles qu'il rend hommage en annonçant la construction d'un aéroport et d'un héliport à Touba au terme de son premier conseil des ministres (*Sénégal* 2000). Sa volonté affichée de contrôler l'enseignement coranique ne peut dès lors avoir que deux sources: il est possible qu'elle ait été imposée par les instances internationales, dont l'aide paraît peu efficace si elle n'efface pas des carrefours urbains ces nuées de petits mendiants en haillons, comme il est imaginable qu'elle ait été suggérée par certains dignitaires mourides qui estiment indispensable de réformer les *daara* pour assurer leur pérennité.

L'introduction de l'enseignement de la religion à l'école élémentaire

Cette introduction a été annoncée en même temps que l'intégration des talibés des *daara* aux statistiques de l'éducation sénégalaise. Elle participe d'une même intention de rapprocher l'offre éducative de la demande telle qu'elle est comprise et interprétée par les autorités publiques: "si l'école peut recevoir un enseignement religieux, cela permettra de relever le taux de scolarisation" (Badji & Marone 2002).

Le caractère anachronique de l'attitude des groupes résiduels qui refusent l'école formelle est dénoncé régulièrement par cette partie de l'administration sénégalaise qui a fait siennes les grandeurs républicaines. Les propos portent alors à l'explicite la concurrence entre l'école formelle et les multiples dispositifs de formation plus ou moins formalisés: une frange de la population refuse farouchement de se laisser exposer aux effets d'une scolarité dite moderne, et c'est bien parce qu'il s'est avéré impossible de convaincre ces irréductibles que l'école doit donner l'apparence de se réformer pour se

rapprocher d'eux, qu'il lui faut phagocyter toutes les initiatives qu'elle peut absorber sans se dénaturer. Son objectif reste cependant marqué par cette tradition centralisatrice qui contenait en son principe fondateur la conviction selon laquelle l'institution bien conduite avait la capacité de réformer la nature humaine et d'infléchir le sens de l'histoire. Ainsi, les fins que devra servir l'enseignement dit "de l'alternance" sont énoncées en des termes conquérants: il s'agit de "former un Sénégalais de type nouveau [...] capable de mieux faire face aux fléaux qui commencent à gangrener notre société: la violence, la criminalité, la perversion, la malversation ou l'hypocrisie, la drogue et le blanchiment d'argent" (Cheikh 2002).

En introduisant l'enseignement religieux à l'école, le législateur ne fait que prendre acte de situations de fait. Sur le site de tous les établissements scolaires officiels, des lieux de prière ont été aménagés, dans certains cas, une mosquée a été construite sur le territoire de l'école. Le rythme scolaire s'est ajusté aux prescriptions coraniques parce que des élèves, soutenus par les marabouts et les parents, l'ont imposé et que nul n'a pu ou voulu leur résister. L'école laïque a fermé les yeux sur cette entrée du religieux qui ne lui posait problème que quand des confréries s'affrontaient dans son enceinte. En organisant l'enseignement religieux, l'État se donne les moyens de juguler l'influence des marabouts et de censurer les pratiques qui lui paraissent inacceptables.

Les chefs religieux ont perçu l'ambiguïté du projet. Dès l'annonce de la réforme, ils ont mis le gouvernement en garde "contre toute tentative de remplacer les écoles d'enseignement du Coran par le système d'enseignement religieux à l'école" (*Sénégal: l'enseignement religieux à l'école* 2002). Leur opposition repose sur des raisons à la fois théologiques et pragmatiques. L'Islam mouride, dans son interprétation la plus rigoureuse, ne permet pas un enseignement qui ne soit pas tout entier tourné vers la connaissance du message divin (Sarre 2002). L'école officielle reste donc par essence inacceptable parce que ses objectifs ne sont pas d'abord théologiques. Les chefs religieux craignent qu'elle devienne plus attractive pour les croyants si des cours de religion y sont dispensés, ce qui pourrait nuire aux daara sur lesquels ils ont une autorité que nul ne songe à leur contester.

L'introduction des langues nationales

La troisième innovation majeure concerne l'introduction des langues nationales dans l'enseignement élémentaire. Dès l'année 2002-2003, six d'entre elles, les plus codifiées, celles qui disposent d'un stock significatif d'écrits, ont été enseignées. L'expérience a été tentée dans 155 écoles à travers tout le pays. Si elle s'avère concluante, elle sera étendue à tous les éta-

blissements et à toutes les langues nationales, y compris celles qui ne sont pas encore codifiées (Diawara 2002).

Une autre expérience de la modernité

Le contenu des réformes annoncées n'est pas révolutionnaire dans l'aire culturelle où elles ont été initiées. Le débat sur les contenus à intégrer à l'enseignement du pays est ouvert au Sénégal depuis que l'école formelle y a été introduite par le colonisateur. Conduit le plus fréquemment à petit bruit, comme il convient aux affaires embarrassantes, il a connu quelques récents moments d'effervescence. Un premier survint en 1981, lors des États généraux de l'Éducation et de la Formation, qui furent un temps d'appropriation de l'enseignement formel par les populations; elles y formulèrent la suggestion d'introduire l'enseignement religieux dans le programme de l'école publique. En 1986, le ministre Thiam proclama cette introduction à grand fracas, annonçant des modalités pratiques très proches de celles qui ont récemment été mises en place: "l'éducation religieuse sera [...] enseignée sur la base de l'option faite par les parents [pour] assurer la connaissance et l'amour de Dieu" (L'École nouvelle 1986, 32). Sa disgrâce l'empêcha de réaliser son grand dessein. Si l'on suit Diop et Diouf (1990), le projet de Thiam échoua notamment parce qu'il était en décalage par rapport aux logiques incarnées par les plans d'ajustement structurel dont le FMI et la BM attendaient qu'ils dynamisent les économies africaines.

L'échec patent des politiques d'ajustement a amené ces organisations à modifier leurs stratégies. Elles ont désormais la prudence de faire systématiquement approuver les solutions qu'elles préconisent par les acteurs locaux, afin qu'ils s'engagent dans leur mise en œuvre. Dans cette conception, les préférences des usagers ont force de loi, même si elles doivent être éclairées et encadrées. Le Programme décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF), décidé avant l'alternance, exprime ces nouvelles orientations. Il "privilégie une approche participative, fondée sur l'utilisation des ressources nationales et impliquant toutes les parties prenantes" (*Le développement de l'éducation*, 26). Cette formulation prend implicitement acte de l'impossibilité dans laquelle se trouve l'État de garantir un accès universel à l'école officielle et lui recommande donc de collaborer avec les opérateurs religieux de formation, ce qui est conforme aux doctrines politiques contemporaines qui suggèrent le dépassement des clivages entre les initiatives privées et publiques. L'examen des "principes directeurs" du PDEF confirme cette orientation: la "libéralisation de l'offre éducative" suppose que "le Gouvernement garantit le droit [...] des communautés religieuses [...] de créer des structures éducatives selon leurs principes propres" (*Le développement de l'éducation*, 26).

Le choix politique d'intégrer les daara au système éducatif se lit dans ces phrases. L'introduction de l'enseignement religieux est également suggérée dans ce document, puisqu'il est dit que "le développement des écoles franco-arabes sera assuré à partir d'une expérimentation bien contrôlée, notamment au niveau de l'éducation de base et dans les zones où l'expansion de l'école classique rencontre des résistances" (*Le développement de l'éducation*, 29 ; *Actes du séminaire : projet de création d'écoles publiques franco-arabes* 2002).

Les mesures annoncées en octobre 2002 ne font que renforcer le caractère hybride du système éducatif. Il incluait précédemment tous les établissements qui se référaient au programme officiel des écoles publiques, il tend désormais à absorber aussi toutes les écoles non formelles. Les implications de cette hybridation sont bien connues : "la légitimité du choix des fins collectives ne repose plus sur la délibération publique [...] mais sur l'enchevêtrement des accords entre intérêts particuliers [...], l'État, affaibli dans ses fonctions de contrôle et partie prenante dans les contrats, n'est plus le garant des conventions et la source de la loi", l'enchevêtrement des pouvoirs rend les processus de décisions opaques (Vinokur 2002, 13). Il faut ajouter que les remèdes mis en place tendent à camoufler les symptômes plutôt qu'à soigner un mal dont il reste à affiner le diagnostic. Le problème de l'école sénégalaise ne se résume en effet pas au déséquilibre quantitatif entre l'offre et la demande que l'intégration des daara doit contribuer à résorber. Elle souffre aussi des échecs auxquels elle conduit, des désertions que des pratiques qui y ont cours suscitent dans certaines catégories d'élèves, notamment les filles. L'hybridation auquel le système éducatif est soumis a ainsi le double effet de camoufler les plus significatifs de ses dysfonctionnements et d'y rendre toute intervention particulièrement difficile et délicate. L'intégration au système des structures qui en accueillait les exclus, qu'elle soit ou non accompagnée de la mise en place de passerelles entre les différentes filières, ne fera qu'en renforcer la hiérarchisation sans pour autant donner aux acteurs la possibilité pratique de poser les choix qui leur permettraient de se dégager de leurs déterminations.

Un paradoxe attaché à ces réformes est qu'elles s'opèrent explicitement au nom de la modernité. C'est pour atteindre l'alphabétisation universelle que le Sénégal introduit la religion dans son enseignement officiel. Les mesures adoptées se justifient par des conceptions libérales : le Président Wade s'affirme "pour la liberté", et c'est à ce titre qu'il défend l'enseignement religieux. L'argument supérieur, quand il n'est pas de permettre au pays d'atteindre les taux de scolarisation recommandés par les bailleurs, est d'obéir aux lois du marché, qui exigent qu'il soit répondu "à la forte et pressante demande du peuple sénégalais [pour l'enseignement religieux]" (Lom 2002a). Cet enseignement religieux n'est donc pas le vestige d'un passé réhabilité, il constitue le moyen d'intégrer à la modernité les groupes qui en sont les plus

éloignés: “l’objectif prioritaire est de relever le taux brut de scolarisation en mettant un accent sur la scolarisation des filles et l’introduction de l’enseignement religieux pour intégrer les secteurs réfractaires à l’éducation laïque” (Badji & Marone 2002).

L’introduction de l’enseignement religieux dans l’école officielle n’a été conciliée avec la laïcité de l’État qu’en en redéfinissant le contenu. Le 31 juillet 2002, au Congrès de l’Association des imams et oulémas, le président Wade a affirmé la neutralité de l’État que sa laïcité place “à égale distance de l’islam et du christianisme”. Cette conception aux antipodes de la tradition française s’est rapidement imposée comme la doctrine des autorités qui ont pu affirmer que “moyennant le respect de la laïcité, nous avons commencé à introduire cet enseignement qui permettra [...] à l’élève d’avoir ses humanités religieuses” (Badji & Marone 2002). Dans tous les cas, l’État semble ne vouloir se situer que par rapport à l’islam et au christianisme, les deux seules religions à être impliquées dans l’organisation de l’enseignement, ce qui disqualifie de fait les autres religions, y compris celles qui appartiennent à la tradition locale.

Quelles recompositions ?

S’ils s’accomplissent, les changements annoncés dans le système éducatif sénégalais s’accompagneront nécessairement d’une redistribution des capacités d’influence sur les contenus enseignés et sur leur hiérarchie qui devra s’opérer entre trois acteurs essentiels.

Coincé entre les instances internationales et les autorités religieuses, l’État a tenté d’opposer leurs légitimités pour les neutraliser et retrouver des degrés de liberté. Dans le même temps où il dénonçait des engagements qu’il avait pris vis-à-vis des instances internationales, il s’appuyait sur les injonctions qu’elles lui avaient adressées pour tenter de contrôler les daara et de réguler l’influence des marabouts à l’intérieur des écoles.

Sa marge de manœuvre est définie pour bonne partie par les instances financières internationales qui lui ont prescrit de s’efforcer d’atteindre la scolarisation universelle. En aucune manière, il n’a la possibilité de financer ses politiques éducatives sur ses ressources propres, la force d’imposition des bailleurs est donc maximale. Ceux-ci ne pourront accepter que le transfert des talibés des daara dans l’effectif de l’école formelle constitue le seul progrès dans la voie de la scolarisation universelle. Un enrichissement du curriculum sera nécessairement exigé, ce qui imposera à l’État d’entamer des négociations avec les autorités religieuses.

Mais cet État est aussi celui qui a révisé la définition de la laïcité et dont les dirigeants multiplient les gestes d’allégeance vis-à-vis des autorités religieuses. La position de l’État dans le débat est faible : il admet ne pouvoir sco-

lariser tous les enfants, renonce à imposer un curriculum commun et prône des contenus de formation adaptés aux demandes locales. Sans les moyens qui lui permettraient de contrôler pleinement les dispositifs qui se développent hors de son autorité, il ne peut y intervenir de façon directe. Cette faiblesse de l'État risque d'aboutir à confier aux mourides le soin de conduire la réforme. Les débats qui s'esquissent mettent en présence des descendants de Serigne Touba, comme le ministre Sourang, comme les intellectuels qui dénoncent la mendicité des talibés (Mbacke 1994), comme les responsables du réseau puissant de daara mourides. Le débat de société se fait entre parents, il n'oppose que des mourides, ce qui ne peut avoir pour effet que de renforcer l'influence de leurs convictions communes sur l'ensemble de la société. Celle-ci pourrait alors tendre à se confondre de plus en plus intimement avec le mouridisme, ce que d'aucuns estiment déjà accompli (Gueye 2002).

Bibliographie

- ACTES DU SÉMINAIRE : PROJET DE CRÉATION D'ÉCOLES PUBLIQUES FRANCO-ARABES 2002 Dakar, Séminaire sur l'introduction de l'éducation religieuse et la création d'écoles franco-arabes dans le système éducatif sénégalais, Plan d'Appui au Plan d'Action, ronéo
- ANALYSE DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION. ANALYSE SOCIOCULTURELLE DE L'OFFRE ET DE LA DEMANDE D'ÉDUCATION. QUELQUES RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES SUR LE CURRICULUM DE L'ÉDUCATION DE BASE 2003 Dakar, République du Sénégal, Ministère de l'Éducation, Centre de recherches économiques appliquées, ronéo
- BADJI M. L. & MARONE S. 2002 "Moustapha Sourang, ministre de l'Éducation: une faculté de pédagogie pour résoudre le déficit en enseignants", *Le Soleil*, 22 novembre
- CADRE D'ORIENTATION DE L'INTRODUCTION DU TRILINGUISME ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES DAARA AU SÉNÉGAL 2002 Dakar République du Sénégal, Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, Direction de la Promotion des Langues nationales
- CHARLIER J.-E. 2003 "Les recompositions du sens de l'école au Sénégal", à paraître dans les *Cahiers de la recherche sur l'Éducation et les savoirs*, 2
- CHEIKH B. 2002 "Les cadres libéraux de Thiès situent les enjeux de l'enseignement religieux", *Le Soleil*, 4 décembre
- COOMBS P.H., PROSSER R.G. & AHMED M. 1973 *New Paths to Learning for Rural Children and Youth: Non Formal Education for Rural Development*, New York, International Council for International Development
- CURRICULUM DE L'INTRODUCTION DU TRILINGUISME ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES DAARA 2002 Dakar République du Sénégal, Ministère de l'Éducation, Cabinet du Ministère délégué chargé de la For-

- mation professionnelle publique et privée, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, Direction de la Promotion des Langues nationales
- DAVIE G. 2002 *Europe: the exceptional case. Parameters of faith in the modern world*, Londres, Darton, Longman & Todd
- DIARRA D., FALL M., GUEYE P.M., MARA M. & MARCHAND J. 2000 *Les écoles communautaires de base au Sénégal. Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation*, IPE, Unesco
- DIAWARA A. 2002 "L'État a pris toutes les mesures pour une bonne rentrée", *Le Soleil*, 8 octobre
- DIOP C. A. (1954) 1979, quatrième édition, *Nations nègres et culture*, Paris-Dakar, Présence africaine
- DIOP M. C. & DIOUF M. 1990 *Le Sénégal sous Abdou Diouf, État et société*, Paris, Karthala
- DURKHEIM E. 1994 (première édition: 1930) *De la division du travail social*, Paris, Quadrige/PUF
- ÉDUCATION, [Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF)] 1998, consulté sur le site <<http://www.finances.gouv.sn/indical16.html>>, le 17/3/2003
- FALL A. 2002 *L'école au Sénégal: la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*, Thèse de doctorat de troisième cycle, Université Cheikh Anta Diop
- GANDOLFI S. 2003 "L'enseignement islamique en Afrique noire", *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, 261-277
- GUEYE C. 2002 *Touba, la capitale des mourides*, Paris, Karthala
- KIBA S. 1997 "Sénégal. L'enseignement de l'arabe", *ANB-BIA Supplément*, 320-15 mars
- L'ÉCOLE NOUVELLE 1986 Dakar, République du Sénégal
- LES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES DE BASE AU SÉNÉGAL. MÉCANISMES ET STRATÉGIES DE FINANCEMENT, 2000, IPE, Unesco
- L'ISLAM AU SÉNÉGAL, consulté sur le site <<http://refer.sn/islam/association.htm>>, le 4/11/2002
- LOM M.-M. 2002a "Enseignement religieux: démarrage prévu à la rentrée prochaine", *Sud quotidien*, 17 juillet
- LOM M.-M. 2002b "L'introduction de l'enseignement religieux à l'école: les syndicats approuvent, mais ...", *Sud quotidien*, 9 août
- LOM M.-M. 2002c "Langues nationales et enseignement religieux: les surcharges posent problème", *Sud quotidien*, 29 novembre
- MARONE S. 2003 "Des enfants en rade, plus jamais!", *Le Soleil*, 22 janvier
- MARONE S. & DIAWARA A. 2002 "Les nouveaux habits de la rentrée scolaire", *Le Soleil*, 14 septembre
- MBACK C. N. 2003 *Démocratisation et décentralisation*, Paris, Karthala
- MBACKE K. 1994 *Daara et droits de l'enfant*, Dakar, IFAN
- Notes CA. *Notes sur les connaissances autochtones* 1999 "Éducation et alphabétisation en Afrique de l'Ouest grâce à l'enseignement coranique", n11, août.
- MCEBLN 1995 *Cadre de référence pour les expérimentations des écoles communautaires de base au Sénégal*, Dakar, ronéo
- MENCET 2001 *Le développement de l'éducation, Rapport national du Sénégal*, Bureau international d'éducation, Unesco

Jeu, loisirs et éducation informelle
*Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux
dans l'École de la République laïque du Sénégal*

- PNUD 2003 *Rapport sur le développement humain 2003. Les objectifs du Millénaire : un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine*, Paris, Economica
- PROGRAMME D'INTRODUCTION DU TRILINGUISME (français, arabe et langues nationales) ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES DAARA 2001 Dakar République du Sénégal, Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales, Direction de la Promotion des Langues nationales
- SAKHO A. 2002 "Éducation-Sénégal, le pays en quête de la scolarisation universelle", *IPS Inter Press Service News Agency*, 21 janvier
- SARRE I. 2002 "Enseignement religieux à l'école : la polémique continue", *Sud quotidien*, 9 août
- SÉNÉGAL 2000 *Afrique Express* 206, 20 avril
- SÉNÉGAL : L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX À L'ÉCOLE, consulté sur le site <http://infocatho.cef.fr/fichiers_html/archives/deuxmilledeux/semaine29/22nx29afriqueg.html>, le 8/2/2003
- VINOKUR A. 2002 "Public, privé... hybride ?" *Public et privé : éducation et formation dans les pays du Sud*, Colloque ARES, Strasbourg, 23-24 mai

COMPTES RENDUS

KATHRYN ANDERSON-LEVITT, 2002

*Teaching Cultures. Knowledge for Teaching First Grade
in France and the United States*

Cresskill, New Jersey, Hampton Press,
collection Language and Social Processes, 333 pages.

(Distribué en Europe par: The Eurospan Group, 3 Henrietta St., Covent
Garden, London WC2E 8LU England, tel: 44-(0)20-78450860,
fax: 44(0)20-73793313)

Quels savoirs les enseignants mobilisent-ils dans leur pratique professionnelle? D'où viennent ces savoirs? Dans quelle mesure sont-ils partagés, entre spécialistes et non-spécialistes, ou par-delà les frontières? C'est à ces questions que s'adresse Kathryn Anderson-Levitt, anthropologue américaine de l'école et de la culture, dans une étude comparée de l'enseignement de la lecture au Cours préparatoire en France et en classe de "First Grad" aux États-Unis. Dans la première partie de l'ouvrage, elle s'interroge sur le savoir professionnel des enseignants et les cultures dans lesquelles il s'inscrit. Ce faisant, elle creuse la notion même de culture, qu'elle pense au pluriel et non au singulier, dans l'acception anthropologique du terme. Elle s'appuie sur la métaphore de culture comme réservoir ou répertoire de savoirs, de valeurs et de savoir-faire dans lequel les acteurs puisent pour donner du sens au monde et orienter l'action. La seconde partie de l'ouvrage repose sur un travail empirique d'observations dans les classes. En comparant la manière dont les enseignants américains et français enseignent la lecture, l'auteur développe et alimente la réflexion plus théorique amorcée en première partie: elle analyse le caractère socialement construit des

"évidences" et du "sens commun" mis en jeu par les enseignants.

Le travail d'Anderson-Levitt repart de la définition de la culture proposée par James Spradley: "les savoirs acquis employés par les agents pour interpréter leur vécu et générer des comportements sociaux" (*The Ethnographic Interview*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1979, 5). Ces savoirs sont acquis, mais ne sont pas nécessairement explicitement formulables pour autant: ils incluent des idées difficiles à exprimer tellement elles semblent évidentes et naturelles. Le terme savoirs ne signifie pas que la culture soit formée seulement de savoirs rationnels, d'ordre cognitif, mais aussi de valeurs et de sentiments, ainsi que de savoirs qui génèrent certains comportements ("knowledge-in-practice"). La culture n'est pas pensée comme une cartographie du social, mais comme une boussole et des principes de navigation pour s'improviser un chemin (chapitre 1). La conception de la culture que propose l'auteur laisse les individus libres du sens qu'ils attribuent à une situation donnée. Mais si la culture n'impose pas une lecture unique du monde ou un mode d'action particulier, le style distinct que se forge chaque enseignant est limité par un fonds commun

de savoirs et de pratiques. Ainsi, bien que la culture ne détermine pas les conduites et les cadres de pensée des acteurs, la comparaison de différentes cultures fait apparaître des cohérences au sein de chacune d'entre elles.

Le titre de l'ouvrage joue sur un double sens : "Teaching cultures" signifie en même temps "enseigner les cultures" et "les cultures de l'enseignement". Anderson-Levitt estime en effet que l'enseignement ne relève pas d'une culture unique qui constituerait un bloc monolithique, mais de multiples cultures dans lesquelles les enseignants puisent (chapitre 2). Une partie de leurs savoirs et savoir-faire leur est spécifique en tant que spécialistes. C'est ce que l'auteur appelle la "culture professionnelle" (professional culture), distincte des attentes, savoirs et valeurs partagées par les enseignants et les non enseignants, ce qu'elle baptise "culture de la classe" (classroom culture). D'autre part, les éléments culturels spécifiques à la France ou aux États-Unis constituent une "culture nationale" (national culture) que l'auteur distingue des éléments communs aux deux pays (transnational culture). En combinant ces deux facteurs, elle aboutit à quatre cultures de l'enseignement (chapitre 3) qu'elle détaille dans le reste de la première partie de l'ouvrage.

Une fois présentée la distinction théorique entre ces quatre cultures, reste à leur donner un contenu. Concrètement, que savent les enseignants mais pas les non-spécialistes ? En quoi la conception de ce qu'est une classe diffère-t-elle de part et d'autre de l'Atlantique ? Pour répondre, Anderson-Levitt emploie une méthode d'enquête originale fondée sur l'utilisation de la vidéo. Des situations d'enseignement ont été filmées dans des classes françaises et américaines et deux scènes de cinq minutes ont été retenues par pays. Ces vidéos ont été diffusées à des groupes d'enseignants et de non enseignants dans les deux pays, et les réactions recueillies à l'aide de questionnaires et de discussions collectives suite à la projection des extraits. Anderson-Levitt compare le sens attribué aux mêmes situa-

tions par différents publics. Elle relève les termes employés par les Français et les Américains (chapitre 4), par les spécialistes et les non-spécialistes (chapitre 5), pour décrire les situations observées. Certaines conclusions sont attendues. Il ressort ainsi de ce travail que les enseignants disposent de catégories de pensée plus précises et plus élaborées pour décoder les pratiques de leurs collègues qu'un public de non enseignants. Mais l'exploitation des questionnaires et des discussions permet à l'auteur des analyses bien plus subtiles et aux résultats moins prévisibles. Elle identifie un ensemble récurrent de termes pour qualifier l'attitude des élèves : participation, attention, intérêt. Ces catégories sont employées par le public des deux pays, par les non-spécialistes autant que par les enseignants. Toutefois, l'étude détaillée des réponses montre que le sens même de ces termes n'est pas compris par tous de la même manière, et que les indicateurs varient : l'intérêt pour l'activité en cours se juge-t-il à l'immobilité de l'enfant, captivé par ce qu'il écoute, ou au mouvement, révélateur de son engagement physique ? L'auteur conclut que la classe idéale est décrite dans des termes proches dans les deux pays (culture transnationale). Mais l'accord reste à un haut niveau de généralité et d'abstraction, car les mêmes notions recouvrent des situations distinctes suivant le contexte national où on se trouve.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, l'auteur pénètre dans la salle de classe pour y mener une analyse comparée de l'enseignement de la lecture en France et aux États-Unis. Qu'attendent les enseignants de cours préparatoire et de First Grade de la part de leurs élèves ? Comment conçoivent-ils la lecture et les méthodes pour l'enseigner ? Quels critères retiennent-ils pour déterminer qu'un enfant sait lire ? Cette partie repose sur des observations ethnographiques menées dans 55 classes d'école primaire et maternelle dont 34 classes de cours préparatoire. Ces observations ont été commencées en 1976-1979, lors d'une première étude de l'auteur, puis poursuivies en 1987-1988 et en

1993-1994. Leur durée pour chaque classe varie entre une demi-journée et un an. Elles sont complétées par des entretiens avec les enseignants. Il faut préciser qu'aucun travail semblable n'a été entrepris de l'autre côté de l'Atlantique, car l'ouvrage s'adresse à un public d'enseignants et d'étudiants américains, pour qui cette réalité est familière. Si ce déséquilibre est regrettable pour un lecteur francophone, les analyses des observations s'inscrivent, elles, dans un cadre comparatif, qui permet de se forger une idée de la pratique et de la philosophie de l'enseignement aux États-Unis.

Comment les savoirs et savoir-faire identifiés dans la partie précédente se traduisent-ils concrètement dans la salle de classe? Anderson-Levitt part de leçons observées pour remonter aux séquences de travail et à la progression annuelle telle que programmée par les enseignants et celle prévue dans les instructions et programmes officiels. Dans cette partie de l'ouvrage, la comparaison avec les États-Unis n'est pas systématique. Son intérêt vient de ce que l'auteur pénètre dans la "boîte noire" qu'est l'école pour en décrire et analyser le fonctionnement. L'auteur se penche sur les pratiques observées en France, et les met en relation avec le cadre institutionnel, l'histoire de l'enseignement en France et les attentes culturelles identifiées plus haut. Malgré la diversité des leçons observées, elle relève un scénario dominant qui préside, implicitement au moins, à la conduite d'une majorité des leçons observées, même lorsque ce modèle de référence implicite n'est convoqué que pour être rejeté (chapitre 6). Anderson-Levitt découvre aussi une forte cohérence dans les grandes étapes que les enseignants français attendent de la progression au cours de l'année du CP (chapitre 7) —la reconnaissance de mots entiers précède leur décomposition en syllabes ou en lettres (analyse), puis la reconstitution de mots entiers (synthèse). Or il est intéressant de noter que ces étapes ne sont pas imposées par des instructions officielles, et sont même en contradiction avec elles. Pour expliquer ce phénomène, l'au-

teur renvoie à des habitudes forgées de longue date et à des contraintes institutionnelles, qui autonomisent la pratique par rapport aux directives du ministère.

Quels critères d'évaluation permettent de déterminer ce qui constitue le "savoir lire"? Les enseignants français construisent différents niveaux de lecture, qu'ils déterminent suivant des critères largement partagés (chapitre 8). Ainsi mémoriser un texte écrit au tableau constitue un niveau minimal de "lecture", mais pour juger qu'un enfant "lit couramment", les enseignants s'attendent à ce qu'il sache lire avec intonation. Sans cela, un enfant qui déchiffre mais qui n'y met pas l'expression est considéré comme un enfant qui "décode" simplement. "Savoir lire" est compris ici comme la capacité à déchiffrer (synthèse), peu importe quand l'enfant y parvient, pourvu que ce soit avant la fin de l'année. D'autres stratégies (par exemple la reconnaissance de mots entiers) ne comptent pas comme une réelle capacité de déchiffrage. Ces critères sont importants car ils conditionnent le jugement sur le "niveau" de l'élève. L'auteur critique cette réduction à un critère unique d'un processus aux variations complexes.

Le chapitre 9 recense les facteurs retenus par les enseignants pour expliquer les performances des élèves: l'âge précis, la maturité, l'intelligence, les problèmes familiaux, psychologiques et sociaux. Cette fois, ce qui surprend l'auteur, ce sont les similarités franco-américaines et non les différences. La seule spécificité française, due à des questions institutionnelles, concerne le critère "en avance" ou "en retard", là où des enfants ont sauté une classe ou ont redoublé. Dans les deux pays, les performances sont expliquées par les caractéristiques personnelles des élèves (l'âge, la motivation) plus que par l'enseignant ou sa pédagogie, et la faute de l'échec tend à être renvoyée aux caractéristiques du milieu familial. Il peut donc sembler paradoxal qu'à partir de causes semblables les remèdes à l'échec soient différents. C'est pourtant le cas (chapitre 10). Une différence essentielle tient à la constitution de groupes de niveau.

S'ils sont la norme aux États-Unis, ils sont bien moins fréquents en France, où les enseignants expriment de multiples réticences à leur égard. Les raisons de cette méfiance sont pour partie pédagogiques : la tradition d'enseignement en classe entière s'accommode mal de laisser plusieurs groupes travailler de manière autonome pendant que l'enseignant se consacre à un autre groupe. Par ailleurs, les groupes de niveau sont vus avec suspicion comme n'étant pas compatibles avec des principes d'égalité. Ce point, qui n'est évoqué qu'en passant, aurait mérité une analyse plus détaillée. En effet, le poids de l'idéal républicain n'est sans doute pas suffisamment pris en compte. Plus généralement, on peut regretter le peu d'importance accordé aux aspects historiques dans cet ouvrage. L'auteur se prive d'outils qui permettent de donner du sens à certaines pratiques de l'école aujourd'hui : comment expliquer la demande de "participation" des élèves dans les années 1970 sans mentionner Mai 1968 ? Comment comprendre le rejet de groupes de niveau sans référence aux idéaux égalitaires qui sont aux sources du système éducatif français ? Ces réserves mises à part, Anderson-Levitt fait une analyse fine des stratégies dont les enseignants disposent pour faire fonctionner des classes hétérogènes sans recours aux groupes de niveau, notamment par les places attribuées aux enfants dans la salle de classe, un certain degré d'individualisation du travail, notamment à l'oral, et le recours au redoublement, en dépit des instructions officielles tentant d'en limiter la pratique.

L'ouvrage conclut sur les conséquences politiques de facteurs pédagogiques. L'application des critères des enseignants conduit à la fabrication de "différences" qui ne sont pas les mêmes dans les deux pays, et qui ont une incidence sur la manière dont les enfants sont classés et hiérarchisés dans l'ordre scolaire. Un élève "en échec" en France ne le serait pas nécessairement aux États-Unis, et vice versa. Par ailleurs, les critères de réussite et les parti pris pour "aider" les enfants en difficulté ont des

répercussions sur ce que les enfants apprennent. Aux États-Unis, un enfant jugé inapte à apprendre à lire au rythme "normal" sera placé d'emblée dans un groupe de niveau faible, et prendra d'autant plus de "retard" du fait des attentes inférieures auxquelles il est soumis. Un élève français considéré "en retard" au cours de l'année aura éventuellement droit à des formes institutionnelles de soutien scolaire, mais il sera néanmoins tenu de parvenir à un "niveau" scolaire prédéterminé pour pouvoir poursuivre sa scolarité. Car malgré l'introduction des cycles à l'école primaire, les enseignants continuent à faire redoubler les enfants qui "ne savent pas lire" à la fin du cours préparatoire. Étant donné l'enjeu que constitue le redoublement pour les chances de succès dans la scolarité ultérieure, la question n'est pas d'un simple intérêt "scolaire", mais peut avoir des répercussions sociales à long terme.

Anderson-Levitt termine sur une note optimiste : si le savoir culturel influence la pratique, le changement institutionnel reste cependant possible. En effet, la pratique influence à son tour les savoirs mis en œuvre dans l'enseignement, et les institutions peuvent changer sur le long terme lorsque les enseignants évoluent dans leurs pratiques.

Ce travail de recherche présente de grandes qualités : la connaissance fine qu'a l'auteur du système éducatif français lui permet de développer une analyse subtile et riche. L'ouvrage est écrit dans un langage accessible sans pour autant renoncer à la complexité des idées. La vie du lecteur est facilitée par deux index très complets et des annexes méthodologiques. Ces annexes, et les explications de la méthodologie au cours de l'ouvrage, sont remarquables par leur honnêteté. L'auteur n'hésite pas à attirer elle-même l'attention sur certaines faiblesses de sa méthode, par exemple le fait que la vidéo américaine qu'elle utilise date de la fin des années 1970. De même, la taille et la composition des groupes qui ont visionné les extraits dans les deux pays posent des problèmes de comparabilité. En outre, la date des

observations signifie que les réformes issues de la loi d'orientation de 1989 sont peu prises en compte. Cependant, l'analyse en souffre peu, car l'objet d'étude se prête à une analyse sur la longue durée: la culture, les pratiques et les relations entre les deux changent moins vite que la législation.

Le regret principal du lecteur français sera que la comparaison des analyses ne soit pas alimentée par des observations ethnographiques dans les classes américaines. Il fait l'expérience d'un double décalage: il lit le regard d'une étrangère porté sur une réalité qui lui est familière, mais ne dispose pas du pan correspondant aux pratiques américaines qui sous-tendent la comparaison. Pour autant, l'ouvrage permet de voyager dans les classes américaines, ne serait-ce que par le détour que constitue le regard porté par Anderson-Levitt sur la France. L'auteur distingue par endroits différentes lectures susceptibles d'être faites d'une même situation à partir d'un regard américain ou français. C'est le cas de cet épisode où une enseignante insiste pour qu'un élève de CP en difficulté lise à voix haute un paragraphe devant

toute la classe (244). Là où la culture américaine voit l'humiliation d'un enfant préoccupé par sa performance sous le regard de ses camarades impatientes, un regard français relève les principes égalitaires de l'enseignante, qui ne renonce pas à attendre autant de celui qui a du mal que de ses camarades.

La lecture de cet ouvrage constitue en elle-même un exercice de comparaison interculturelle. Des encadrés sous forme de questions adressées au lecteur (faisant l'hypothèse qu'il s'agit d'un public d'enseignants américains) sembleront peut-être naïfs au lecteur français. Mais ils constituent aussi un exemple des approches distinctes de la transmission de connaissances de part et d'autre de l'Atlantique. Cet effort de pédagogie peut donner matière à réfléchir en France où, à galons égaux, les chercheurs sont souvent moins prêts à se rendre accessibles et à être à la fois si limpides, modestes et passionnants.

Maroussia RAVEAUD
University of Bristol

LE DÉBAT ÉCONOMIQUE EN ÉDUCATION ET EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
À PROPOS DE DEUX OUVRAGES ALLEMANDS :

WOLFGANG BÖTTCHER, 2002

Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung.

Weinheim et Munich, Juventa Verlag, 2002, 395 pages

(Une école économique peut-elle être aussi une école pédagogique? Évolution de l'école entre nouvelle gestion, organisation, évaluation des résultats et formation)

INGRID LOHMANN ET RAINER RILLING (DIR.), 2002

Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft.

Opladen, Leske + Budrich, 2002, 355 pages

(L'éducation en vente. Critique et controverses à propos de la commercialisation de l'école, de la formation continue et de la recherche)

La dimension économique à l'intérieur de la recherche en éducation fait l'objet de débats nationaux de plus en plus importants et suscite de nombreux travaux sur le plan international. La transformation de l'éducation et de ses institutions selon le modèle de l'économie d'entreprise est une question centrale, tout comme celle des chances et des risques qui y sont liés, objet de discussions fondées surtout sur diverses expériences internationales et leurs éléments respectifs de réforme. Le rapprochement de conceptions et de connaissances dans les domaines pédagogique et économique est né de l'intention d'utiliser des analyses économiques pour une meilleure compréhension et, le cas échéant, pour la résolution des problèmes dans le domaine éducatif. L'opposition à une planification et à une recherche en éducation à visée strictement économique reste toutefois forte, par crainte de devoir abandonner les idéaux éducatifs traditionnels : c'est tout particulièrement le cas en Allemagne en raison de sa tradition éducative. L'ouvrage de Böttcher ainsi que la publication dirigée par Lohmann & Rilling présentent des points de vue et des études sur le rapport entre pédagogie et

économie, mais aussi des perspectives en matière de recherche. Le point de départ de ces deux ouvrages est le débat mentionné précédemment tel qu'il apparaît dans les pays germanophones, notamment par rapport aux tendances internationales.

WOLFGANG BÖTTCHER,
*UNE ÉCOLE ÉCONOMIQUE PEUT-ELLE ÊTRE
AUSSI UNE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE ?*

L'organisation "école" se trouve de plus en plus, sur le plan international et ce depuis quelques années, dans la sphère d'influence de projets de gestion dont l'interaction est à la fois considérée comme contradictoire et nécessaire : l'amélioration des résultats scolaires est liée d'un côté au renforcement de l'autonomie de l'établissement scolaire, d'un autre côté au contrôle des résultats de celui-ci. La publication dont il est ici question traite ces deux aspects, l'autonomie et le contrôle de l'efficacité, les éclaire à la lumière de la perspective de l'économie d'entreprise qui est à leur base et en vient au débat sur la convergence d'idées en matière d'économie et de pédagogie. Dans ce champ d'investigation, l'auteur dégage les éléments de nouveaux projets de gestion et leurs éventuelles conséquences sur

le travail pédagogique dans les écoles. "Nouvelle gestion" renvoie alors non seulement au contrôle des résultats, mais aussi à une autre conception de la gestion. L'auteur intègre ces résultats dans le débat sur un programme de réformes de type économique et sur son cadre.

De nouveaux projets de gestion sont nés de la critique actuelle de l'école et de la question qui leur est liée, celle des résultats et de leur nécessaire amélioration. Böttcher esquisse tout d'abord cet arrière-plan de manière interdisciplinaire, du point de vue de l'économie dans le domaine éducatif ainsi que de la recherche dans le domaine des performances scolaires. Il dégage le fait que, par comparaison avec l'évolution de la recherche internationale, comme par exemple la recherche anglo-saxonne sur la "school effectiveness", la recherche en éducation en Allemagne s'est, jusqu'à une date récente, à peine intéressé à une étude systématique des compétences acquises à l'école. Mais on y assiste désormais à un changement de paradigme, on est passé d'une centration sur le contexte à une centration sur les résultats. Les conclusions d'études internationales sur les performances, auxquelles l'Allemagne prend part depuis les années quatre-vingt-dix, après des années d'absence, sont un moteur essentiel de cette évolution. Elles renvoient à la nécessité d'une réforme décisive de l'école.

De telles propositions, visant à améliorer la capacité d'innovation des systèmes scolaires ainsi que leur faculté à obtenir de bons résultats et se situant dans un cadre financier souvent limité, se trouvent à l'interface de la pédagogie et de l'économie. Aussi, l'établissement scolaire en tant qu'organisation, et plus seulement le système scolaire dans son ensemble, se retrouve au centre des réflexions. Böttcher met en évidence que la dimension des résultats dans le contexte d'une évolution de l'organisation tournée vers l'efficacité se révèle être un objectif de plus en plus pressant pour l'établissement scolaire. Il précise que les innovations

nécessaires à l'organisation école sont le développement de la qualité et, avec lui, la planification d'une gestion décentralisée.

En même temps, il souligne le gain de signification d'un contrôle central en tant qu'équivalent fonctionnel du plan organisationnel renforcé. Le contrepoint qu'il désigne par "recentralisation" agit d'une part à travers le fait que l'on impose des normes, d'autre part, à travers les comptes à rendre sur les résultats obtenus par rapport à ces normes. Böttcher analyse ces deux points. L'exigence de normes claires et concrètes dans les curricula de base —dans un pays qui ne dispose pas de curriculum homogène et obligatoire— représente, selon lui, le cœur du débat et de la réforme nécessaires dans le domaine de la qualité. D'après Böttcher, ce n'est que par rapport à cette norme qu'une performance peut être évaluée pour que, dans un autre temps, l'école soit obligée de rendre des comptes par l'utilisation de moyens d'évaluation internes et externes. Il décrit le statu quo dans le domaine du contrôle des résultats en Allemagne où l'on peut noter beaucoup d'hésitations quant à des procédures d'évaluation standardisées même si la culture de l'évaluation individuelle jusqu'alors prédominante s'oriente vers une plus forte possibilité de comparaison supra-individuelle.

Sur ces bases sont ébauchées les grandes lignes d'une réforme de l'école inspirée de l'économie, que l'on peut définir par les concepts d'efficacité, d'effectivité, d'évidence et d'orientation vers la réussite. Ces éléments débouchent sur la planification de l'attribution intelligente de moyens qui pourrait être menée à bien sans le recours à des moyens supplémentaires. Par "l'effectivité" est posée la question de la capacité à atteindre les buts fixés. "L'efficacité" concerne l'utilisation des ressources et mesure les résultats en fonction des moyens mis en œuvre. Par "l'évidence", l'auteur entend la volonté de rendre les choses transparentes et d'examiner l'efficacité de l'utilisation des ressources. De plus, l'encouragement à la

réussite ou les "incentives" doivent associer plus profondément les acteurs de l'établissement scolaire à la réforme et la rendre efficace en la faisant partir de la base. Les éléments de la réforme structurelle et organisationnelle doivent aider l'activité scolaire centrale, c'est-à-dire le cours, à développer son efficacité.

Après avoir isolé ces quatre idées directrices dans le débat sur l'évolution de l'organisation et de la qualité tout comme sur la décentralisation et la centralisation, Böttcher en arrive à la question des possibilités d'application de ces réflexions. En esquissant d'éventuels champs d'utilisation de ce programme économique et l'approfondissement par des exemples, l'ouvrage ne reste pas sur le plan du discours théorique. L'auteur situe le débat sur la recherche en économie de l'éducation beaucoup plus comme à l'interface avec la prise de décision politique. Dans ce va et vient entre la théorie et la pratique, il thématise des éléments tels que la formation des enseignants, la scolarité, le temps de travail, le recrutement des personnels, l'emploi des nouvelles technologies, la gestion des budgets ou la collaboration avec les élèves et les parents. Il met particulièrement l'accent sur les thèmes de l'évolution du curriculum et de la mise en place de normes, sur les conséquences des effectifs dans les classes et sur la question des effets de la rétribution des enseignants en fonction de leurs résultats.

Enfin, il aborde la question qui est au centre de son ouvrage et qui en fournit le titre: une école économique peut-elle être aussi une école pédagogique? Cette question aurait aussi bien pu avoir comme point de départ l'école pédagogique, ce qui aurait été à l'encontre du courant de pensée allemand dans le domaine de l'éducation. La convergence entre pédagogie et économie serait —d'après la conclusion de l'auteur— difficile à réaliser. Toutefois, le problème de la mise en œuvre d'un programme à teneur économique vu comme chance d'enclencher des réformes est posé. L'auteur pointe au centre de ces réformes une évolution du système sco-

laire fondée sur une recherche qui ne se contente pas de décrire et d'expliquer mais qui agit à partir de bases scientifiques. À travers cela, le débat idéologique pourrait conduire à répondre à certaines questions sur la base de recherches empiriques et pratiques pour remodeler l'école de façon systématique.

Cette publication donne une vision détaillée et exhaustive des possibilités et limites d'un rapprochement des deux domaines scientifiques. L'auteur parvient à donner un aperçu général des questions essentielles discutées en ce moment et, en même temps, à traiter le sujet en profondeur. Un recours encore plus important aux apports des recherches et expériences internationales aurait été souhaitable, d'autant plus que l'on doit prendre fortement en considération la spécificité nationale et, quand on évoque les modèles américains, les limites des possibilités de transposition. Globalement, ce livre, qui amène sans aucun doute une nouvelle perspective de débat dans l'espace germanophone, peut être considéré comme une contribution au renforcement du dialogue entre économie et sciences de l'éducation.

INGRID LOHMANN ET RAINER RILLING,
L'ÉDUCATION EN VENTE

Les opposants aux mots d'ordre d'efficacité, de concurrence et de comptes à rendre, qui deviennent de plus en plus ouvertement ceux du cadre scolaire, s'interrogent sur l'espace accordé à des concepts comme l'émancipation, l'acquisition de l'autonomie ou l'égalité des chances. Les espoirs et craintes liés aux nouvelles conceptions de gestion sont discutés dans vingt-deux contributions de chercheurs en sciences de l'éducation, économie et droit, de représentants syndicaux et politiques ainsi que de quelques spécialistes étrangers. Ces contributions sont réparties en quatre chapitres couvrant quatre vastes thèmes: les quatre premiers articles sont regroupés sous le titre "Transformation de l'éducation dans la société du savoir". La deuxième partie a pour sujet "L'école et le travail social entre

dérégulation et nouvelles chances de transformation”, abordant les thèmes actuels de la modification des possibilités de choix d'école et des projets de financement. Le troisième chapitre, “La privatisation et l'orientation vers le marché de l'Université et de la formation continue”, éclaire davantage encore le domaine extra-scolaire. La dernière partie traite des “Alternatives pour l'accès au savoir et à l'information” et donc des conséquences de l'emploi des technologies de la communication et de l'information pour l'éducation et la recherche.

En arrière-plan de l'élaboration de cet ouvrage se trouvent deux conférences tenues à Hambourg et Göttingen en 2000 et ayant pour titre *La privatisation du domaine de l'éducation. Propriété et création de valeurs dans la société du savoir* [Die Privatisierung des Bildungsbereichs. Eigentum und Wertschöpfung in der Wissensgesellschaft], et *Donnons à l'école et à l'enseignement supérieur leur liberté. Néo-libéralisme, privatisation, suppression de l'éducation publique: tendances globales et régionales* [Entlassen wir Schulen und Hochschulen in die Freiheit. Neoliberalisierung, Privatisierung, Abschaffung öffentlicher Bildung: Globale und regionale Trends]. Le but de cet ouvrage est la présentation et l'analyse théorique de situations ainsi que l'évaluation des nouvelles tendances de privatisation du secteur éducatif et de transformation de ce domaine en domaine économique.

Les idées directrices essentielles de cet ouvrage sont évoquées ici à travers divers exemples en mettant l'accent sur les deux premiers chapitres qui éclairent particulièrement bien le débat économique dans le domaine scolaire.

La première partie de cette publication aborde la création et la libéralisation des marchés éducatifs (N. Hirtt) et s'intéresse aussi à la signification des techniques de communication et d'information pour la création de nouvelles offres dans le domaine éducatif et avec elles l'instauration de situations de concurrence (P. J. Weber). Selon Weber, des offres d'enseignement et d'apprentissage virtuels

répondront, dans le futur, aux vœux personnels de formation sur un marché éducatif désinstitutionnalisé. Les conséquences du développement des technologies de l'information et de la communication pour les évolutions dans le système éducatif et scientifique n'ont encore jamais été mesurées alors que préalablement elles vont rendre en partie possible la transformation de l'éducation et du savoir en domaines économiques. En considérant de telles perspectives d'avenir dans le contexte d'une forme de pensée marquée par l'économie, M. Wimmer pose la question du rôle de la pédagogie dans la dynamique de transformation de la société. En s'appuyant sur des ouvrages théoriques critiques en sciences de l'éducation, il exprime l'espoir d'un droit d'intervention dans de tels débats et d'expression d'une posture critique en sciences de l'éducation qui soit en adéquation avec son époque. Les prévisions sur la société à venir sont nombreuses, tout comme les éléments d'une politique future pour celle-ci, ce qui va de pair avec la pluralité des formes d'apprentissage (D. Kirchhöfer).

Dans la deuxième partie est abordée l'efficacité de l'éducation en tant que marchandise. Lohmann prend les expériences d'autres pays (Chili, Nouvelle-Zélande, Chine et Canada) comme objets d'études pour confronter les performances espérées des marchés de l'éducation à une analyse critique de leurs résultats. Il n'était peut-être pas nécessaire de prendre des exemples aussi lointains alors que beaucoup de pays voisins ont une tradition culturelle similaire et des expériences identiques dans ce domaine. R. Hatcher analyse ensuite le changement structurel dû à l'influence de la sphère économique d'un pays européen voisin, l'Angleterre, en tenant compte des nombreux éléments néo-libéraux de réforme. Toutefois, les raisons pour lesquelles les normes anglaises en matière de résultats se sont constamment améliorées depuis la grande réforme de l'éducation restent peu claires. Apparemment, les éléments de réforme

inspirés du système économique apportent aussi des chances de développement qu'il serait bon d'analyser. La possibilité du choix de l'établissement scolaire représente un élément essentiel du marché éducatif que G. Steiner-Khamsi éclaire sous l'angle des sciences de l'éducation comparées et interculturelles en mentionnant les doutes liés à cette question. La contribution suivante, celle d'I. Gogolin, se situe toujours dans la perspective interculturelle puisqu'elle s'interroge sur ce que les minorités ethniques et linguistiques peuvent attendre d'un système scolaire géré sur des bases économiques. Ses conclusions la rendent sceptique quant à une amélioration de la réussite scolaire d'élèves issus de telles minorités. De plus, il apparaît clairement dans les diverses contributions qu'une démonstration empirique de la supériorité de systèmes de gestion différents manque jusqu'à aujourd'hui et que la revendication d'un développement scolaire fondé sur la recherche est plus que justifiée.

Une autre composante du programme éducatif économique est traitée à travers le thème des systèmes alternatifs de financement du secteur éducatif. K. Klemm range le modèle des "school vouchers" de Friedman dans les possibilités générales de financement et pose la question de la possibilité de son transfert dans le contexte allemand. Le projet de sponsoring en tant que financement de programmes scolaires par des partenaires économiques est abordé par P. P. Cieslik et M. Schmerr dans ses formes, exemples, problèmes et perspectives. La contribution d'H. Bethge montre les tendances de la région de Hambourg à transformer le système scolaire en un système à caractère plus économique et R. Dermietzel, G. Heinsohn et O. Steiger font une transition vers la troisième partie de l'ouvrage en s'attachant à l'introduction de composantes économiques dans le travail social et à la prise en

compte du domaine tertiaire comme domaine extra-scolaire.

Au début du troisième chapitre, nous trouvons une analyse critique du principe de marché dans la formation continue publique (H. Bastian) qui est suivie par M. Bayer dans son exposé sur l'apprentissage tout au long de la vie dans de nouvelles structures. J. Lüthje et M. Bennhold traitent de l'institution "Université" dans le contexte d'une tendance à la privatisation. La quatrième partie de la publication est consacrée à l'économie-internet. Rilling expose par exemple les nouveaux modèles de propriété immatérielle dans l'économie que génère Internet.

Cet ouvrage présente au final un large éventail de la production d'intérêts et d'idéologies reposant sur des idées néolibérales et néo-conservatrices qui se confrontent de manière critique à l'État social et à l'État-providence.

Si on compare ces divers travaux sur l'introduction de la dimension économique dans la pédagogie, on peut retenir que Böttcher relie la perspective d'une réforme réussie du système éducatif au développement de sa proposition de programme à caractère économique, alors que l'ouvrage dirigé par Lohmann & Rilling apporte une contribution essentiellement critique à la discussion et insère son argumentation dans une controverse encore plus vaste que celle portée par Böttcher, qui porte sur la transformation de la société. On retrouve toutefois formulée dans les deux publications la nécessité d'un débat sur l'évolution de l'école qui soit fructueux et tourné vers la pratique et, de cette façon, se trouve à l'interface entre recherche en éducation et politique éducative.

Isabell VAN ACKEREN,
Universität Essen, Allemagne
i.vanackeren@uni-essen.de

AGNÈS VAN ZANTEN, 2001*L'école de la périphérie**Scolarité et ségrégation en banlieue*

Paris, PUF, collection Le lien social, 424 pages

Cet ouvrage, magistral, fait la synthèse de plusieurs enquêtes de type ethnographique menées durant sept années sur la construction des ségrégations scolaires dans une même ville de la banlieue parisienne. Son auteur y met l'accent sur le rôle central des contextes et des processus locaux, tout en analysant ceux-ci "comme une construction sociale, dotée d'une certaine cohésion interne et d'une autonomie relative par rapport au centre, mais en même temps structurellement articulée à celui-ci par des rapports de domination et d'interdépendance".

L'organisation de l'ouvrage en cinq parties permet à Agnès van Zanten d'exposer ses analyses tant des logiques politiques et institutionnelles nationales et locales que de celles des professionnels de l'éducation et des élèves, et ce en variant son échelle d'observation de l'espace de la banlieue à celui de la classe, en passant par celui du district scolaire et de l'établissement. On retrouve dans cet ouvrage nombre d'analyses précédemment parues, au moins partiellement, dans divers articles de revues ou chapitres d'ouvrages, mais leur mise en perspective autour d'une même problématique que résumement clairement titre et sous-titre du livre constitue bien plus qu'un complément et fait de cet ouvrage un apport majeur pour tous ceux qui se préoccupent, scientifiquement et politiquement, de la situation des écoles et établissements de banlieue et, plus généralement, du devenir du système scolaire français.

Les réalités et processus analysés par l'auteur se situent dans un contexte de dissolution du modèle politique des "banlieues rouges" et de disqualification sociale des "cités" et des villes de banlieue. Mais les établissements scolaires ne font pas que subir ces processus; ils contribuent à leur insu aux dynamiques des quartiers popu-

lares, en retraduisant dans leurs logiques propres les pressions qui s'exercent sur eux émanant de l'environnement local. Celles-ci sont pour une large part liées aux "stratégies" et pratiques parentales en matière de scolarisation de leurs enfants, qu'Agnès van Zanten regroupe selon trois catégories: les pratiques de retrait qui sont le fait des familles les plus "captives" de l'environnement social de la cité; les stratégies de colonisation de l'espace scolaire local ou d'évitement des collèges du quartier des familles visant à assurer à leurs enfants de pouvoir suivre des parcours protégés, tant au plan de la sécurité et de la socialisation qu'au plan des résultats scolaires.

Face à la dégradation de leur image et aux phénomènes d'évitement, les établissements et leurs responsables tentent d'attirer et de retenir les "bons élèves", en diversifiant leur offre scolaire par le jeu des options et de la constitution des classes, et en s'efforçant d'améliorer la discipline et la sécurité à l'intérieur du collège. Ces modes de retraduction des pressions de l'environnement local sont largement médiatisés par l'environnement institutionnel et les logiques locales de concurrence et de hiérarchie entre établissements. En l'absence de nouvelles formes de régulation fondées sur des rapports de coopération, et non de concurrence entre les établissements, ils "tendent à éloigner les établissements périphériques de leur mission primordiale de transmission de connaissances (...), à renforcer la polarisation scolaire, sociale ou ethnique ou à retraduire la hiérarchie entre établissements en hiérarchie entre classes d'un même établissement".

Les analyses suivantes portent sur "la division du travail éducatif", entre parents et professionnels de l'éducation, ou au sein de ceux-ci, et sur les logiques de révision,

de (re)construction de normes professionnelles en situation. Les questions de discipline et d'autorité apparaissent au centre de nombreux conflits et malentendus entre les différents protagonistes du procès de scolarisation. Confrontées à l'opacité des normes du travail scolaire, les familles appréhendent les établissements et les classes de leurs enfants essentiellement à partir de ce qu'elles considèrent comme des défaillances en matière d'ordre et d'autorité. Les problèmes de discipline apparaissent également au cœur des tensions et des difficultés, voire des conflits, liés à la division du travail, au sein des établissements, entre personnels enseignants et non-enseignants. L'auteur observe ainsi que "la tendance à la délégation en cascade des tâches les plus problématiques et les moins valorisées, sans véritable transfert des pouvoirs, ni coordination et suivi des actions (...) tend à diluer les responsabilités et à bloquer la recherche de solutions durables à des problèmes récurrents, notamment en matière de discipline".

La maîtrise des problèmes de maintien de l'ordre dans l'ordinaire des classes apparaît comme la dimension la plus importante du travail de resocialisation professionnelle que les enseignants doivent opérer dans l'école de la périphérie. Ce travail relève de "la construction d'un modèle pratique de ce qu'il est possible, pertinent et acceptable de faire dans les établissements concentrant les publics les plus en difficulté". Même relativement maîtrisés, les problèmes de maintien de l'ordre ne manquent jamais de peser sur la transmission des savoirs ; ils conduisent souvent les enseignants à simplifier sensiblement les tâches demandées aux élèves, et à déplacer leurs attentes et évaluations du registre des connaissances et des compétences spécifiques vers celui de la motivation et du rapport au travail des élèves.

Un tel travail de resocialisation professionnelle relève également de phénomènes et de processus collectifs, même si ceux-ci ne passent que très marginalement par les modes de régulation normatifs et institutionnels (projets d'établissement, travail

d'équipe, etc.) Ce travail de (re)construction de normes professionnelles partagées, voire transmissibles, est néanmoins bien plus problématique en matière d'enseignement qu'en matière de maintien de l'ordre. L'ensemble de ces évolutions atteste l'émergence et le développement de ce que l'auteur qualifie d'éthiques professionnelles contextualisées qui, quels que soient leurs effets pervers en termes d'échec et d'inégalités scolaires et de renforcement des logiques ségrégatives, doivent être perçues et analysées comme un véritable travail, et non comme une simple démission. Engagement et éthique professionnels apparaissent néanmoins très fortement dépolitisés et très souvent déconnectés de toute référence globale, au profit d'un pragmatisme référé au seul établissement.

La dernière partie de l'ouvrage porte sur les élèves. Il s'agit alors pour l'auteur de considérer que ceux-ci ne font pas que subir ou réagir à des situations, mais participent à leur construction à partir de catégories d'interprétation qui leur sont propres. Toutefois ces catégories n'existent pas telles qu'a priori ; elles émergent et se développent à partir des situations et des interactions qui s'y nouent, tout en participant, au-delà de ces situations et interactions et au-delà du seul espace scolaire, à la construction identitaire des adolescents de banlieue. L'auteur montre ainsi combien la ségrégation entre les classes contribue à une "polarisation" croissante au sein des établissements, entre les élèves "pro-école" scolarisés dans les "bonnes" classes, et les élèves "anti-école" scolarisés dans les "mauvaises" classes, la constitution de "bonnes" ou de "mauvaises" classes ayant une incidence certaine tant sur les conduites des élèves que sur leur rapport au travail et sur leurs résultats scolaires. Elle met également en évidence le caractère très fluctuant du rapport au travail de nombreux élèves, particulièrement des garçons. Au-delà de ces fluctuations, domine une conception du travail scolaire comme travail d'exécution, et des notes comme sanctionnant beaucoup plus la présence et l'accomplissement d'un certain nombre de

tâches que le résultat d'un travail et d'un effort intellectuels. Au total, "les élèves s'apparentent moins à des stratèges qu'à des travailleurs de base cherchant à réduire la pression institutionnelle et à passer du bon temps dans un lieu qui est pour eux un lieu de socialisation tout autant sinon plus qu'un lieu de travail" et ils semblent se situer plus dans un état d'irresponsabilité que dans une posture de résistance oppositionnelle.

Le rapport à la scolarité des élèves des établissements de la périphérie ne peut toutefois être considéré indépendamment des dynamiques collectives et des réseaux de sociabilité qui sont les leurs, dans l'école et dans le quartier. Ainsi les conduites des élèves attestent-elles la pénétration, voire "la colonisation", de l'espace scolaire par nombre de normes et de modes de sociabilité propres à l'espace du quartier. L'amitié n'a ainsi pas le même sens et ne joue pas le même rôle pour les adolescents selon leur sexe, leurs résultats scolaires ou leur milieu social ou "ethnique" d'appartenance. Volontariste et durable chez les filles, elle a pour principaux critères la disponibilité immédiate et la proximité chez les garçons, rendant ceux-ci beaucoup plus captifs de leur environnement, alors que le caractère beaucoup plus électif des amitiés féminines confère à celles-ci un rôle important dans la prise d'autonomie par rapport à la famille et au quartier. Le choix de leurs amis par les élèves contribue à renforcer la polarisation entre les élèves "pro-scolaires" et leurs pairs "anti-scolaires", et la conciliation de l'engagement dans les études avec le maintien de réseaux amicaux liés à la vie du quartier expose nombre d'adolescents à des tensions, des dissociations et des ambivalences difficilement maîtrisables, surtout par les garçons.

En conclusion, Agnès van Zanten souligne que "les pratiques des acteurs sociaux directement concernés par les phénomènes de domination et d'exclusion dans les établissements périphériques participent pour leur part à la reproduction de ces phénomènes". Si les pratiques mises en œuvre, pour une large part à leur insu, par

les différents acteurs des établissements de la périphérie permettent de "faire tenir" les situations au quotidien, elles ne permettent pas de s'attaquer aux causes réelles des problèmes rencontrés et contribuent même à leur aggravation. Mais elles ne peuvent être considérées seulement pour elles-mêmes, indépendamment de la présence ou de l'absence de processus de régulation plus directement politiques. Mais, si les divers échelons politico-administratifs tiennent compte des problèmes spécifiques des établissements de la périphérie, cette prise en compte consiste quasi exclusivement en un accroissement de leur marge d'autonomie et des moyens qui leur sont attribués, assorti d'un appel à la mobilisation des professionnels de l'école, qui tend à utiliser la culpabilisation comme principale modalité de contrôle. Un tel mode de régulation ne peut au mieux qu'aboutir à la construction "d'arrangements locaux" et d'éthiques professionnelles contextualisées peu articulés avec des normes et des valeurs de portée plus générale, et au déplacement d'un niveau à l'autre des problèmes rencontrés. Il relève bien plus d'une politique de gestion de la ségrégation que d'une politique de lutte contre ses principales causes et de traitement à long terme des inégalités et des risques d'exclusion.

Se pose dès lors la question de la possibilité de création d'un "nouvel ordre éducatif et social local". Si la crise du modèle politique centralisé et bureaucratique "ouvre un espace nouveau pour l'irruption de dynamiques locales", c'est à l'investissement politique de cet espace qu'appelle quasi explicitement l'auteur. On ne niera évidemment pas ici l'intérêt et la nécessité de l'investissement politique de cet espace local. Il est néanmoins permis de se demander si l'insistance de l'auteur à réhabiliter le "local" contre les modes d'appréhension qui le réduisent au domaine de l'irrationalité ou du clientélisme n'est pas pour une part chez elle le pendant d'une posture tendant à considérer que rien ou presque n'est à attendre ou à conquérir de l'échelon ou de l'activité politiques centralisés, ni des

groupements et associations "intermédiaires", tels que les syndicats ou associations de parents d'élèves, trop traversés qu'ils sont par des contradictions internes. Or on ne voit pas en quoi le "local" serait moins traversé de contradictions et de conflits d'intérêts, et il est permis de penser que le réinvestissement politique, et non seulement gestionnaire ou éthique, de la question scolaire, et en particulier de celle de l'école de la périphérie, est une nécessité à chacun des échelons de l'action collective.

Un autre point appelle débat, ou du moins investigation complémentaire, et porte, comme l'écrit elle-même l'auteur, "sur le fait de savoir si l'on observe simplement dans les établissements et quartiers périphériques des phénomènes présents dans d'autres établissements et d'autres quartiers, mais à des doses plus faibles et donc moins repérables et moins prises en compte dans l'activité ordinaire des acteurs, ou si la concentration de ces éléments produit des effets spécifiques qui contribuent à la constitution d'une configuration scolaire particulière que l'on peut appeler "école périphérique". L'auteur penche très clairement pour la seconde interprétation, et elle apporte de solides arguments en ce sens, tout en reconnaissant "qu'une démonstration rigoureuse nécessiterait de comparer systématiquement les zones et les écoles périphériques à des zones ou des établissements 'ordinaires' ou 'favorisés', ce qui n'est pas possible dans l'état actuel des connaissances". On ne peut qu'approuver une telle prudence, mais peut-être convient-il de poser la question, et d'envisager les comparaisons nécessaires non pas seulement sur le plan synchronique, mais sur le plan diachronique, concernant tant le devenir de notre formation sociale et de son système éducatif, que la construction de dynamiques et de réalités scolaires ici observées et analysées pour l'essentiel au collège et au moment de l'adolescence des élèves. Ainsi me semble-t-il nécessaire de se demander en quoi et

dans quelle mesure les processus et phénomènes observés relèvent des seules logiques de ségrégation sociale et scolaire et de leurs conséquences sur l'ensemble de la société, et en quoi et dans quelle mesure ils relèvent d'évolutions sociales plus générales, telles que celles que décrivent et analysent par exemple Robert Castel ou Marcel Gauchet. Plus exactement, faute de pouvoir séparer empiriquement les unes et les autres, un travail de comparaison plus large et plus systématique devrait permettre de mieux apprécier les liens entre les unes et les autres selon les différents milieux sociaux et contextes locaux. De même, peut-on regretter que le travail que nous livre ici Agnès van Zanten fasse peu de cas de ce qui se passe et se construit à l'école élémentaire en privilégiant l'étude de la réalité des collèges, car on peut penser qu'une part non négligeable des logiques qu'elle nous décrit, si elles se donnent à voir de manière exacerbée au collège et concernant les adolescents, commencent à se construire dès l'école élémentaire, au cœur des pratiques contextualisées des élèves et des maîtres et autres professionnels de l'école. D'où l'intérêt et la nécessité de comparaisons entre écoles et collèges, ou de recherches longitudinales s'efforçant de suivre un même groupe d'élèves durant un temps long de leur carrière scolaire, recherches longitudinales rarissimes dans notre pays, à l'exception récente du travail réalisé par S. Beaud auprès de jeunes des "cités" du pays de Montbéliard, enfants de la démocratisation scolaire, dont la lecture complète heureusement celle de l'ouvrage d'Agnès van Zanten (Beaud S. 2002, *80% au bac... et après?* Paris, La Découverte). Quoi qu'il en soit, il nous faut la remercier pour ce travail remarquable, qui nous incite à penser à la fois sur les données qu'elle nous livre, et bien au-delà d'elles.

Jean-Yves ROCHEX,
Équipe ESCOL,
Université Paris VIII

MARIE DURU-BELLAT, 2002

Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes
Paris, PUF collection "Éducation et formation", 256p.

JEAN-PIERRE TERRAIL, 2002

De l'inégalité scolaire
Paris, La Dispute, 2002, 348p.

Le cheval de Troie de la démocratie scolaire, ce sont les inégalités de positions sociales présentes à l'entrée à l'école (en terme de socialisation familiale), en son cœur (dans le traitement différencié réservé aux élèves) et au sortir du système scolaire (dans le parcours finalement réalisé par chacun). Aussi les inégalités sociales face à l'école contredisent-elles manifestement sa vocation égalitaire à récompenser les "mérites" de chacun. Taillées à la serpe, ces observations sont largement confirmées, parfois amendées, toujours affinées par Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Terrail dans leurs ouvrages respectifs.

Marie Duru-Bellat observe d'entrée la propriété récursive des inégalités devant l'éducation : les inégalités sociales engendrent des inégalités scolaires qui, en retour, perpétuent les inégalités sociales initiales. Jean-Pierre Terrail, quant à lui, précise que si les inégalités à l'école se manifestent, d'abord et avant tout, dans la "carrière" que chacun y effectue, force est d'observer que la distribution des parcours est puissamment corrélée à l'origine sociale des impétrants.

Pour autant, si Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Terrail s'accordent à reconnaître que l'on ne saurait demander à l'école l'impossible (contrebalancer à elle seule les inégalités sociales ayant cours par ailleurs), tous deux refusent de céder au fatalisme et au passéisme des thèses qui en font la chambre d'enregistrement des inégalités sociales, tout juste bonne à offrir aux dominants une instance légitimant leurs positions. En d'autres termes, aucune reproduction mécanique des positions sociales ne s'observe en son sein. Dès lors,

forcer la boîte noire de ce qui se "passe" à l'école invite à s'attacher aux stratégies d'action des protagonistes de l'institution scolaire (ce qui occupe plutôt Marie Duru-Bellat) ainsi qu'aux interactions vécues au sein des établissements ou en classe (ce à quoi Jean-Pierre Terrail est plus attentif).

Si l'on recense bon nombre d'analyses communes, une controverse d'importance se noue autour de la question des apprentissages préscolaires. L'opposition, terme à terme, des deux thèses mérite doublement attention. Du fait que les inégalités à l'école vont devenir pérennes, il est d'abord heuristique de braquer les projecteurs sur les premiers temps de leur formation, à l'entrée en primaire, et d'analyser si les différenciations observées dans les apprentissages préscolaires sont ou non discriminantes à cet égard. Ensuite, les jeux de miroir que suggèrent ces thèses, aussi sociologiquement hétérodoxes l'une que l'autre, instruisent fort clairement (et fort différemment) le procès des inégalités scolaires.

Relevant un certain nombre de contradictions logiques dans l'exposé de ses pairs, Marie Duru-Bellat s'affranchit de deux tabous sociologiques particulièrement tenaces : l'hypothèse des inégalités d'intelligence selon les milieux sociaux ; l'utopie de l'égalité motivation de tous face à l'école. "Or, argumente l'auteur, on ne peut à la fois considérer que l'intelligence se développe dans un environnement social et exclure que les fortes inégalités dans la qualité matérielle et éducative du milieu de vie des enfants n'ait aucun effet sur leur développement cognitif". De plus, "il est certain que si l'éducation est un bien en soi, un bien

comme un autre, il n'y a pas de raison que les demandes soient égales" (16). Empiriquement, à l'entrée au cours préparatoire, les avantages des enfants de milieu favorisé sont notamment particulièrement nets en "prélecture", expression manifeste d'une socialisation et d'apprentissages familiaux à géométrie variable. "Dès l'entrée à l'école, conclut la sociologue, des inégalités sont en place, par rapport au développement cognitif ou langagier de l'enfant." (59)

Si Jean-Pierre Terrail ne nie évidemment pas l'existence d'inégalités sociales à l'entrée au cours préparatoire, il met à l'épreuve leur pouvoir explicatif des inégalités de réussite scolaire et, partant, des inégalités de cursus scolaire observées dès cette première année de primaire. En discutant des propriétés du langage parlé, usité à minima par tous les enfants quelle que soit leur origine sociale, l'auteur conclut sans la moindre ambiguïté à l'universalité des facultés logiques, à la présence d'un art du raisonnement suffisamment maîtrisé par tous, à l'entrée en cours préparatoire, pour que "les avantages objectifs et/ou arbitraires [des élèves d'origine favorisée] ne [soient] pas de nature à disqualifier la capacité des savoirs populaires à servir de médiation à une introduction normale aux savoirs élaborés" (104). L'"intelligence abstraite", pour s'en tenir à cette catégorie du vulgaire, n'est donc pas l'apanage cognitif des enfants de milieu favorisé. Dit autrement, les "compétences génériques" (213) de tous les enfants sont suffisantes pour accéder aux premiers apprentissages des "genres savants". C'est pourquoi Jean-Pierre Terrail invite à déplacer la focale : des éventuelles différences de motivations individuelles ou familiales, des inégalités de développement cognitif au traitement différencié, par l'institution scolaire, des publics qu'elle appréhende sous le jour du manque, du handicap socioculturel.

Ici Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Terrail se rejoignent à nouveau. Tous deux observent que les intentions, louables, d'adaptation pédagogique aux élèves aboutissent, trop souvent, selon le mot de Jean-Pierre Terrail, "à donner moins à ceux qui

ont moins" (328), soit à limiter les ambitions pédagogiques en raison de l'inégal atout socioculturel *anticipé* à l'entrée en cours préparatoire. Et ce ne sont pas les dispositifs dits de remédiation, dédiés aux "élèves en difficulté", qui annuleront par la suite les méfaits des premiers jugements professoraux et des premières postures enseignantes. En effet, précise Marie Duru-Bellat, "quelle que soit la générosité des intentions ou l'ingéniosité pédagogique qui ont prévalu à leur mise en œuvre, il est fréquent de constater que les élèves qui en 'bénéficient' progressent moins que ceux qui, à niveau identique, n'en ont pas 'bénéficié'" (29).

Chacune des deux thèses est parfaitement stimulante en ce qu'elle bat en brèche les lectures culturalistes en terme de handicap socioculturel. Celles-ci développent, en effet, deux faiblesses majeures sinon rédhibitoires pour l'analyse : en premier lieu, elles postulent ce qui doit précisément être démontré, à savoir le rôle crucial des différences de socialisation familiale dans la maîtrise inégale des premiers apprentissages scolaires ; ensuite, elles conduisent à disqualifier toute étude sérieuse des "effets-maître" et autres "effets-établissement" puisque tout est présumé se jouer *ailleurs* et *avant* l'inscription des enfants dans le système scolaire. Subséquemment, dans le même temps où elle est *théoriquement* frappée d'ignorance, l'institution dans son ensemble est dédouanée de toute responsabilité envers ces inégalités proprement scolaires. Et Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Terrail n'ont de cesse de pointer les effets pervers d'une telle posture.

On ne saurait clore ce compte rendu sans préciser, le plus clairement possible, l'apport majeur de chacun des deux ouvrages à l'étude des inégalités. Si leurs titres et certains de leurs développements expriment une préoccupation sociologique voisine, leur angle d'attaque est sensiblement différent. Rompant avec les axiomes de l'égalité motivation et de l'égal développement cognitif des enfants, Marie Duru-Bellat entreprend de quantifier, selon le cursus suivi, les inégalités sociales face à

l'école. Très clairement, "en aucun cas, l'origine sociale ne détermine strictement la carrière scolaire" (231). Particulièrement bien documentée, l'argumentation invite à saisir les différents "effets" (maître, établissement, classe) qui contribuent, tantôt en les atténuant, tantôt en les aggravant, à donner forme aux inégalités sociales à l'école. De son côté, Jean-Pierre Terrail s'attache à saisir le *modus operandi*, point d'ancrage de la construction des inégalités scolaires. Puisque "l'appropriation du langage parlé a valeur de condition nécessaire et suffisante pour bénéficier de l'action de l'école" (124), l'avantage relatif dont disposent les enfants de milieu cultivé ne saurait expliquer "l'échec massif" (325) des autres. Et si le différentiel de mobilisation des familles tend, comme l'auteur l'affirme, à s'estomper fortement, il reste alors à tourner le regard du côté des pratiques pédagogiques, marquées par la distinction et sources, en conséquence, d'inégalités de réussite scolaire. Pour les uns, l'enseignement dispensé répond à une "logique de contenu", emprunte aux registres de l'argumentation et de la démonstration. Pour

les autres, l'emporte une "logique d'adaptation pédagogique", faite de descriptions et d'illustrations. L'inégalité scolaire, soit les "inégalités inhérentes à la position sociale" (10), s'exprime très précisément à ce niveau.

Dans la mesure où les inégalités sociales face à l'école apparaissent, en France, largement inacceptables au plus grand nombre, les contributions de Marie Duru-Bellat et de Jean-Pierre Terrail éclairent de pleins feux le débat relatif à leur résorption. Toile de fond des investigations empiriques et des développements théoriques, la réflexion socio-politique relative à la genèse des inégalités scolaires et aux injustices qu'elles contribuent à (re)produire est, dans les deux ouvrages, parfaitement suggestive. Entre autres qualités, le souci de tenir ensemble enjeux sociaux et enjeux sociologiques ne peut que séduire le lecteur de ces deux textes.

Cédric FRÉTIGNÉ
Travail et Mobilités
Université Paris X-Nanterre

MARIE MC ANDREW, 2001

Immigration et diversité à l'école.

Le débat québécois dans une perspective comparative

Montréal, Les Presses universitaires de Montréal, 263 pages

MARIE VERHOEVEN, 2002

École et diversité culturelle.

Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration,

Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 109 pages

L'intégration des enfants de migrants et la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire sont un des champs de la sociologie de l'éducation les plus pauvres en publication (et en amont, en recherche) en France, a contrario d'autres pays francophones et anglo-saxons. Voici la publication salutaire de deux ouvrages qui viennent à point stimuler une réflexion trop souvent obscurcie par l'idéologie. Leurs auteurs sont l'une québécoise, l'autre belge, mais l'intérêt de leurs ouvrages est d'aller bien au-delà d'une portée limitée à ces deux contextes. Selon un format différent, le bilan des connaissances ou le compte rendu d'une recherche, les deux textes ont pris le parti d'une perspective comparative, replaçant les spécificités d'un contexte national ou régional dans une comparaison et une confrontation à d'autres contextes nationaux. Cette perspective offre au lecteur francophone le détour par l'étranger —et au passage le regard étranger sur son propre contexte— et le résultat n'est en aucune façon un sentiment d'exotisation et de différence, mais au contraire l'appréhension d'une problématique commune aux sociétés occidentales. L'accroissement des mouvements migratoires d'une part, des tendances ségrégatives d'autre part, constitue la réalité actuelle et sans doute sur le moyen terme. L'interrogation sur les valeurs communes, la relation entre démocratie et revendications pluralistes traversent les sociétés occidentales, au-delà de leurs spécificités historiques, culturelles et sociales. Bref, l'enjeu du vivre ensemble devenu crucial

nécessite une réflexion ouverte sur le rôle de l'école, celle même à laquelle nous convient les deux ouvrages.

L'ouvrage de Marie Mc Andrew dresse un bilan de la problématique, des interventions et de la recherche dans le domaine de l'intégration des immigrants et de l'adaptation à la diversité ethnoculturelle, pour l'école québécoise des trente dernières années. Pourtant il s'agit d'un débat replacé dans une perspective comparative, puisque la mise en regard des expériences dans d'autres contextes occidentaux (Canada anglais, France, États-Unis, Grande-Bretagne, et parfois Flandre, Catalogne, Israël) occupe autant de pages que la présentation du contexte québécois. Et c'est bien à une démarche comparée rigoureuse que se livre l'auteur, qui, pour chacune des thématiques abordées, examine la transférabilité des expériences. L'ouvrage est, d'une manière très lisible, organisé en six parties, qui correspondent aux différents enjeux de la question, ainsi qu'à leurs défis pratiques. Dans un premier chapitre, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les nouveaux arrivants est étudié dans la tension entre le choix d'une scolarisation spécifique et celui d'une insertion directe en classe ordinaire. Le second chapitre évalue la pertinence de l'enseignement des langues d'origine. Le chapitre 3 pose la question des liens entre la problématique de l'ethnicité et celle de la lutte contre l'échec scolaire. Dans le chapitre 4, la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les programmes et les pratiques scolaires est interrogée, notamment dans une période

d'érosion des idéologies communautaristes au profit de la problématique de l'éducation à la citoyenneté (chapitre 5). Enfin, la thématique de la ségrégation est l'objet du chapitre 6 qui examine les effets de la sur-représentation d'élèves immigrés dans certaines écoles en contexte québécois, et au-delà traite la question de la demande croissante d'une éducation séparée par des groupes ethnoreligieux.

Professeur à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, directrice du Centre de recherche inter-universitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine, Marie Mc Andrew est un observateur des mieux placés du champ québécois. Elle mène ses travaux depuis vingt ans en tant que chercheur et aussi en tant qu'évaluateur - on ne peut imaginer que ses conclusions n'aient pas influencé le débat, voire infléchi la décision politique. Cette position très informée, qui aurait pu produire une spécialisation quelque peu obscure pour le lecteur étranger, donne lieu bien au contraire, par la qualité de l'écriture et de l'analyse, à une grande lisibilité des enjeux, des dilemmes, des problématiques. La spécificité du contexte québécois —notamment l'importance de l'enjeu linguistique pour une majorité elle-même dans une position de fragilité— formate certes en grande partie le débat. Mais ce constat apparaît de moins en moins pertinent, des enjeux nouveaux (notamment autour du rôle de plus en plus actif des parents ou des tendances à la ségrégation) rapprochant le Québec d'autres contextes. Réciproquement, l'analyse des autres contextes nationaux fait apparaître, au-delà des modèles philosophico-politiques, des proximités inattendues. C'est là un des intérêts de l'ouvrage que de revisiter les stéréotypes sur l'opposition des modèles de scolarisation, français et anglo-saxons. Certes, des différences très importantes sont à l'œuvre selon l'organisation institutionnelle privilégiée (centralisation/décentralisation, bureaucratie/libéralisme) et les orientations culturelles nationales. Mais face aux questions que posent la pluralisation des sociétés, des

valeurs et des normes, auxquelles nul pays ne peut échapper, les modèles évoluent et les pratiques s'hybrident.

En guise d'invitation à la lecture plutôt que de synthèse, on retiendra ici quelques points d'une analyse toujours très fine, et, rappelons-le, ayant le souci de l'action mais sans caricaturer les grands débats théoriques. Sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les primo-arrivants, la confrontation des différentes expériences nationales conduit l'auteur, face à la tension entre nécessité d'un traitement particulier et risque de marginalisation, à une position pragmatique : d'une part, préférer la variété et la flexibilité des formules au modèle unique, tant les clientèles sont elles-mêmes diversifiées, d'autre part déplacer le débat des modèles et formules vers les pratiques pédagogiques et les stratégies d'enseignement. Sur le lien entre origine ethnique et performances scolaires, les comparaisons internationales se lestent d'une plus grande spécificité, à la fois politique et sociale. Face à face, s'opposent l'ethnisation du discours aux États-Unis et le classisme du discours français. Marie Mc Andrew souligne tant les excès du premier que le simplisme du second et valorise certains aspects d'une expérience anglaise à mi-chemin de ces deux approches. L'articulation différente des variables d'appartenance ethnique et de pauvreté selon les contextes influence évidemment les discours et les politiques. Mais c'est aussi le rôle que joue la demande des parents qui différencie les modèles et les dispositifs. On touche là à un paradoxe majeur, qui associe un libéralisme accru favorisant la ségrégation et un accès des groupes discriminés à un droit à l'information et à une forme de choix, voire de maîtrise de l'action scolaire. C'est ainsi que la logique de "l'accountability" (le fait que les écoles rendent des comptes, soient transparentes sur leurs résultats) participe tout à la fois d'une marchandisation de l'école et de l'extension de la forme stratégique aux groupes minoritaires, discriminés, qui peuvent utiliser le système à des fins de promotion sociale. On a là une façon d'ouvrir la question, qui devrait par

exemple inspirer un débat français plus polémique que dialectique. La manière dépassionnée choisie par Mc Andrew permet de remettre au jour une question centrale (qui maîtrise l'école?) que la visibilité des "communautés" et des groupes de parents dans les pays anglo-saxons et la visibilité de l'État en France ont tendance à transformer en une évidence. Particulièrement stimulante est la présentation du débat entre prise en compte de la diversité ethnoculturelle et éducation à la citoyenneté. La tendance générale dans les pays traditionnellement versés dans des programmes inter ou multiculturels est le remplacement du paradigme culturel par le paradigme civique. L'avantage est le recul d'un relativisme culturel qui se traduisait trop souvent par des formes d'essentialisme identitaire. On insiste désormais, dans un contexte de désaffection des jeunes à l'égard du politique et de l'individualisme transformé en norme, sur les responsabilités et sur les solidarités. Mais le débat continue et Marie Mc Andrew s'interroge sur la capacité de l'éducation à la citoyenneté à prendre en charge les problématiques du pluralisme. Elle constate en effet que l'éducation à la citoyenneté est fortement axée sur l'adaptation et non sur la transformation sociale. À cet égard, et notamment sur la manière concrète, pour l'enseignant dans sa classe, de faire cette éducation à la citoyenneté, les réflexions québécoise et britannique apparaissent stimulantes.

On ne saurait ici inventorier l'ensemble des thèmes discutés au cours de l'ouvrage, mais signalons aussi le débat sur l'enseignement de l'histoire, qui, selon l'auteur, devrait monter en puissance dans les années 2000, comme celui sur les écoles séparées (sur une base ethnoreligieuse), stimulé par le regain de popularité que connaît le contrôle communautaire de l'éducation dans le monde. Toutes ces informations, ces questions s'appuient sur une connaissance approfondie de la littérature internationale et une expérience de recherche à la fois québécoise et dans d'autres contextes. Marie Mc Andrew joue

là un rôle de passeur, déjouant les écueils de l'approche comparative. Elles n'écrasent pas le lecteur dans la mesure où elles sont déjà triées, problématisées et éclairées par un engagement de l'auteur qui ne renonce pas à la complexité et à la dynamique des débats.

L'ouvrage de Marie Verhoeven, sociologue belge, chargée de recherches au FNRS, auteur d'une thèse publiée sur la pluralisation des normes scolaires, est le compte rendu d'une recherche comparée menée dans deux contextes, en Grande-Bretagne et en Belgique, sur le rôle de l'institution scolaire dans le processus d'intégration sociale en contexte pluriculturel. On est ici, à la différence de l'ouvrage précédent, dans une posture scientifique classique, au sens où la question de l'action, du "comment faire" n'est pas posée. C'est une sociologie compréhensive, privilégiant le point de vue des acteurs, que produit Marie Verhoeven, en interrogeant (par entretiens) enseignants et élèves de quatre établissements secondaires anglais (Birmingham) et quatre établissements secondaires belges (Bruxelles). L'auteur a recueilli et analysé les représentations que les enseignants se font de leurs élèves issus de l'immigration (identité, rapport à l'école et aux savoirs) ainsi que la façon dont ils considèrent que l'école répond (et doit répondre) aux défis posés par un public multiculturel. Côté élèves, les entretiens ont exploré le lien entre sphère familiale et expérience scolaire, leur rapport aux savoirs et à la discipline, leurs représentations de la réponse de l'école à la diversité culturelle et de leur propre construction identitaire. Dans une perspective interactionniste et constructiviste, l'auteur s'inscrit en faux contre les approches tant culturalistes que classistes qui, les unes comme les autres, expliquent le rapport des jeunes issus de l'immigration à l'école par une "culture" (ethnique ou de classe) définie de manière essentialiste et déterministe. Marie Verhoeven souhaite renverser ce schéma en replaçant au premier plan les mécanismes sociaux, et notamment les mécanismes propre-

ment scolaires, qui déterminent l'expérience scolaire des jeunes.

L'analyse fait fonctionner à plein la variable du contexte en interrogeant d'une part le rôle du contexte national (qui oriente un modèle d'action scolaire) et d'autre part le rôle d'un contexte scolaire, soit la position de l'établissement dans un marché scolaire local, hiérarchisé (l'échantillon est construit selon ce critère). Ce double axe d'analyse est mobilisé pour comprendre d'abord les politiques scolaires développées pour répondre à la diversité ethnoculturelle, ensuite les représentations des enseignants des élèves issus de l'immigration et de leurs familles, enfin les élèves eux-mêmes dans leur identité culturelle et leur rapport à l'institution scolaire. Au terme de l'enquête et de l'analyse, Marie Verhoeven conclut, pour le dire de façon simplifiée, à une influence supérieure du contexte scolaire par rapport au contexte national : si les modèles d'intégration nationaux ont une influence certaine, ce sont les facteurs liés au fonctionnement des systèmes scolaires qui apparaissent déterminants —et plus précisément, les mécanismes de différenciation et de ségrégation qui traversent ces systèmes. Les représentations de la diversité ethnoculturelle chez les enseignants et les élèves varient, dans un même contexte national, en fonction de la position plus ou moins favorable de l'établissement dans le marché scolaire, et, de fait, les différences entre contextes nationaux s'avèrent céder le pas à des similitudes entre établissements de même rang socio-scolaire. L'hypothèse —qui constitue le résultat majeur de la recherche— est celle d'une activation des catégories ethniques dans des contextes défavorisés, et réciproquement, de leur désactivation dans les contextes scolaires mieux positionnés. Les acteurs scolaires développent une conscience de ces mécanismes, dans la mesure où ils utilisent ces critères dans la construction de leurs stratégies scolaires.

La recherche menée par Marie Verhoeven traite d'une question fort peu explorée et pourtant fondamentale : quelles repré-

sentations les enseignants ont-ils des élèves d'origine étrangère? Et comment celles-ci varient-elles en fonction du contexte, ici surtout la réputation de l'école —et l'on pourrait ajouter, l'appartenance sociale des élèves, le degré de mixité ou d'homogénéité du public? Réciproquement, comment les élèves issus de l'immigration se définissent-ils selon les contextes scolaires? On déconstruit bien ici la vision essentialiste, puisque l'ethnicité apparaît mobilisable et diversement mobilisée. L'intérêt de l'analyse est aussi, sur l'autre versant, de ne pas abonder dans une explication classiste (ce qu'un discours conventionnel, du moins en France, aurait tendance à faire), car dire que l'ethnicité est contextuelle n'invalidé pas le rôle de la variable. Il s'agit plutôt de penser les processus de saillance, de mobilisation, de veille —et, au fond, de définition— de l'ethnicité, de comprendre les conditions sociales de leur production et de leurs effets, positifs ou pervers. Marie Verhoeven pointe bien les mécanismes d'interaction, d'adaptation mutuelle, de réciprocité : ainsi, tout se passe comme si les visions des élèves et des enseignants se rejoignent pour, selon les contextes, visibiliser ou invisibiliser l'ethnicité. Cet accord mérite alors d'être identifié dans sa construction : s'agit-il d'un accord produit par la situation elle-même ou déjà en amont par des logiques de marché qui construisent des populations différenciées, y compris dans leurs attentes et leurs modes d'intégration? Si la demande de performance l'emporte sur la demande de reconnaissance pour les bons élèves des bons établissements, et si l'inverse décrit les élèves faibles des établissements "mal positionnés", qu'en est-il pour les élèves en échec dans les "bonnes écoles" et pour les élèves en réussite dans les écoles stigmatisées? L'accord contextuel dépend-il aussi d'un profil particulier d'enseignants propre à la position de l'établissement sur le marché scolaire? La question est de taille, puisqu'elle renvoie d'une part aux carrières professionnelles ("horizontales"), d'autre part au rapport au métier —et donc à la dimension de l'engagement éthique ou poli-

tique. L'ouvrage de Marie Verhoeven, s'il ne répond pas à toutes ces questions, a le mérite de les susciter et de contribuer au débat en engageant le travail par une enquête dont, rappelons-le, la perspective est de comparer deux contextes nationaux. Sur ce point, l'auteur montre bien la relativité de la variable nationale au regard de celle de la position scolaire sur le marché, mais aussi, dans chaque pays, le hiatus entre idéologies globales et cultures locales d'établissements, ainsi que l'interaction entre idéologies globales et représentations. Cette recherche, sensible et rigoureuse, apporte une contribution très intéressante à la compréhension des représentations dans les processus d'ethnicisation et invite à poursuivre vers une analyse encore plus multivariée et dynamique (carrières des établissements, des enseignants, des élèves).

Concluons par une remarque de nature éditoriale. Le format de l'ouvrage de Marie Verhoeven (100 pages), propre à la

collection des "Sybidi Papers", constitue un format d'écriture contraignant dont l'auteur se tire à merveille. Ce format, qui répond au cahier des charges de la présentation d'une recherche, mériterait de trouver une vraie place dans l'édition, entre la littérature grise (par définition lourde et peu accessible) et l'ouvrage d'auteur, dans lequel l'enquête est trop souvent dénaturée dans sa présentation au profit d'une logique plus noble d'un discours global sur le champ étudié (en clair, la tendance franco-française à penser l'école sur un mode essayiste). L'écriture plus directe (mais pas moins théorique) des deux auteurs québécois et belge est un autre bonheur de la lecture de ces ouvrages. Ajoutons enfin que l'ouvrage de Marie Mc Andrew a reçu le prix "Donner" du meilleur livre sur la politique publique canadienne.

Jean-Paul PAYET
GRS, Université Lumière Lyon 2

**AGNÈS VAN ZANTEN, MARIE-FRANCE GROSPIRON,
MARTINE KHERROUBI, ANDRÉ D. ROBERT, 2002**

Quand l'école se mobilise
Paris, Ed. La Dispute, 269 pages

C'est une équipe de chercheuses et chercheurs déjà auteurs de plusieurs travaux de recherche sur les enseignants et le métier d'enseignant qui s'est constituée pour organiser la recherche à l'origine de ce livre. L'ouvrage comprend deux parties. La première, intitulée "l'effet établissement", propose en trois chapitres la monographie d'une école primaire, d'un collège, puis d'un lycée, en mettant bien entendu l'accent sur les mobilisations professionnelles. La seconde partie, "les dynamiques professionnelles", tente de ressaisir, de manière plus transversale cette fois, ce qu'il faut tirer de ces observations locales, auxquelles les auteurs confèrent une portée plus large : elle s'intéresse donc successivement à la mobilisation des établissements dans un contexte marqué par l'autonomie et le contrat, elle réfléchit sur les carrières enseignantes, elle interroge la coordination du travail au sein d'un établissement.

Le premier chapitre, dû à M. Kherroubi, tente de suivre ce qu'elle appelle "la construction d'une identité d'école". Située dans un quartier populaire en phase de paupérisation progressive, l'école publique Pasteur scolarise surtout des enfants de classes populaires tout en continuant à accueillir des élèves, certes minoritaires, issus des classes moyennes. Ce qui confère à cette école une forte identité —telle qu'elle est affirmée par ses enseignants mais aussi telle qu'elle est perçue par les collègues extérieurs, par l'IN, par les parents, par les habitants du quartier— c'est l'importance qui y est accordée au travail d'équipe. Les enseignants, qui se présentent comme ayant en commun un projet d'école, ont le sentiment d'être tous très engagés dans ce projet. Ceci dit, sur fond d'implication de tous, le travail d'équipe ne concerne pas toute l'école en permanence, ce sont plutôt des équipes qui se font, se

défont, se composant au gré des problèmes rencontrés, des idées de séquences pédagogiques, et au gré aussi des affinités du moment. Dans cette école, la parole circule, les enseignants ne restent pas isolés, tel ou tel s'implique intensément ou plus modérément selon les périodes, et la directrice joue un rôle de facilitation autant que d'impulsion. Très présente dans l'école, comme dans le quartier, connue et reconnue par les habitants, elle personnifie une école que les parents des élèves reconnaissent comme leur école, l'école du quartier, et comme une école où l'on cherche à aider les enfants, à ne pas laisser sur le bord du chemin des élèves en difficulté. Toutefois, cette sollicitude finit par inquiéter une partie des parents, ceux rassemblés dans l'association des parents d'élèves ; ceux-ci, avec le temps, dans "une société qui se durcit", s'avèrent de plus en plus préoccupés par la réussite de leurs propres enfants, et en viennent à contester certains choix pédagogiques opérés par l'école ou par certains de ses maîtres, à craindre que l'appui donné aux uns n'ait pour conséquence un relatif abandon des autres, plus brillants ; l'auteur précise du reste que, l'année de l'enquête, quelques-uns de ces parents ont inscrit leurs enfants, les meilleurs de l'école, dans l'école privée voisine ou dans une école publique de Paris. Tel est le lot paradoxal d'une équipe mobilisée pour la réussite de tous.

Dans le second chapitre, A. van Zanten, M.-F. Grosperon et E. Peignard montrent "la fabrication d'un collège ordinaire de banlieue". Celui-ci a connu une longue période de dégradation, dans laquelle le rôle des instituteurs déconseillant aux parents d'y inscrire leurs enfants n'a pas été négligeable. L'acmé a été constitué par des actes de violence caractérisée au sein du collège. En réponse à quoi l'établissement se voit

doté, au début des années 1990, de nouveaux moyens "zone sensible" et voit arriver un nouveau principal. La politique de celui-ci consiste à agir sur quatre points, jugés décisifs dans l'amélioration de l'image de l'établissement: embellissement du cadre; sécurisation (par fermeture des espaces scolaires qu'une conception architecturale ancienne avait inscrite en continuité avec l'environnement, conception que J.-L. Derouet annexait à la "logique domestique") et insistance sur la surveillance et le contrôle; encouragement à des initiatives pédagogiques (soutien, clubs); et, pour rendre le tout visible, publicité intense tant auprès de l'administration rectorale que des collectivités locales et des parents. Les résultats du collège, en termes académiques, sont loin d'être les plus mauvais du département et l'évitement frappe plutôt moins ce collège que certains de ses voisins. Dans cet établissement, le noyau dur d'enseignants, déjà anciens, ayant en commun une origine PEGC ou une période de socialisation politique ou professionnelle de "soixante-huitards", est aussi un noyau de forte sociabilité professionnelle: ils échangent, se rencontrent, constituent la mémoire du collège, se voient aussi en dehors; ils s'épaulent en permanence, et ce soutien mutuel, ajouté au désir de ne pas quitter un établissement bien situé par rapport à Paris, fait beaucoup pour maintenir en place les enseignants de ce groupe. Le principal facilite les initiatives de ces enseignants, plus qu'il ne les stimule. Parmi ces initiatives, des ateliers, de contenu assez divers pour attirer à eux des élèves également très divers socialement et scolairement. Ces ateliers s'inscrivent davantage dans une visée de rétablissement des liens avec les élèves que dans une perspective de remédiation et de détour pédagogique: l'objectif essentiel est que, par ce biais, les élèves se trouvent "bien" dans le collège. Les résultats des élèves, du reste, ne se trouvent pas modifiés par la fréquentation de ces ateliers, dans lesquels l'intention éducative est plus affirmée que l'intention d'apprentissage. Toute une partie des enseignants, les plus récemment affectés, les plus

jeunes aussi, demeure un peu à l'écart de ce noyau d'anciens. À la différence de ces derniers, ils rencontrent avec les élèves, auxquels ils n'étaient pas préparés, des difficultés de discipline dont ils tendent à renvoyer le traitement au personnel d'éducation, alors que les anciens semblent s'en tirer sans cet appui. Ce renvoi, lié à la politique de "reprise en mains" du principal, a pour effet de cantonner nettement les surveillants et les CPE dans les dimensions les plus disciplinaires voire répressives de leur fonction: contrôle des absences, sanctions, etc., et à les écarter des activités plus gratifiantes et plus "éducatives". On assiste finalement dans ce collège à une mobilisation, mais sans forcément que cela porte ce nom, que cela se dise comme ça, mobilisation dont le but semble autant la survie que la réussite.

A. Robert s'est chargé de montrer, dans un troisième chapitre comment une équipe pédagogique a "refait du sens", dans un ancien lycée technique devenu lycée polyvalent rebaptisé lycée Suger, à la faveur d'une réimplantation en Seine Saint-Denis. De son passé caractérisé par la cohésion du corps enseignant où le clivage classique entre professeurs d'enseignement général et professeurs de disciplines techniques est estompé, et par la présence à la tête de l'établissement de chefs successifs toujours dynamiques et entraînants, le lycée a conservé une sorte de "tradition" de fort concernement: plusieurs des enseignants ont choisi d'y être affectés, attirés par le projet, le dynamisme, la "page blanche" aussi que constitue, du fait de son déménagement, un lycée accueillant un public nouveau dans des locaux neufs. L'auteur, spécialiste du syndicalisme enseignant, pointe au passage avec malice que, dans les rangs des quatre enseignants qui ont dû contourner les pesanteurs administratives pour avoir un poste à Suger, on note la présence de deux syndicalistes du SNES, syndicat très opposé à toute entorse au "barème"; ce n'est pas la première fois que peut ainsi être soulignée la tension, sinon la contradiction, entre les opinions et les pratiques des enseignants en tant qu'individus (mar-

qués par une histoire, des “habitus”, des choix éthiques ou politiques, des options professionnelles, ...) et les attitudes adoptées en tant que groupe ou membres d'un groupe. Si l'établissement marque nettement la “clôture symbolique” entre ce qui est l'École et ce qui ne l'est pas, il est en même temps très ouvert sur la ville et sur la réalité locale. Cette ouverture est d'ailleurs une des trois priorités inscrites dans le projet du lycée, dont la première est de faire des élèves des “apprenants” à part entière, et donc de mettre l'accent avant toute chose sur les apprentissages, et la seconde de construire une communauté éducative soudée en formant des délégués élèves. C'est cette centration sur le cœur de leur mission qui encourage les enseignants à participer à des échanges entre eux, à faire état de leurs difficultés, à s'impliquer dans la vie du lycée, à ne pas se laisser entraver par les différences de statuts entre professeurs : tous ont le sentiment de faire pleinement leur métier, pas un autre métier, même si la nouveauté du public et le contexte d'implantation exigent de le faire autrement. Les enseignants de ce lycée reconnaissent le besoin qu'ils ont les uns des autres, comme le besoin qu'ils ont du personnel d'éducation. Chacun reste bien dans les limites de son rôle et de ses compétences, tout en sacrifiant à la souplesse nécessaire quand il faut suppléer l'absence ou l'indisponibilité d'un collègue. Pour l'auteur, il ne s'agit pas là de la soumission à une injonction ministérielle de “travailler autrement” ; mais plutôt de la mise en œuvre de dispositions qu'ils tiennent à la fois de leur jeunesse, de leur passage par l'IUFM, de leurs engagements sociaux et politiques, de la prise de conscience des contraintes imposées par les caractéristiques des élèves, ou encore par le refus de la routine ; pour lui, l'exemple de ce lycée confirme que “la politique en vigueur dans l'Éducation nationale n'a de véritables chances de rejoindre les finalités qui lui sont centralement assignées qu'à partir du moment où, rencontrant une incitation organisationnelle, elle émane d'une volonté préalable des acteurs” (121). Les textes, les orienta-

tions ministérielles, tout au plus ouvrent des possibles. Comme dans le collège évoqué plus haut, le projet de l'établissement s'inscrit totalement dans les directives centrales, il ne met pas le lycée à part, en marge, mais l'équipe constituée par la direction, les enseignants et le personnel d'éducation lui confère une “tonalité spécifique”. Le lycée représente un bon exemple de rencontre entre des raisons que les personnels ont de se mobiliser (suggérées plus haut) et des conditions favorables à cette mobilisation (politique municipale de réhabilitation du quartier, charisme du chef d'établissement, héritage d'un établissement et stimulation du commencement d'un nouveau lycée). Mais c'est là un équilibre fragile, dans lequel la volonté des personnes demeure aux yeux de l'auteur un élément déterminant.

Quand, ouvrant avec le quatrième chapitre la seconde partie du livre consacrée aux dynamiques professionnelles, M. Kherroubi, E. Peignard et A. Robert synthétisent les observations afin de relever les conditions requises pour la mobilisation, on retrouve bien les mêmes “ingrédients” que précédemment : “préexistence d'un groupe organisé autour d'un projet (...), attitude personnelle de l'enseignant à l'égard du travail d'équipe, dispositions formelles, nationales et locales, relatives à la construction de nouvelles normes de travail, contenu du projet mis en œuvre”. C'est-à-dire, au fond, à la fois le cadre institutionnel, les dispositions personnelles compatibles avec les dispositions personnelles des autres, et un projet qui, loin de contrevenir à ce qui constitue le cœur de l'identité professionnelle, va plutôt le réaffirmer et le réaffirmer. À travers la mobilisation (de l'établissement ou des enseignants, les auteurs n'éprouvent pas le besoin de distinguer sur ce point les deux niveaux), c'est la construction de nouvelles normes professionnelles qui est à la fois en jeu et à l'œuvre ; et l'on pourrait ajouter que ce n'est sans doute pas par hasard si l'élaboration en actes et la mise à l'épreuve de ces nouvelles normes — énoncées dans la loi de 1989 — s'opèrent dans ces contextes qui ont intéressé les auteurs

de ce livre, contextes où le système scolaire s'affronte à des difficultés nouvelles : conception moins solitaire et plus solidaire de l'enseignement, prise en compte conjointe par les individus comme par les équipes des différentes dimensions de l'éducation (socialisation et instruction). Mais concevoir le travail dans un établissement comme un travail collectif, ce n'est pas renoncer à la spécificité de chacun de ses professionnels ou à la responsabilité de chaque enseignant dans sa classe, élargir les tâches ne revient pas pour les enseignants à abandonner le socle disciplinaire ou à oublier que les élèves sont là pour apprendre. Les personnels interviewés se veulent, voire s'avouent, de plus en plus "professionnels" (et l'on peut entendre là l'écho du discours sur la "professionnalité", lancinant dans les textes ministériels ou dans les instances de formation). Être "professionnels", c'est sans doute, dans leur bouche, être capables, collectivement, de "construire du sens", un sens qui, à la différence de ce qu'il en était dans un état antérieur du système éducatif et de la profession enseignante, n'est plus donné d'emblée. Des valeurs professionnelles nouvelles émergent : volonté d'engagement dans la confrontation productive avec les collègues, affirmation de la condition de "gens de terrain" intégrés un contexte "local" spécifique, recyclage d'engagements éthiques ou politiques dans la pratique professionnelle. Et s'il faut parler d'autonomie professionnelle, elle est inséparablement autonomie individuelle et collective, comme l'exprime une institutrice : "Ici, j'ai plus d'autonomie, parce qu'on est dans un lieu avec projet..."

La dimension collective se retrouve fortement dans le chapitre six, consacré par M. Kherroubi et A. van Zanten à la coordination du travail. L'évolution de celle-ci est en relation "à la fois avec la spécificité du contexte de travail et avec les redéfinitions politiques et administratives des missions des différents personnels et des établissements..." (208). Les établissements visités rassemblent des enseignants qui, pour une bonne part, partagent un certain nombre

de traits communs : origine modeste, expérience d'enseignement auprès de publics difficiles. La présence massive d'élèves en difficulté, la confrontation aux mêmes problèmes, jouent en faveur d'un effondrement des frontières "classiques" et d'un reflux du "quant-à-soi" professionnel, rendent envisageable voire encouragent le rapprochement avec les collègues. Mais aussi, nécessité faisant loi, le contexte spécifique d'établissements "difficiles" rend de plus en plus improbable et impraticable le respect de la frontière historiquement construite entre professionnels de l'enseignement et professionnels de l'éducation. Il n'y a pas là seulement exigence institutionnelle de coopération, mais prise en compte d'une "nécessité face aux problèmes rencontrés". Ce chevauchement des missions résultant de l'élargissement des missions de tous les personnels est cependant assez déstabilisant. C'est toute la communauté scolaire qui doit contribuer, chacun avec sa spécialité, à la diversité des tâches qui sont dévolues à l'institution scolaire : non seulement instruction, mais aussi orientation, prévention, éducation à la santé ou à la citoyenneté.

Le chapitre cinq paraît —est-ce une impression de lecture?— un peu en décalage par rapport aux autres. Non pas dans son objet, car on ne s'étonne pas un instant de voir abordée ici la question des carrières enseignantes. Mais dans son contenu. En effet, M.-F. Grosperon et A. van Zanten y analysent les carrières sous des rubriques "fuite", "adaptation" et "développement professionnel" à la fois très convaincantes de manière générale mais où l'on n'a pas l'impression de reconnaître essentiellement les enseignants dont il a été question tout au long de la première partie. Dans ce chapitre, le but est de repérer la "socialisation secondaire" des enseignants qui a lieu au sein de ces établissements. Les auteurs repèrent des stratégies de survie (en particulier diverses formes de négociation avec les élèves) et de fuite (elle-même peut prendre des formes diverses, de la demande de mutation à la fuite sur place par désengagement vis-à-vis de l'activité

professionnelle). Elles enregistrent aussi une révision des attentes en matière de résultats, un repli sur la satisfaction du cours qui a "motivé" les élèves. A quoi s'ajoute ce qu'elles nomment une "contextualisation des pratiques" pédagogiques, qui conduit à la fois à des modifications de pratiques en matière d'évaluation (surnotation, simplification des questionnements, primat à l'encouragement sur les exigences de résultats...), à une réduction dans la couverture des programmes, une adaptation des pratiques pédagogiques (simplification par l'usage prévalent de l'oral et de l'image, jeu, théâtralisation...), abandon du travail de planification de cours. À cela s'ajoutent des adaptations dans le domaine du maintien de la discipline. "Toutes ces adaptations rendent le travail quotidien des enseignants plus aisé et diminuent le sentiment de culpabilité et de malaise engendré par le décalage entre les pratiques effectives (...) et les normes officielles (...). Elles ne permettent pas, néanmoins, de retrouver de véritables satisfactions professionnelles. (...). C'est peut-être que la maîtrise des situations n'apparaît pas comme une véritable maîtrise professionnelle dans la mesure où elle concerne davantage le domaine du maintien de l'ordre que celui de la transmission des connaissances et que les satisfactions qu'elle procure sont davantage liées à la réduction de la pénibilité du travail qu'au sentiment de savoir bien faire son métier." (187) Très pertinentes, ces remarques détonnent toutefois dans cet ouvrage. En estimant, vraisemblablement à raison, que "seule une petite minorité d'enseignants parmi ceux qui travaillent dans les établissements difficiles évolue d'une situation initiale de déstabilisation, d'une stratégie de survie ou d'une logique d'adaptation contextuelle vers une logique de développement professionnel", les auteurs déroutent un peu le lecteur que la première partie n'avait pas préparé à une telle appréciation si elle doit concerner également les établissements présentés.

Ce livre présente un intérêt paradoxal. En effet, les établissements qu'il donne à voir, ou la manière dont les auteurs ont

choisi de les donner à voir, sont exempts de toute héroïsation : il n'y a guère place ici pour des "super-profs", militants à plein temps, encore moins pour des enseignants culpabilisant leurs collègues moins impliqués ; on y voit plutôt à l'œuvre des gens ordinaires qui font leur métier avec conscience et parfois avec passion, qui ont le souci de durer et donc de se ménager. Paradoxe, parce que, au fond, il y a peu d'insistance, dans ce livre intitulé "quand l'école se mobilise", sur la mobilisation elle-même, au sens où on aurait pu l'entendre en d'autres temps, qui serait autre chose et davantage que la prise au sérieux des exigences institutionnelles, qui serait autre chose et davantage que la volonté de "faire son boulot" compte tenu des nouvelles conditions de sa réalisation. Certes, des personnalités fortes sont présentes sur la scène, mais elles agissent dans les cadres existants, elles prennent ceux-ci comme des espaces de liberté et non comme des entraves. Mais du fait même de cette modestie, tant des auteurs (qui ne font pas de leur objet un cas exceptionnel) que de la mobilisation décrite, on se demande un peu si le propos ne serait pas amplement généralisable, avec une double façon de l'interpréter : si c'est cela qu'on appelle mobilisation, alors bien des établissements, ou tout au moins bien des enseignants sont mobilisés ; ou bien, appeler mobilisation ce dont les enquêtes de ce livre font état, c'est se contenter de peu.

Les enquêtes ont, dans chacun des établissements, été réalisées par entretiens. Ce choix s'appuie sur la volonté de laisser aux "acteurs" la possibilité de dire le sens qu'ils mettent collectivement et individuellement dans leurs actes. En raison même de cette posture méthodologique, une question lancinante se pose, chemin faisant, au lecteur ; cette question est d'ailleurs explicitement soulevée en fin de chapitre cinq : "il n'est pas toujours facile de distinguer ce qui relève d'une véritable transformation des pratiques et ce qui relève d'une rhétorique professionnelle, c'est-à-dire d'un discours permettant à certains segments de la profession enseignante de conquérir ou de

reconquérir une légitimité professionnelle auprès du public, de ses pairs et de l'administration" (205). Ce n'est d'ailleurs pas là la seule réserve présente dans ce paragraphe qui pourrait bien être lu comme la pierre de Rosette de tout l'ouvrage: on y insiste sur le caractère fragile voire éphémère de la mobilisation, et on s'interroge sur les résultats concernant les élèves. Il est vrai que manque un peu dans le livre l'affrontement direct^{CR7}, s'opérer par l'observation de séquences ou d'ateliers, la consultation de dossiers et de résultats d'évaluation des élèves, etc.

La lecture de ce livre contribue de manière convaincante à étayer l'idée que, dans la transformation de l'école, les textes ne suffisent pas à créer quoi que ce soit; ils facilitent, ils autorisent, ils légitiment, ils ouvrent des espaces de possibles, ils impulsent, mais rien ne se fait s'ils ne rencontrent

pas des volontés d'individus et de collectifs qui se les approprient, les font vivre, leur donnent sens. Loin d'être un hymne naïf "au terrain", cet ouvrage donne à réfléchir sur la dialectique du "centre" et de la "périphérie", dialectique entre l'impulsion ministérielle et la mobilisation locale (dans laquelle un rôle revient comme on l'a vu au chef d'établissement), ou, ce qui n'en est jamais qu'un autre moment, entre les initiatives professionnelles et leur inscription dans de nouvelles dispositions réglementaires qui pourraient, un jour, devenir de nouvelles normes au-delà des murs de tel établissement singulier.

Dominique GLASMAN

Université de Savoie

**MARIA ALICE NOGUEIRA, GERALDO ROMANELLE, NADIR ZAGO (COORD.),
2000***Família & Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*
Rio de Janeiro, Editora Vozes, 183 pages

Cet ouvrage collectif vise à contribuer à la compréhension des processus de scolarisation de différents groupes sociaux, dans la formation sociale au Brésil.

Selon les coordinateurs, l'importance de cet ouvrage dans le panorama éducatif brésilien découle de deux ordres distincts de facteurs : d'une part, dans la mesure où les textes compilés ont pour objet l'analyse des rapports des familles avec la scolarité de leurs enfants, cet ouvrage est une contribution notable à la réflexion sur un thème peu développé par les sociologues de l'éducation brésiliens ; d'autre part, comme le champ de recherche n'est pas limité aux seuls milieux populaires mais élargi à différents groupes de la classe moyenne, il contribue à souligner la complexité des relations entre les familles et l'école, aussi bien du point de vue des interactions que celles-ci établissent avec les institutions scolaires que du point de vue des pratiques qu'elles mettent en œuvre pour faciliter la scolarisation des enfants.

L'un des aspects caractéristiques de cet ouvrage est son unité théorique et méthodologique. Fortement ancrés dans les théories produites dans le cadre du paradigme conflictualiste dont Bourdieu est la référence incontournable, mais rejetant les approches déterministes qui excluent la capacité d'action des acteurs sociaux, les textes compilés ont pour trait commun le fait d'examiner les dimensions matérielle et symbolique des trajectoires de scolarisation. Ce choix théorique a naturellement des conséquences sur le plan méthodologique. Les recherches d'ordre qualitatif étant prédominantes, les entretiens (biographiques et semi-directifs) sont la technique privilégiée de recueil de l'information.

Le premier chapitre, écrit par N. Zago, présente les résultats d'une recherche menée entre 1991 et 1998, période pen-

dant laquelle ont été suivis les parcours scolaires des enfants de seize familles populaires. Ces parcours sont caractérisés par une logique non linéaire où prédominent redoublements, abandons, interruptions scolaires et retours à l'école. Cependant, à une certaine homogénéité des parcours s'oppose l'hétérogénéité des pratiques et des signifiés que les acteurs attribuent à l'école et à la scolarisation, aux abandons et aux retours scolaires ou à la poursuite des études après la fin de la scolarité obligatoire. Admettant l'importance des conditions socio-économiques dans la définition de l'avenir scolaire et social mais refusant de faire une lecture déterministe de ce rapport, l'auteur attire l'attention sur le fait que, dans les mêmes conditions socio-économiques, il est possible de détecter des parcours différenciés, dus à des interactions entre plusieurs facteurs (mobilisation familiale, pratiques de socialisation et transmission de valeurs, etc.) et les expériences vécues par les acteurs sociaux.

Dans le second chapitre, M. J. Viana analyse les conditions qui ont permis à des jeunes issus de familles populaires d'accéder à l'enseignement supérieur alors qu'ils avaient de faibles probabilités d'atteindre ce niveau. L'auteur a interviewé sept jeunes et leurs familles et a ensuite analysé ces entretiens sur la base du modèle d'interdépendance des traits structurants développé par Lahire. Cette étude a révélé l'existence de cinq traits structurants communs aux cas singuliers étudiés : les signifiés que l'école représente pour les élèves et leurs parents ; les dispositions et les conduites par rapport au temps ; les processus familiaux de mobilisation scolaire ; les groupes de référence pour l'élève au sein de la famille élargie ou à l'extérieur ; les modèles socialisateurs familiaux. L'auteur tire les principales conclusions suivantes : l'existence d'une

grande hétérogénéité des configurations familiales et de la longévité scolaire, l'absence de mobilisation scolaire familiale entendue en tant qu'investissements spécifiques et intentionnels dans l'éducation des enfants, mais présente sous d'autres formes (soutien matériel, affectif, etc.), un investissement personnel important et une forte autodétermination de la part des élèves.

Le troisième chapitre, écrit par É. A. Portes, analyse le travail scolaire réalisé par les familles populaires dont les enfants suivent, dans l'enseignement supérieur public, des cursus hautement sélectifs et socialement très valorisés (médecine, physiothérapie, droit, sciences de la communication, ingénierie électrique et sciences informatiques). À partir de ses entretiens avec six étudiants, l'auteur identifie les pratiques constitutives du travail scolaire réalisé par ces familles. Le travail scolaire est défini comme "toutes ces actions —occasionnelles ou précocement organisées— entreprises par la famille en vue d'assurer l'entrée et la permanence de l'enfant au sein du système scolaire, de façon à influencer sa trajectoire scolaire..." (63) et les pratiques familiales identifiées par l'auteur sont les suivantes: l'ordre moral domestique, qui n'a pas pour objectif ultime la réussite scolaire, mais plutôt une éducation à la vie; la présence et le soutien constant, principalement de la part des mères, et les relations de solidarité extérieures à la famille nucléaire, sous forme d'aides matérielles et/ou psychologiques. L'auteur conclut en renforçant l'idée, déjà exprimée dans le chapitre précédent, que les familles populaires, bien qu'elles ne développent pas des actions similaires à celles des classes moyennes, réalisent un travail scolaire indispensable pour que le jeune accède à l'enseignement supérieur.

Le texte d'A. Almeida est le premier d'une série sur les processus de scolarisation dans les familles de la classe moyenne. Dans ce texte, l'auteur examine les conditions qui sont à l'origine de l'adhésion des enfants des familles de classe moyenne en ascension économique, mais ayant un faible niveau scolaire, à un programme d'études

secondaires, offert par un établissement d'enseignement privé, qui exige un fort investissement en temps et en énergie mais qui, en contrepartie, assure une formation permettant d'accéder à l'une des universités publiques brésiliennes les plus réputées et sélectives —l'Université de São Paulo. Sur la base des entretiens réalisés avec des élèves, des enseignants et des responsables de cet établissement, l'auteur décrit les principaux traits du travail pédagogique mis en œuvre par l'établissement d'enseignement. Il en conclut que l'adhésion des jeunes appartenant à une couche de la classe moyenne en ascension mais qui occupe encore une position dominée dans la structure sociale, s'explique par l'histoire de la famille et par la relation que l'élève établit avec elle. Ainsi, ces jeunes adhèrent au système de travail proposé parce qu'ils croient que, ce faisant, ils augmentent leurs probabilités d'entreprendre une carrière socialement et économiquement gratifiante.

Dans le cinquième chapitre, G. Romaneli analyse comment les familles de la classe moyenne ayant un faible capital économique, culturel et scolaire se mobilisent pour que leurs enfants accèdent à l'enseignement supérieur. L'analyse concerne dix étudiants-travailleurs qui suivent des cours du soir dans une université privée peu prestigieuse. L'auteur conclut que, bien que les parents n'aient pas directement influencé le choix du cursus et que les étudiants interrogés soient unanimes à affirmer qu'ils n'interfèrent pas dans leur vie scolaire, les parents ont non seulement incité et stimulé leur entrée dans l'enseignement supérieur, mais ils leur ont également apporté un soutien affectif et matériel, qu'il soit pécuniaire ou non comme pour le logement, l'alimentation, etc.

Au chapitre VI, M. A. Nogueira présente les résultats d'une recherche menée auprès de trente-sept étudiants issus de familles appartenant à la classe moyenne intellectualisée, c'est-à-dire où les parents sont tous deux professeurs de l'enseignement supérieur ou chercheurs, dans l'objectif de connaître les mécanismes par lesquels le

capital culturel se convertit en capital scolaire. L'auteur identifie plusieurs stratégies d'excellence mises en œuvre par les familles et par les étudiants en ce qui concerne le choix des écoles, la mobilisation des connaissances sur le fonctionnement du système éducatif, ainsi que la mobilisation du capital social et professionnel familial, la gestion de la carrière scolaire et la mobilité transnationale de ces étudiants. L'auteur conclut en s'interrogeant sur le concept d'héritage culturel, dans la mesure où il tend à occulter tout le travail réalisé par les familles et par les jeunes, travail indispensable à la conversion du capital culturel familial en capital personnel.

Dans le septième chapitre, C. Prado se penche sur le rôle des échanges culturels dans les trajectoires des étudiants, en parlant de l'hypothèse qu'ils s'inscrivent dans des stratégies éducatives familiales qui sont destinées soit à augmenter le rendement scolaire et intellectuel des jeunes, soit à contribuer à leur développement et à leur autonomie personnelle. L'auteur choisit comme objet d'étude empirique les jeunes âgés de quinze à dix-huit ans qui ont participé à des échanges culturels pendant une période variant entre quatre et douze mois. Après avoir analysé l'origine sociale de ces jeunes, les écoles qu'ils fréquentent et les pays de destination, l'auteur affirme que ces échanges peuvent être considérés comme l'une des stratégies de reproduction du capital culturel et social familial, dans la mesure où il s'agit de familles détentrices de titres scolaires élevés. De son point de vue, l'un des aspects les plus importants est le fait que l'internationalisation des carrières scolaires ait lieu avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Dans le dernier chapitre, Z. Brandão mène une réflexion, à partir de son expé-

rience en tant que chercheur en sociologie de l'éducation, sur les limites et les potentialités de l'utilisation des entretiens et des questionnaires dans le recueil du matériel empirique. Dans sa réflexion de nature méthodologique, elle discute la fausse dichotomie entre recherches qualitatives et recherches quantitatives et elle attire l'attention sur le fait que le choix des techniques de recueil de l'information empirique ne peut pas être dissocié de la nature du problème de recherche.

Ce livre présente un intérêt particulier pour les sociologues de l'éducation, notamment pour tous ceux qui s'intéressent à la façon dont les familles s'investissent dans les processus de scolarisation de leurs enfants. L'option théorico-méthodologique retenue par les chercheurs qui ont étudié les classes populaires, fondée sur le fait qu'ils choisissent comme objet d'étude empirique les cas singuliers de succès, fait que ce livre s'éloigne de la perspective déterministe qui a caractérisé de nombreuses études sur les rapports des classes populaires avec l'école et contribue à dévoiler le rôle joué par ces familles dans la construction des trajectoires scolaires de succès. Simultanément, les recherches sur les différentes fractions de la classe moyenne rendent non seulement compte de l'hétérogénéité des formes que le travail scolaire familial peut revêtir, mais fournissent également des éléments importants pour comprendre les processus par lesquels le capital culturel familial se transforme en capital scolaire.

Natália ALVES

Université de Lisbonne