

NOTES CRITIQUES

BEAUD (Stéphane). — **80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire.** Paris : La Découverte, 2002. — 320 p.

Cet ouvrage s'inscrit dans la sociologie des élèves que des travaux, encore peu nombreux, ont développée depuis essentiellement les années 1990. Il s'agit donc de donner la parole à ceux que la sociologie de l'école a longtemps traités comme un point aveugle. Les élèves restaient plutôt invisibles derrière des catégories trop générales (catégories socioprofessionnelles, âge, genre...) et des problématiques trop éloignées (inégalités sociales, établissements scolaires...) pour apparaître pleinement. L'élève a désormais acquis statut d'objet de recherche et, dans cet esprit, Stéphane Beaud a choisi d'étudier le cas des lycéens issus de milieux populaires et principalement immigrés et, par là, de spécifier un thème abordé plus globalement par d'autres (1).

L'ouvrage nous introduit tout d'abord dans l'expérience collégienne. La vie au collège apparaît coincée entre un avenir repoussoir, celui d'ouvrier, du père à l'usine, et un avenir flou mais espéré dans le cadre d'une promotion sociale. Du coup, l'orientation scolaire vers le BEP est vécue comme un échec, une « *indignité sociale* » qui non seulement vous annonce un métier pénible, mais aussi l'étiquetage disqualifiant. Pourtant, le passage au collège est plutôt un moment « heureux » compte tenu des relations et de la solidarité entre les élèves qui conduit même à soutenir les plus en difficulté, au besoin par la « triche »... Ces jeunes ont bien intériorisé la logique scolaire (à défaut des normes) et participent ainsi, de façon artificielle aussi, à se maintenir dans les études. Mais la vie familiale de ces jeunes issus de l'immigration cache des différences importantes liées aux règles inscrites dans une culture d'origine. La division des rôles sociaux selon le sexe apparaît plutôt comme une injustice faite aux filles soumises notamment au travail domestique ajouté au travail scolaire. Fille ou garçon, une tension existe entre une certaine reconnaissance de l'école, de ses produits, et une adhésion aux pratiques des jeunes du « *quartier* » (vie collective, culte de la force physique, place de la violence...).

Vivre un parcours scolaire long suppose pour ces jeunes de prendre une distance avec la réalité du quartier et de supporter le classement social dégradant au contact des

plus « favorisés ». Car une fois passé au lycée, le jeune de quartier populaire s'expose un peu plus, dans la confrontation à « *l'altérité sociale* », à la « honte » de son identité. Le contact avec les « bourgeois » (cadres, techniciens...) et les « *blancs* » disqualifie leur manière de parler, de se tenir, de s'habiller, comme leur appartenance à un quartier pauvre et dégradé, la « zone ». Gravier les étapes de la réussite scolaire veut dire subir la stigmatisation mais aussi plus ou moins la « *déculturation* » par rapport à la culture du quartier. C'est pourquoi le choix d'un lycée jugé moins risqué socialement peut apparaître plus attirant, *a fortiori* si le personnel est mobilisé autour de la promotion sociale. Comparativement, un lycée plus prestigieux à la composition sociale moins défavorisée mais au fonctionnement plus élitiste sera plus déstabilisant.

L'étape vers l'enseignement supérieur se vit aussi dans un dilemme entre rester au contact rassurant mais pénalisant du quartier et partir vers un IUT ou la fac pour se donner les chances d'ascension sociale dans un contexte encore plus risqué pour ces jeunes « *demi acculturés* » à l'univers scolaire. Il faut donc être autonome par rapport aux attaches antérieures pour décider de s'éloigner du « cocon », comme il convient d'être armé scolairement pour affronter l'enseignement supérieur, peut-être plus encore l'université dont la liberté est piégeante pour les moins « socialisés ». Et ceux qui voudront conserver ces liens antérieurs en faisant le choix d'une inscription dans l'enseignement supérieur local, de proximité, s'exposeront à l'emprise du quartier peu compatible avec les normes scolaires. Tout se passe comme si ces jeunes ne pouvaient résoudre la tension entre désir d'ascension sociale et maintien dans l'univers familial : l'un obligeant à faire dans le cadre d'une vie collective dense ce que l'autre disqualifie par le travail intellectuel solitaire, le langage légitime, la lecture...

Du collège à l'emploi, les jeunes issus de l'immigration prennent forme, ici, par la convocation de quelques figures qui dressent un tableau convaincant, même s'il n'est pas exhaustif. Cette collection de jeunes construit ainsi par touches successives une réalité dont on saisit les différents reliefs. Ces expériences prennent sens aussi parce que l'auteur s'attache à les contextualiser. Le collège, le lycée, le quartier... sont décrits objectivement en même temps qu'ils apparaissent subjectivement dans les

propos des jeunes. L'auteur témoigne ainsi du souci de situer cette population en la rapportant à la structure sociale dans laquelle elle évolue et construit son vécu. L'auteur tient ainsi plusieurs niveaux d'analyse, individuel, local et national (et les relie) parce qu'il recourt à différentes approches complémentaires (entretiens, observations...). Les choix méthodologiques, tels que « *l'observation participante* » pendant une décennie, appuyée sur des entretiens, permettent de saisir la confrontation de ces jeunes aux contraintes environnantes. Le suivi de ces quelques cas (Nassim, Fehrat...) met en évidence le poids de certaines variables (vie de quartier, relations familiales, contextes scolaires...). C'est donc cette jeunesse et le processus d'élimination qui prennent forme, du collège à l'usine, grâce à cette observation longue.

Ce texte s'inscrit globalement dans un constructivisme plutôt structuraliste (2). Les références à P. Bourdieu, par exemple, sont des appuis pour montrer les contraintes qui s'exercent sur ces jeunes, à saisir les « *déterminations sociales* », des « *processus structurels* ». L'observation longue y est explicitement située : « *Ce que cette méthode apprend peut-être de plus précieux, c'est la manière dont les destins sociaux sont fabriqués, dont les histoires (familiale, scolaire, résidentielle, matrimoniale...) de chaque individu révèlent que le champ des possibles scolaires et sociaux est étroitement délimité* » (p. 303). Il reste que la concordance entre subjectivité et objectivité peut troubler. On peut se demander si l'auteur ne suit pas trop la subjectivité de ces jeunes qui conforte son travail d'objectivité. En d'autres termes, ces jeunes procèdent à une lecture souvent externaliste de leur parcours scolaire qui vient épouser la posture de l'auteur. Discours savants et discours profanes ne diffèrent guère dans l'interprétation de la réalité sociale. Mais le sociologue ne devrait-il pas prendre ses distances par rapport aux interprétations des acteurs ? Est-ce que les discours des jeunes ne font que révéler la structure qui pèse sur eux ? Ne sont-ils pas aussi un regard porté sur ces structures ? Et dès lors ne convient-il pas de tenir les analyses profanes (structuralistes) en tant qu'objet d'étude ? Il ne s'agit pas évidemment de nier les pesanteurs sociales, mais de considérer ces jeunes non seulement comme des produits mais aussi en somme comme des individus (Kaufmann, 2001) (3).

Ces considérations de sociologue mises à part, ce livre pose le problème important du coût psychologique et du faible bénéfice de l'investissement scolaire de ces jeunes. Le regard se porte, à juste titre, sur ceux que la logique scolaire a menés jusqu'à l'enseignement supérieur sans que ce parcours soit récompensé par une position sociale attendue. La promotion scolaire ne se traduit pas par une mobilité ascendante, mais débouche au contraire sur un

« *atterrissage social* ». Ce que Bourdieu avait déjà indiqué mais autrement (4). Devant cette désillusion, Stéphane Beaud montre que le jeune vit une crise identitaire qui tend à le déplacer vers ses origines maghrébines (un pays, une religion, des coutumes...). Le processus générationnel de « *francisation* », déjà fragilisé par un racisme diffus perçu ici ou là, est comme rompu. Mais le refuge notamment dans le mariage traditionnel ne peut être pleinement satisfaisant puisqu'il repose sur la « *sous-estimation des socialisations différentes* ».

On comprend que ce sont ces jeunes des milieux les plus défavorisés qui sont les plus exposés à cette retombée. Mais cette tendance lourde n'empêche pas de penser à une autre réalité plus positive, même moins nombreuse bien sûr. Comment comprendre le parcours réussi, cette fois, de jeunes nés dans les « *mêmes conditions* » ? Cette remarque ne minimise pas le propos de l'ouvrage dont je partage la priorité et j'apprécie la profondeur d'analyse, cela signifie simplement qu'une part de ce contexte apparaîtrait probablement moins pénalisant. Il serait intéressant de comprendre ce qui a conduit à la réussite des pairs plus « *chanceux* » que croisent parfois les protagonistes de l'ouvrage sans jamais les suivre. Comment en somme une variation dans la « *toile de fond structurelle* » peut faire des différences.

François Baluteau
Université Lyon 2

NOTES

- (1) Dubet F., 1991, *Les lycéens*, Paris, Seuil ; Dubet F. et Martuccelli D., 1996, *À l'école*, Paris, Seuil.
- (2) Corcuff P., 1995, *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan.
- (3) Kaufmann J.-C., 2001, *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan.
- (4) Bourdieu P., 1975, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, éd. de Minuit.

CAREIL (Yves). — **Ecole libérale, école inégale**. Paris : éditions Syllepse et Regards, 2002. — 121 p.

Faisant suite à un premier livre sur le sujet (1), le présent ouvrage poursuit un objectif clairement affirmé : « il s'agit d'examiner de plus près les 'mécanismes' sous-jacents à la transformation progressive de l'école publique et laïque en une école d'inspiration néolibérale appelée à fonctionner pour le plus grand profit des mieux placés et des mieux informés » (p. 47).

Le texte se présente en deux parties. Dans la première qui est d'ordre socio-historique, il s'agit de retracer à grands traits la genèse progressive du « libéralisme éduca-

tif ». Pour cela, l'auteur distingue trois grandes périodes : 1. l'école de Jules Ferry qui est caractérisée comme étant « ouvertement ségrégative et pensée comme libératrice » ; 2. les Trente Glorieuses pendant lesquelles se développe une complémentarité progressive entre les interventions de l'État et le fonctionnement de marché ; 3. la période actuelle qui se caractérise par « (...) le triomphe du capital financier dont les normes de rentabilité s'imposent au monde entier soumis à la marchandisation de toutes les activités humaines et de toutes les ressources du vivant » (p. 22). On l'aura compris, l'auteur dénonce avec vigueur la disparition progressive de l'État-providence et le démantèlement des services publics. Le désengagement de l'État au profit d'initiatives privées et locales contribuerait à un accroissement des inégalités. De multiples phénomènes semblent alimenter cette « refondation néolibérale » de l'école française. Ainsi, dans le cadre de la « mondialisation » des échanges, les nouvelles technologies de l'information et de la communication pourraient, en ce qui concerne le domaine éducatif, être détournées de leurs objectifs premiers pour servir avant tout des intérêts marchands. D'une autre façon, les pédagogies dites « libertaires » semblent être « récupérées » par les « penseurs de l'école libérale ». Évoquant les objectifs d'autonomie et d'autogestion visés par la pédagogie Freinet, l'auteur nous indique que « dans la perspective néolibérale (...), rien ne vaut l'introduction d'un zeste d'autogestion ou de participatif pour renforcer les rapports sociaux de domination » (p. 28). Le désengagement de l'État vis-à-vis de l'école se manifeste aussi à travers la souffrance des enseignants des banlieues. Abandonnés par leur hiérarchie et par les pouvoirs politiques, les maîtres seraient « exposés en première ligne » pour subir de plein fouet les effets de la paupérisation croissante d'un certain nombre de quartiers défavorisés. Ce « laisser-faire à la française » semble trouver son point d'orgue dans l'évolution récente des rapports entre l'école et les familles. Dans ce domaine, l'auteur dénonce les agissements de ceux qu'il nomme les « parents d'élèves professionnels » dont les enseignants paraissent représenter l'idéal-type. Pour analyser le « comportement éclairé » de ces parents, Y. Careil emprunte largement à la théorie de Bourdieu en intégrant notamment les différentes espèces de capital (capital économique, capital culturel, etc.). Le consumérisme scolaire est ainsi appréhendé, pour les familles les plus averties, en termes de « sens du jeu » et de « sens du placement ». La distance semble se creuser entre ces familles les mieux informées qui savent « optimiser leurs choix scolaires » et celles qui sont de plus en plus éloignées de l'école. Cet écart serait aggravé par la « coupure culturelle » qui semble s'accroître entre d'une part, un corps enseignant de plus en plus féminisé et dont les origines sociales ne cessent de s'élever et, d'autre part,

les élèves d'origine populaire. Au passage, l'auteur n'hésite pas à régler un certain nombre de comptes avec ses ex-collègues de l'école élémentaire. Ainsi, il fustige le recours au temps partiel qui caractérise ces « nouvelles enseignantes » qui semblent davantage préoccupées par l'éducation de leurs propres enfants que par leurs élèves.

Prenant l'exemple de l'agglomération nantaise qu'il connaît bien, l'auteur analyse les rapports qui peuvent s'établir entre ségrégation urbaine et ségrégation scolaire. Dans ce domaine, la politique de la ville n'est pas sans incidence sur la régulation des inégalités sociales. Pour l'agglomération nantaise, celle-ci semble faire coexister « qualité de vie et persistance des clivages sociaux ». Ici, l'auteur s'appuie notamment sur la connaissance intime qu'il a d'un certain nombre de cités HLM étudiées dans son premier ouvrage (2). Mais là aussi, il profite de l'occasion pour dénoncer avec vigueur le projet de la municipalité nantaise qui a consisté à doter chaque école d'une bibliothèque-centre documentaire. Loin de contribuer à une relative démocratisation de l'accès à la lecture, cette « opération » semble avoir été essentiellement bénéfique aux enfants des classes moyennes diplômées. Par ailleurs, l'auteur souscrit à l'idée qu'il existe un véritable « marché scolaire » qui suppose l'existence d'une concurrence croissante entre les établissements. Cette dernière se développerait notamment de deux manières : à travers la diversification croissante de l'offre d'enseignement et par l'intermédiaire des caractéristiques scolaires et sociales des élèves qui peuvent être (ou non) recrutés sachant que les « contournements » de la carte scolaire semblent être de plus en plus fréquents. La « pédagogisation de la vie quotidienne » et le fait de vouloir « mettre l'élève au centre du système éducatif » sont également l'objet de vives critiques. À la suite de Perrenoud (3), l'auteur suggère que les pédagogies nouvelles et, plus précisément, celles que l'on qualifie de « pédagogies constructivistes » sont probablement très élitaires. Les valeurs qui sous-tendent ces pédagogies semblent essentiellement celles qui sont véhiculées par les fractions intellectuelles des couches moyennes qui entretiennent du même coup une forte connivence culturelle avec les maîtres. Enfin, la notion de projet (projet d'école, projet d'établissement, projet de l'élève) est également fortement critiquée. Sa mise en œuvre effective semble participer pleinement au fonctionnement inégalitaire de l'école. Ainsi, « les difficultés d'un jeune, d'un enseignant ou d'un établissement ne sont plus à chercher dans les rapports sociaux de domination ou dans un manque de moyens ; ils sont à chercher en lui-même, parce qu'il n'a pas su se doter du bon projet » (p. 97).

Ce livre très engagé idéologiquement a le mérite d'aborder certaines réalités sociales sans détour en suscitant le débat. Il appelle cependant un certain nombre de

remarques. En premier lieu, on peut regretter que les notions les plus « sensibles » n'aient pas fait l'objet d'un usage plus maîtrisé. Même si leur valeur métaphorique paraît indéniable, ne faut-il pas utiliser avec beaucoup de prudence des notions à fortes connotations économiques comme celles de « marché scolaire » ou de « concurrence entre les établissements » ? Peut-on véritablement parler du caractère « libéral » du système éducatif français alors qu'un certain nombre de « régulations intermédiaires » assurées par les rectorats et les inspections académiques tentent d'enrayer les principales dérives ? En outre, la question du désengagement de l'État aurait mérité de faire l'objet d'une discussion plus approfondie comme nous y invite par exemple Van Haecht (4). Les « instances centrales » ont certes délégué aux « échelons intermédiaires et périphériques » un certain nombre de responsabilités mais ont-elles pour autant renoncé à toutes prérogatives, notamment en ce qui concerne les contenus d'enseignement et le recrutement des personnels ? Ces premières questions nous amènent à nous interroger sur la posture scientifique de l'auteur. Celle-ci est clairement explicitée dès l'introduction. Compte tenu de l'opacité d'un certain nombre de mécanismes étudiés, une « position d'intériorité » s'impose. Ainsi, Y. Careil fait très largement appel aux observations qu'il a pu accumuler au cours de sa carrière d'enseignant. Les faits qui sont restitués ne manquent pas de pertinence mais comment ne pas tenir compte de la singularité des situations observées ? Comment ne pas considérer l'implication du chercheur dans le champ qu'il étudie ? Ces questions qui demeurent relativement banales pour l'ethnologue auraient mérité quelques amorces de réponse. Les analyses proposées s'apparentent plus souvent au témoignage journalistique qu'à une véritable démonstration. De ce point de vue, la « tranche de vie professionnelle » qui nous est relatée en détail durant plusieurs pages dessert probablement l'auteur. Y. Careil nous explique ainsi de quelle manière il a su « mater » un jeune élève insoumis. Les seules données empiriques qui sont présentées font l'objet d'une analyse beaucoup trop sommaire. C'est fort dommage car les matériaux recueillis semblent très riches (558 bilans-médiations et 70 entretiens menés auprès d'une population d'élèves de deux collèges). Cette recherche qui s'inscrit dans la lignée des travaux menés par l'équipe ESCOL (université Paris VIII) tente d'étudier la manière dont « les collégiens sont construits (familialement, socialement et institutionnellement) et comment ils se construisent comme sujets sociaux réflexifs » (p. 86). Il restera néanmoins à faire le lien entre cette recherche et le questionnement général de l'ouvrage relatif au caractère supposé libéral du système éducatif français.

Gilles Combaz

CERLIS – CNRS – Université Paris V

NOTES

- (1) Yves Careil, *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1998.
- (2) Yves Careil, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.
- (3) Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, éditions ESF, 1995.
- (4) Anne Van Haecht, Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?, *Education et sociétés* n° 1, 1998, p.21-46

PERRIAULT (Jacques). — **Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques.** Paris : Nathan Université. 2002. — 128 p.

Écartant d'emblée les grandes dissertations prophétiques, Jacques Perriault observe, avec lucidité, des pratiques, découvre leur « mode opératoire », en rapport avec les techniques plus ou moins machinées qui les médiatisent en même temps qu'elles les transforment. Il propose comme cadre théorique celui des sciences de l'information et de la communication. Ce qui lui permet d'avancer la formule qui a étonné d'abord, et fait réfléchir ensuite, celle d'un « apprentissage considéré comme un fait d'information et de communication ».

Car un fait n'est pas une essence. Un fait est ce qui se constate, ce qui s'analyse en vue de se rendre reproductible, ce qui renvoie à des déterminants eux-mêmes analysables. Dans la perspective de Jacques Perriault ces déterminants sont multiples. Certains, à caractère fonctionnel, ne sauraient être autres que l'état des systèmes de traitement de l'information et des machines à communiquer propres à une époque, « les artefacts et les techniques ». Mais il en existe d'autres, d'une nature plus profondément humaine, ceux qui confèrent aux faits examinés le caractère spécifique de faits d'apprentissage. La diversification ordonnée de ces caractérisations est au cœur même de l'ouvrage, c'est elle qui lui confère une structure originale, à la fois foisonnante et recentrée. Certaines procèdent des sciences cognitives ou de la sociologie de l'éducation. D'autres se réfèrent aux politiques éducatives et à la recherche d'un « bien public » à partager. D'autres encore relèvent d'une approche éthologique de la diversité des usages. D'autres enfin renvoient à la confrontation même de nouvelles dynamiques aux institutions éducatives existantes avec leurs pesanteurs et leurs valeurs. Et c'est ici que se manifeste un choix capital sur lequel nous reviendrons : celui de la classe comme pôle de référence essentiel. Jacques Perriault nous fait comprendre que sans point fixe aucun contrôle des flux n'est possible. Et que c'est par rapport à la classe et à sa place au centre du dispositif général que tout l'espace de la communication et de l'informa-

tion doit se mettre en perspective ; d'où la belle métaphore des « portulans », ces cartes des côtes que les premiers navigateurs dessinaient à partir de leurs navires.

C'est pourquoi cet ouvrage se lit simultanément sur plusieurs dimensions. Chaque chapitre se construit autour d'un croisement de thèmes pédagogiques et de thèmes technologiques, autour de mouvements de causalité circulaire que leur caractère concret et leur renvoi permanent à la théorisation rendent particulièrement intéressants et incitatifs. D'autant plus que des fiches établies par de grands spécialistes fournissent, sous une forme normalisée particulièrement efficace, des exemples d'applications clairement situées dans des contextes aux paramètres bien définis (1). Vu sous cet angle l'ouvrage de Jacques Perriault est une ouverture vers ce *partage des pratiques* sans lequel le mouvement de généralisation n'aurait aucune chance d'apporter aux systèmes éducatifs une amélioration quelconque.

L'articulation entre, d'une part, la multiplicité des aspects sous lesquels sont abordées « les grandes questions relatives à la place des machines à communiquer dans la formation » et, d'autre part, la préoccupation majeure du croisement des thèmes, ne rendait pas facile la construction et l'ordonnement des contenus d'un tel livre. Prenant appui sur ces contraintes, comme tout vrai technologue, Jacques Perriault a réussi à couler une étonnante masse de connaissances et de problèmes dans la fluidité d'une ligne réflexive aussi élégante qu'agréable à parcourir. On nous permettra de donner une idée de ce suivi avant de revenir sur les apports majeurs de ce travail.

Le suivi de la réflexion

1. Un mythe, la nouveauté. Quels sont les invariants majeurs de la « nouveauté » ? D'abord, un émerveillement suivi d'un surgissement toujours renaissant de « jugements définitifs sur leur utilité », surtout lorsque cette nouveauté porte sur des « simulacres », c'est-à-dire sur des « empreintes du réel » en mouvement perpétuel dans un espace d'expression et dont la matière première est précisément produite par les machines à communiquer. D'où la détermination d'un troisième invariant venu de la nécessité d'apprendre une « règle du jeu » qui implique de nouveaux dispositifs. Se dessine ainsi l'histoire cyclique des « toujours nouvelles technologies » (TNT), dont celle d'un dernier « invariant » à caractère négatif, à savoir le refus récurrent de tenir compte de ce que la nouveauté technologique implique de nouveauté pragmatique ou organisationnelle. L'exemple de la photo est déjà frappant et ce n'est pas un hasard si une première fiche, illustrant la belle idée « d'écrire avec la lumière », lui est consacrée.

2. Transmettre et construire. La mise au jour d'une certaine opposition entre la « transmission » et la « construction des savoirs » amène notre auteur à confronter directement une pratique médiatisée par les TIC aux approches cognitivistes des processus d'apprentissage. L'importance des représentations, des interactions et du conflit socio-cognitif, les fonctions fondamentales de la médiation sociale se heurtent à cette « médiation rigide » que semble imposer, lorsqu'elle n'est pas modulée, la mise en œuvre de machines informatiques incapables d'inter-subjectivité. C'est dire que cette rigidité exige d'être corrigée par « la souplesse du contexte d'utilisation », par une ouverture vers « d'autres techniques électroniques de communication mieux capables de s'intégrer dans une problématique de l'interaction ». Là se définit, selon Jacques Perriault, le partenaire véritable de l'individu apprenant, un « acteur collectif » fait de personnes et d'artefacts et qu'il est nécessaire de rendre « opératoire » dans l'acte d'enseignement ». Le champ s'ouvre alors vers une nouvelle analyse de la machinerie, analyse assortie d'une importante distinction entre les « instruments » (qui concernent la consultation et le traitement de l'information), et les « outils » (qui assurent la communication elle-même), des outils individuels ou collectifs dont un tableau résume la ventilation et dont une suite de fiches offre, ici dans le cas du cédérom, de beaux exemples d'utilisation en situation.

3. Raisonner. L'activité de raisonnement chez le sujet est fondamentale dans toute pratique de construction du savoir. Ici cette pratique se médiatise technologiquement. Elle suppose donc le développement d'une « logique de l'usage » que Perriault considère comme un « comportement cohérent de choix, d'instrumentation et d'évaluation d'un appareil en vue de l'exécution d'un projet ». Les stratégies, les systèmes cognitifs, les motivations les plus diverses s'y croisent avec, naturellement, ces substitutions et ces détournements dans lesquels Jacques Perriault voit moins des effets pervers que des « indicateurs d'appropriation effective de l'outil ». Toutes ces démarches s'articulent dans une logique générale de l'expérience : une logique de l'inférence polymorphe, créative et excitante, ouverte aux surprises et aux créations d'une invention à la recherche de sa propre maîtrise. Se référant à Peirce, il évoque et éclaire les trois formes devenues classiques que représentent la déduction, l'induction et l'abduction. Il sait que l'ordre de ces inférences n'est pas linéaire et que « ces trois formes d'inférence sont constamment mises en œuvre » dans la pratique. Là surgit un problème majeur, celui de leur équilibre et de leur articulation. Les exigences disciplinaires, auxquelles il n'est pas question de renoncer, font que les inférences déductives ou inductives, par exemple, ne fonctionnent pas de la même manière ou avec la même puissance en mathématiques ou

en biologie, que les inférences abductives jouent un grand rôle dans les enseignements littéraires, etc. C'est aux enseignants qu'il appartient de tirer ici, en ce qui concerne leur spécialité, le meilleur parti de ce que les nouvelles machines sont capables de mobiliser chez les élèves. Les jeux vidéo eux-mêmes méritent l'attention. À quoi servent les étonnants déploiements de mémoire, de calcul, de contrôle, d'hypothèses probabilistes, de compétences engagées s'ils ne sont pas accompagnés de ce que nous appelons une *récupération cognitive* susceptible, en elle-même, de constituer un nouvel objectif, une nouvelle modalité de formation qui prendrait appui sur la formalisation et la mémorisation des acquisitions de tous ordres telles qu'elles sont suggérées, par exemple, dans la fiche 5. Pour Jacques Perriault tout doit être récupéré, même *l'inattendu* dont on voit une belle exploitation dans une fiche de jeu-enquête à caractère littéraire. Et si tout est récupérable, la récupération l'est elle-même aussi avec le processus de métacognition qui reprend comme objet le *redoublement réflexif* du processus initial. On ne peut qu'être frappé par le fait que cette conjugaison de l'apprentissage avec l'information et la communication, loin d'être une réduction, constitue un élargissement qui engage une diversité de compétences et une collaboration en convergence avec « les exigences de la société actuelle ».

4. Se repérer dans l'espace et dans le temps. Perriault, à propos de l'espace, évoque des travaux récents sur les relations entre le schéma corporel, l'écran et la souris, sur les manières diverses dont se déconstruisent et se reconstruisent les représentations spatiales. Allant plus loin, il porte la question de l'espace au niveau du « continent virtuel » enveloppé par le web. Un continent sans longitude ni latitude à travers lequel l'exploration se mène du point de vue de l'utilisateur, rappelant ainsi l'évocation des portulans, mais aussi ce que la robotique apporte, après Logo, dans le champ de l'articulation référentielle de l'espace sensori-moteur et de l'espace dit objectif. Une fiche sur les automatismes propose une mise en œuvre d'autant plus intéressante que la notion d'itinéraire s'étend également au projet lui-même que l'on « balise ». À propos du temps Perriault remarque que celui des médias n'est pas « neutre », que « tantôt il se comprime, tantôt il se dilate », qu'il est nécessaire de tenir compte de « l'horloge d'un média » et aussi de celle, plus complexe, des dispositifs qui mettent en battement plusieurs régimes temporels, de l'usage d'un didacticiel sur ordinateur à la visio-conférence. C'est pourquoi doit évoluer l'aptitude des utilisateurs à maîtriser les contrepoints du temps au cours des activités, à acquérir sûreté et aisance dans les tâches simultanées ou imbriquées.

5. Rechercher et exploiter les informations. Ce chapitre (dû à B. Chapelain et C. Scopsi) définit et souligne « une

activité fondamentale de la société contemporaine » à laquelle il est urgent de préparer les jeunes, « d'autant que les réseaux numériques démultiplient les accès possibles à des sites et à des banques de données ». Cette préparation passe d'abord par le contact avec un « système d'information » dont le CDI constitue l'exemple le plus accessible. Dans ce but les auteurs présentent une excellente description de sa situation dans l'établissement et du statut de documentaliste, lui-même marqué par une « unicité », une « ambiguïté » et une « spécificité » toujours à conquérir. La « contribution active aux projets pédagogiques des enseignants » mais aussi les grandes familles d'activités comme les travaux croisés, les travaux personnels encadrés (TPE), l'enseignement civique juridique et social (ECJS), les projets disciplinaires à caractère professionnel (PPCP) apportent ces nouvelles dispositions à « l'émergence d'approches collectives », à une interdisciplinarité solidement construite, au développement même des TIC, à l'esprit de projet, à l'auto-évaluation ou à l'évaluation mixte. L'informatique et Internet, situés dans « la continuité des fondamentaux de la recherche d'information », ne constituent pas une révolution mais une démultiplication des sources et des contenus disponibles, dans la perspective d'une « accélération » du traitement des problématiques comme dans celle des réponses aux enjeux des apprentissages.

6. Utiliser l'image. Le surgissement de l'image dans le processus d'enseignement s'est toujours heurté à « deux traits culturels durables » qu'ont constitué « la prédilection pour le discours » en même temps qu'une « réticence marquée à l'égard de la technique ». Jacques Perriault ne revient pas sur cette récurrence. Il préfère aller droit vers « l'apport des techniques numériques » qu'il distribue sur trois questions majeures, celle de la fabrication de l'image, celle de son instrumentation et celle de sa lecture-interprétation. La première question se ramène, certes, à une production de simulacres mais sa technicité même la situe sur un tout autre niveau que celui d'une « rhétorique de l'image ». Elle offre en effet à l'apprenant un accès à un univers de production qui engage une mutation des moyens d'expression tout en rendant plus naturel le rapport aux machines. La deuxième question se centre, elle, sur une *instrumentation* définie comme « l'attribution d'une fonction à un outil ». L'auteur rappelle avec humour son livre de 1972 sur la photo buissonnière (2). Ce livre ouvrait déjà les voies de cette pratique technologique partagée qui se prolonge et se déploie tout au long de la ligne réflexive que nous suivons ici. La fiche 10 est « imprégnée de cet esprit » et son sous-titre suffirait à poser le problème général : « pédagogie de l'image ou image pédagogique ? » Reste la question de la lecture et de l'interprétation car « une chose est de produire des simulacres, une autre chose est de les interpréter ». Mais

on nous montre à l'évidence que la dialectique d'une confrontation permanente de ces deux points de vue est le moyen le plus puissant de les fonctionnaliser et de les perfectionner ensemble.

7. S'exprimer et mémoriser. On s'interroge ici sur la manière « encore peu connue » dont les activités liées au langage et à la mémoire sont sollicitées par le traitement de l'information et de la communication. Jacques Perriault entend ne proposer qu'une « première exploration » mais il n'en ouvre pas moins deux importantes pistes en direction des applications à l'apprentissage, à savoir celle de l'expression et celle de la mémorisation. Il prend note du fait que « toute innovation lance un défi au langage » dès le niveau d'une description qui contraint à faire comprendre le nouveau à partir des formes linguistiques anciennes. Est-ce le cas d'Internet dans son rapport au multimédia ? Internet, machine textuelle paradoxalement muette, ne cherche même pas à articuler fonctionnellement ces relations entre son, image, langage, motricité, ces rapports qui ont nourri et qui nourrissent encore, dans le domaine du multimédia, tant de belles réussites pédagogiques. Ces considérations offrent en outre à Jacques Perriault une belle occasion de nous faire revenir sur l'interprétation linguistique de l'information au niveau du numérique et des réseaux. Les modèles ou les messages qui portent sur cet univers ne peuvent dépasser le formalisme technologique du fonctionnement et accéder aux significations proprement humaines qu'au prix d'un fascinant retour vers la constitution du sens. On s'engage ainsi tout naturellement sur la deuxième piste ouverte par le chapitre, celle de la mémorisation. Avec d'abord une mise en garde contre la « prothèse mémorielle » que représentent les caleuses ou les assistants digitaux personnels (PDA) et bien d'autres instruments qui tendent à devenir *trop* indispensables. Cette *logique de prothèse* risque à la longue de faire perdre à la mémoire humaine la plénitude de ses registres, les puissances de ses projets, la souplesse adaptative de ses intentionnalités. C'est pourquoi il est tellement essentiel de maintenir, tout au long de la pratique, les différences fécondes entre procédures et notions, mémoire épisodique et mémoire structurée, « consultation » et « lecture », etc. C'est en ce point de réflexivité redoublée qu'apparaissent à nos yeux les fatales occultations que peut déterminer une culture technologique trop fermée sur elle-même.

8. S'organiser. Si « l'informatique et les réseaux ont modifié l'organisation du travail des entreprises », « une telle évolution ne s'est pas produite dans la vie scolaire et dans la vie de la classe en particulier ». Plutôt que de spéculer sur la confrontation directe d'un système éducatif public à une utopie libérale et faussement auto-régulée, l'auteur préfère porter son regard sur l'unité de fonction-

nement la plus proche, sur l'unité de terrain, sur ce qui serait le village pour l'ethnologue, c'est-à-dire sur la **classe**. C'est là, en effet, que se jouent les apprentissages interactifs et aussi les confrontations vécues entre les structures anciennes et les nouveaux dispositifs. La classe s'y définit comme une « organisation apprenante » et un « acteur collectif ». D'où l'importance capitale de sa mise en situation « dans l'espace des ressources numériques ». Ce qui passe, bien sûr, par la construction active d'un système d'information capable de « gérer les connaissances qu'elle accumule, qu'elle transforme et qu'elle produit ». *Une logique de projet est ici indispensable*. Jacques Perriault propose une ingénieuse formalisation à trois variables, à savoir le projet (P) qui doit être bien défini, l'instrument (I) qu'il convient de ne pas considérer seulement en lui-même (tel logiciel ou tel support) mais par rapport à sa fonction (F) au service de ce même projet. Le fait qu'un instrument « peut avoir plusieurs fonctions » ou qu'une fonction « peut être gérée par plusieurs instruments » rend particulièrement pertinente la dissociation opératoire entre instrument et fonction. On comprend mieux ce que sont une substitution d'instrument (P, non I et F), un détournement d'instrument (P, I et non F) ou l'impossibilité d'articuler un projet à un instrument qui conviendrait à une autre fonction (non P, I et F) etc. Il en résulte, d'une manière plus générale, la possibilité de rechercher des situations d'équilibre entre la stratégie descendante de l'innovation (celle des outils à la recherche de leur niche) et la stratégie montante de l'induction (celle de l'installation d'une niche à la recherche de ses outils). Ce point d'équilibre est aussi un « point de relaxation » sur lequel Jacques Perriault, promoteur des « techniques électroniques tranquilles », insiste avec bonheur.

Les grands apports de l'ouvrage

C'est donc le *partage des pratiques* marqué dans l'introduction et dont tous les aspects pragmatiques, technologiques, scientifiques et institutionnels ne sont jamais perdus un seul instant, qui constitue l'essentiel de ce livre. Ce partage implique, nous l'avons vu, la prise en compte des contextes, l'explicitation des dispositifs, l'attention aux différentes formes de l'usage, le rapport entre les contenus et les ressources cognitives des apprenants (et des enseignants). Sa cohérence même le porte à une *centration sur la classe*. Cette dernière n'est-elle pas, d'autre part, au point d'origine de cette « stratégie remontante » à laquelle Jacques Perriault attache tant de prix ? Peut-être aurait-il pu, dans cette perspective, marquer, sans y insister, que la « stratégie descendante » n'est pas seulement celle qui procède de l'innovation pure, elle est aussi celle qui s'articule à toutes sortes d'expérimentations, d'actions, de décisions ou de planifications en provenance de

l'institution éducative en tant que telle. De nouvelles prévisions, de nouveaux programmes, de nouveaux rapports aux autorités locales, de nouvelles articulations du trinôme équipement-formation-ressources s'efforcent d'intégrer une véritable prise en charge des nouvelles technologies. Le B2i (Brevet informatique et internet), pour ne prendre que cet exemple, porte précisément, au delà de ses effets généraux, sur la difficulté si bien illustrée dans l'ouvrage, d'articuler éducation en profondeur, apprentissage des instruments et apprentissage des contenus. Ce mouvement « descendant » a d'autant plus d'efficacité qu'il s'appuie sur les avancées d'une généralisation « remontante » analysée sur le terrain notamment à travers les missions d'enquête et d'évaluation (3).

Dans cette perspective l'apport de Jacques Perriault apparaît encore plus décisif. Car cette centration sur la classe « sans en changer les murs pour l'instant », marque une phase « transitoire » bien que capitale de la grande évolution. C'est pourquoi il entend, en fin d'ouvrage, mobiliser l'école face à « l'agitation internationale actuelle sur l'apprentissage en ligne ». Et combien il est réconfortant pour le lecteur de voir que, face à tout ce bruit, Jacques Perriault manifeste un optimisme rare chez un spécialiste de cette envergure. Son optimisme en effet ne repose pas seulement sur la force de son attachement au service public, il s'appuie aussi, de la manière la plus réaliste et la mieux informée, sur des faits constatés. « Le tout en ligne ne marche pas », le marché se focalise « sur la formation en entreprise », la gestion privée échoue aux États-Unis. Il aurait pu ajouter mille autres exemples tirés de sa riche expérience de l'enseignement à distance, lequel appelle irrésistiblement le renvoi à l'effectivité des « présences » non seulement virtuelles mais aussi bel et bien actuelles.

On ne peut donc, avec lui, que miser fortement sur le développement « d'une culture d'innovation du monde académique », préférant « le plein exercice des fonctions intellectuelles » à leur « prothèse », la « politique publique au mercantilisme » et « l'humanisme à la technolâtrie ».

Armand Biancheri

Inspecteur Général honoraire de l'Éducation nationale

NOTES

- (1) La place nous manque pour citer leurs auteurs, tous reconnus pour leur valeur scientifique. On nous permettra cependant de mentionner René La Borderie qui est ici Directeur d'ouvrage.
- (2) La Photo buissonnière. L'Expérience d'une école de village, Préface d'Armand Biancheri. Éditions de Fleurus, Paris 1977.
- (3) Il serait ici utile de consulter ici, entre autres documents, le dernier rapport d'une Commission transversale de l'Inspection Générale (CITICE) spécialisée dans la recherche d'une pleine intégration de l'informatique et des réseaux à l'École. Intitulé « L'École et les réseaux numériques », il est mis en ligne sur le site education.gouv.fr.

RENAUT (Alain). — **La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance.** Paris : Calmann-Lévy ; Bayard, 2002. — 397 p.

Comment comprendre les paradoxes, voire les contradictions de l'éducation aujourd'hui autrement que par le regret des situations passées ou par l'affirmation brutale et sans nuances de solutions-miracles qui seraient susceptibles de résoudre ce qui est souvent exprimé en termes de « crise » ? C'est une banalité de dire que ces attitudes procèdent souvent d'un fort contraste entre les principes affirmés et les pratiques effectives. Plus profondément, ne s'agit-il pas des tensions internes à nos propres représentations de l'enfance ? L'affirmation contemporaine des droits de l'enfant traduirait notre difficulté fondamentale à saisir dans le même mouvement la similitude de l'enfant comme être humain et sa différence par rapport à l'adulte. Notre rapport à l'altérité dans les sociétés contemporaines serait ainsi le point central d'interrogation.

C'est à cette réflexion de grande envergure que nous invite Alain Renaut dans un essai dont le sous-titre indique bien la démarche : comprendre le rapport contemporain à l'enfance en ré-examinant le dossier de l'histoire de l'enfance, non pas en cherchant à produire de nouvelles données mais plutôt en reprenant de manière critique les interprétations classiques et en proposant une nouvelle lecture de certains philosophes et pédagogues importants. C'est-à-dire en accomplissant moins un travail d'historien qu'un travail de philosophe. En se réclamant ainsi d'une histoire philosophique de l'enfance, marquée par les courants de la philosophie politique, il utilise essentiellement des sources « normatives », justifiant ce choix par l'importance qu'il accorde aux textes qui manifestent, à telle ou telle époque, les choix de valeurs inscrites dans les relations aux enfants.

L'orientation méthodologique générale de l'ouvrage ainsi tracée, l'auteur distingue trois grandes périodes dans les représentations de l'enfance : l'enfant des Anciens, l'enfant des Modernes, enfin l'enfant contemporain. Mais il retient comme illusoire une démarcation rigide entre les périodes. Il est au contraire sensible aux chevauchements, aux entrecroisements temporels, à la lenteur des évolutions. Ce qui revient à revendiquer une histoire complexe, nuancée, loin des schématismes. Il rend hommage aux travaux pionniers sur l'enfance (Ariès), la folie (Foucault), l'éducation corporelle (Vigarello), mais en leur reprochant d'avoir idéalisé les situations passées, car ils ont accordé aux situations modernes des caractères souvent négatifs, en termes de nouveaux assujettissements de l'enfance (ou du fou), d'autant plus efficaces qu'ils paraissent plus « humanisés », en fait plus insidieux. Il est vrai que de nombreux travaux d'historiens ont déjà nuancé les analyses d'Ariès, en montrant que la perception de l'enfance

en tant que telle n'était pas ignorée des périodes pré-modernes, par exemple de la part du Moyen Âge. De même, certaines interprétations hâtives qui ont été faites sur les pratiques d'abandon des enfants (par exemple par Elisabeth Badinter) ont elles-mêmes été fortement critiquées car elles ne prouvaient ni l'inexistence de l'amour parental au sein de ces pratiques ni que celui-ci fût une invention moderne. Sur ce dossier l'auteur accorde une attention particulière à l'historien américain John Boswell qui a montré que les abandons d'enfants pouvaient paradoxalement s'appuyer, chez les parents, sur l'espoir d'un meilleur avenir pour l'enfant considéré. Est-ce pour autant que les représentations de l'enfant sont restées stables au cours du temps ? « Ce n'est pas parce que le sentiment de l'enfance et l'amour parental ont sans doute toujours existé qu'on a toujours perçu les enfants de la même manière » (p. 105). La véritable 'découverte' des temps modernes serait celle de l'individualisation des sujets-enfants, au contraire d'une perception par la distinction de groupes d'âges ou de conditions sociales (1). S'agit-il même d'une « découverte » ou plutôt d'une progression lente (voire « d'une déconcertante lenteur ») vers une nouvelle représentation de l'enfant comme un être libre et donc comme un *alter ego* ? Dans ces conditions, l'histoire de l'enfance serait bien une histoire de la liberté.

La définition de 'l'enfant des Modernes' est aussi analysée à partir d'une lecture renouvelée des philosophes, qui privilégie à la fois la question de l'éducation et celle du droit, questions réunies dans la problématique suivante : quelle place accorder à la liberté de l'enfant, comme porteur de droits, dans le processus éducatif ? Les textes célèbres de Pic de la Mirandole, d'Érasme, sont invoqués pour leur représentation de l'humanité, non plus définie a priori, mais au contraire ouverte sur l'avenir, responsable d'elle-même, contrainte à son auto-formation. L'autorité traditionnelle des parents sur les enfants se trouve alors peu à peu transformée, le pouvoir du père ne peut plus s'exercer de manière absolue (comme chez les Romains) mais se décline de plus en plus en termes d'obligations. L'analyse détaillée de Hobbes, puis de Locke, sous l'angle du droit, fournit des outils précieux pour comprendre la nouvelle place acquise par l'enfant ainsi que les orientations éducatives modernes. Puisque les sociétés ne sont plus des entités soumises à une transcendance et si le monde est « désenchanté », l'éducation se doit de combiner de manière originale le respect des droits naturels de l'homme (parmi lesquels la liberté) et la nécessité d'une loi pour faire accéder l'enfant au plein exercice de sa liberté.

Quant à Rousseau, ses propos bien connus sur l'homme en état de nature ne sont pas interprétés comme une apologie du retour à cet état mais comme une construction utopique qui révèle avec force le trait fondamental de

l'être humain et des sociétés, à savoir leur historicité. L'éducation « négative » n'est plus alors une quête d'un âge d'or de l'enfance mais un procès d'humanisation et la recherche subtile d'une combinaison entre la liberté qui est due à chaque individu (« laisser mûrir l'enfance dans les enfants ») et son besoin de protection (« il faut qu'il dépende et non qu'il obéisse »).

La période contemporaine est celle qui, en fonction d'une « nouvelle poussée de l'égalité », voit s'affirmer la représentation de l'enfant comme « porteur de droits ». En témoignent les déclarations successives de 1924, 1959 et 1989 en faveur des droits de l'enfant. À vrai dire les deux premières ont formulé des droits en termes d'éthique de protection (quels devoirs envers les enfants ?), alors que celle de 1989 énonce, en termes juridiquement contraignants pour les États signataires, non plus seulement des « droits à... » (c'est-à-dire des droits-créances, en fait des obligations de la part des adultes) mais aussi des 'droits de...' (c'est-à-dire des droits-liberté, tels que l'opinion, l'association, l'expression...). Les interprétations de cette dernière déclaration par différents auteurs révèlent les problèmes de cohérence interne à ce texte : pour certains, c'est l'affirmation de l'enfant comme citoyen, pour d'autres, c'est une rupture regrettable avec la tradition de la protection de l'enfant. Pour Alain Renaut, il n'est guère utile de trancher entre libération et protection, et il faut sans doute maintenir ensemble les droits-créances et les droits-protection. Mais c'est la question des limites du traitement juridique de l'enfant, ce qu'il nomme la « juridicisation » de nos rapports avec lui qui retient son attention. La réflexion doit s'engager sur l'éventuel dépassement du juridique vers l'éthique. Pour ce faire, il a recours aux recherches d'Onora O'Neill, professeur de philosophie à Oxford, qui propose de compléter et de limiter la théorie des droits de l'enfant par une théorie des obligations individuelles et collectives envers lui. Ces obligations sont elles-mêmes différentes selon qu'elles sont universelles et fondamentales (s'appliquant à tous), qu'elles concernent seulement certains acteurs (par exemple maîtres et parents), ou encore qu'elles relèvent d'orientations morales auxquelles ne correspond aucun droit (par exemple, témoigner de l'empathie, de l'affection). La conclusion est alors claire : ces dernières obligations vont au-delà de la juridicisation, elles définissent un champ d'action qui est plus éthique que juridique, qu'il est possible de résumer sous le terme de « sollicitude » à l'égard des enfants. La reconnaissance contemporaine de l'enfant comme sujet de droits, sur un fond d'identité avec l'adulte, n'élimine donc pas les obligations morales envers lui, étant donné son altérité.

Ces réflexions finales engagent tout à la fois la question de la définition de la spécificité de l'enfant, celle du rôle

des institutions éducatives, des relations parentales, et plus largement encore celle du lien social. Dans ces questions aussi vastes et fondamentales, on doit savoir gré à l'auteur de nous avoir guidé avec précision, selon son option clairement assumée en philosophie politique, mais aussi d'inciter le lecteur à partager des analyses complémentaires, celles d'auteurs avec lesquels il a collaboré, par exemple des sociologues de la famille. Une telle ouverture pluri-disciplinaire ne saurait être que réciproque, et les spécialistes des sciences humaines ont le plus grand intérêt à s'enrichir de cette investigation philosophique forte et originale.

Éric Plaisance
Université Paris V

NOTE

- (1) Encore faut-il remarquer que la notion de 'seconde enfance' apparaît de plus en plus fréquente au cours du XIX^e siècle, comme l'historien Jean-Noël Luc l'a bien établi à partir de textes de médecins. De même, aujourd'hui, celle de « petite enfance » est devenue courante, sans doute en relation avec l'expansion de la scolarisation de 2 à 5 ans.

TRÉMEL (Laurent). — **Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia. Les faiseurs de mondes.** Paris : PUF, 2001. — 309 p.

Cet ouvrage a un premier mérite, celui de présenter des recherches sur des aspects de la vie sociale bien peu étudiés, en l'occurrence différentes formes contemporaines d'activités ludiques, et de le faire en sociologue critique, c'est-à-dire de ne pas se poser la question de savoir si c'est bien ou si c'est mal pour les jeunes, ce que cela développerait chez eux, mais plutôt comment c'est et ce que cela révèle de la société et de la place des jeunes qui se livrent à ces activités dans la société.

En effet, si les sciences sociales se sont encore peu intéressées, tout au moins en France, à ces phénomènes, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de production de discours sur ces pratiques, discours d'acteurs, parfois de psychologues évaluant intérêts et effets de celles-ci. Ces discours sont partie prenante du débat pour la définition et la légitimation de ces pratiques. Les médias ont largement diffusé une image négative de jeunes livrés à des pratiques considérées comme douteuses, jusqu'à leur imputer la profanation de Carpentras. À l'opposé certains pratiquants ont tenté de justifier de telles pratiques en soulignant le bénéfice, par exemple en ce qui concerne les connaissances historiques, que l'on pouvait en tirer. Un des premiers intérêts de cet ouvrage est de montrer comment une nouvelle pratique, surtout quand elle apparaît comme ésotérique

car pratiquée par une partie relativement homogène de la population de jeunes garçons, dans des lieux réservés pour de longs moments qui incluent facilement une nuit entière, implique débat social sur le sens qu'elle peut avoir. En rupture avec les pratiques connues des jeux de société, par ses règles, ses thèmes, ses manières de jouer, elle suscite d'autant plus la suspicion que seule l'implication permet d'en saisir la logique. Aussi l'auteur d'un tel ouvrage ne peut être qu'un joueur, peu importe qu'il soit repenté ou pas. C'est bien en s'intégrant à des communautés américaines de joueurs que Fine avait dès le début des années 80 tenté de comprendre ce qui caractérisait une telle pratique (1). Il y trouvera même des arguments pour justifier l'observation participante comme technique d'investigation (2). On voit mal comment on pourrait comprendre de telles pratiques en ne tentant pas d'en comprendre la logique de l'intérieur.

Si Laurent Trémel se réfère à son expérience, c'est en sociologue plus distancié qu'il aborde la question, associant aux observations pas nécessairement participantes entretiens et questionnaires pour avoir une vision qui ne se limite pas à la pratique de tel ou tel jeu dans sa dimension culturelle, mais essaie d'en comprendre la logique sociale sous-jacente. Il renvoie cela, selon une approche sociologique somme toute assez classique, à une position sociale, celle d'enfants issus de classes moyennes en position ascendante à la recherche d'espaces de reconnaissance plus satisfaisants que l'école qui ne leur permet pas de trouver la place qu'ils souhaiteraient avoir. Résultats scolaires médiocres, espérances objectives d'insertion professionnelles en deçà des aspirations poussent ses jeunes à trouver d'autres lieux qui seraient plus conformes à l'expression de soi.

Le jeu de rôle, pour ceux qui choisissent de s'y investir, devient une arène où leurs compétences, selon des classements spécifiques au milieu, peuvent être (enfin !) reconnues. D'autres trouveront également dans les activités d'organisation offertes par la gestion des clubs des moyens de reconnaissance. Enfin si beaucoup souhaiteraient y trouver un moyen d'activité professionnelle, plus rares seront ceux qui pourront devenir créateurs de jeux et en faire leur métier. Mais peut-être s'agit-il d'un horizon imaginé par beaucoup qui vient brouiller les frontières entre loisir et travail, entre apprentissage social et jeu. Reste que la communauté des créateurs est très proche de celle des joueurs, les échanges intenses, produisant un marketing « direct » permettant aux joueurs, à défaut de créer des jeux, de pouvoir influencer leur création.

Il s'agit bien de pratiques (de jeu ou de création) qui concernent les jeunes qui disposent d'un bagage scolaire conséquent, même si l'on ne trouve pas là ceux qui réussissent le plus facilement à l'école, et de capacités critiques

intégrées aussi bien dans les produits que dans leurs usages et les discours qui les accompagnent. Laurent Trémel trouve ici, à partir des conceptions de Boltanski, les traces d'une société critique. La critique traverse la société et tout particulièrement le milieu des « rôlistes ». Capacité de se distancier, de critiquer les produits les plus simplistes, et encouragement à produire des produits plus sophistiqués qui manient le second degré se trouvent particulièrement répandus. Ces produits intègrent ainsi certains des discours issus des sciences humaines, rendant la tâche de l'analyste redoutable.

Rassurons-nous, notre sociologue, contrairement à d'autres, n'abandonne pas pour autant une posture critique. On peut penser que chez lui enseignements de la sociologie et des jeux de rôle se renforcent pour développer une écriture volontiers critique que l'auteur de ces lignes, on l'aura compris, ne trouve pas toujours pertinente. Le plaisir de la critique de certains de ces produits culturels l'emporte parfois sur la volonté de comprendre la logique de tels produits et garantit à son auteur le privilège de l'extraterritorialité. Le lecteur restera quoi qu'il en soit libre de prendre des distances avec une telle posture critique qui a l'avantage de donner de l'alacrité à l'écriture.

Mais quelle que soit l'importance de l'analyse de produits qui constitue indéniablement une originalité de l'ouvrage, celui-ci ne se limite pas à cette dimension. Comme nous l'avons déjà évoqué, la pratique des jeunes est largement scrutée et illustrée. Elle est analysée de façon multiple, aussi bien dans les formes de rencontres qu'elle produit, que dans les logiques sociales qu'elle révèle, refusant une lecture unidimensionnelle au profit d'une approche multipolaire qui essaie de comprendre aussi bien la carrière du joueur, la façon dont il se construit dans et par le jeu, que ce que cela révèle du rapport à la scolarité. C'est un portrait riche des jeunes et de leurs pratiques, qui se veut également réflexion sur les conditions de la socialisation des jeunes aujourd'hui, refusant de jeter dans les souterrains chers aux « rôlistes » les analyses en termes d'origine sociale. La recherche met ainsi l'accent sur le développement de « microsociétés juvéniles ». S'y construit une identité de joueur qui, s'il peut conduire parfois à marginaliser, voire stigmatiser le jeune, peut être également pensé comme un appui dans la construction d'une identité sociale qui se trouve ainsi décentrée par rapport à l'école. C'est ainsi montrer le rôle du loisir dans la construction identitaire.

Fort de cette première approche et s'appuyant sur les outils et les hypothèses produites, Laurent Trémel s'attaque à un autre domaine des loisirs ludiques objet également de controverses, les jeux vidéo. Les données sont moins nombreuses, mais n'en ouvrent pas moins d'inté-

ressantes perspectives d'analyse, mettant toujours en regard l'analyse des produits et les relations que les utilisateurs ont avec ceux-ci. Loin de l'exaltation du multimédia, il s'agit de percevoir comment les usages se différencient selon les individus, développant tout à la fois des pratiques et des conceptions sur l'informatique et les jeux. Moins fouillée que la recherche sur le jeu de rôle, particulièrement au niveau des pratiques, elle ouvre cependant des pistes pour comprendre le rôle qu'elles jouent dans la construction de l'identité du jeune. Cela est d'autant plus intéressant qu'il s'agit de pratiques plus répandues que le jeu de rôle.

Les deux volets de l'ouvrage prennent au sérieux ces loisirs auxquels les jeunes, ici plutôt des garçons, consacrent une grande partie de leur temps. Il s'agit d'une contribution à une sociologie des loisirs associant réflexion sur les produits et sur les pratiques, tant nous semble difficilement analysable chacune des dimensions sans référence à l'autre. L'auteur refuse ainsi une perspective « cultural studies » trop souvent limitée à l'analyse des produits sans références à des données d'usage, mais aussi celle d'une sociologie qui analyserait les pratiques en considérant les produits comme des boîtes noires qu'il n'y a pas lieu d'ouvrir. L'ouverture est d'autant plus indispensable qu'on découvre une forte interaction entre usagers et créateurs. La conception ne peut se comprendre sans saisir les dynamiques d'usage qui l'influencent comme la critique par les joueurs du côté trop simpliste de certains produits. Mais réciproquement les usages ne peuvent être compris que si l'on est en état d'analyser les produits qui en sont les supports. Jouer conduit à produire de l'action mais aussi du discours, dans sur ou autour. Pour saisir un tel discours il faut connaître les produits auxquels il s'applique. C'est l'intérêt de l'ouvrage que d'associer étroitement ces deux dimensions. Il permet de comprendre que derrière des activités tels les jeux vidéo, trop souvent perçus comme une activité solitaire, se déploie une intense activité sociale qui implique le partage d'une culture commune en partie liée à ce que proposent les distributeurs, mais jamais uniquement tant la perspective critique peut être présente dans la relation des jeunes à ces produits. Sans contribuer aux discours d'exaltation, on peut simplement noter que les jeux vidéo existent depuis 40 ans (déjà, même si le ping pong initial paraît bien pauvre) (3), que les jeunes rencontrés ont donc vécu dans un univers où, au-delà de ses évolutions, le jeu vidéo faisait déjà partie des meubles. Ils ont accompagné son évolution, ils peuvent les considérer comme des éléments de leur culture et des supports de leur socialisation, sans doute de nombreux apprentissages informels, quoique Laurent Trémel ne nous conduise pas dans cette direction, plus attaché à critiquer le discours psychologique aux fondements bien faibles vantant les mérites du jeu vidéo pour le dévelop-

pement des compétences du futur. Il nous montre au contraire que les effets du jeu vidéo doivent être saisis à travers la médiation du groupe de pairs, l'engagement dans des pratiques différenciées selon le genre ou le milieu social, aux significations dépendantes des diverses expériences et appartenances sociales.

En cela il contribue à une sociologie du loisir.

Alors libération, éducation ou aliénation ? Il ne peut y avoir une réponse simple pour une réalité complexe où tout cela se mêle dans une activité qui ne peut être séparée des autres expériences de la vie sociale du jeune.

Gilles Brougère
GREC, Université Paris 13

NOTES

- (1) Gary Alan Fine, *Shared Fantasy – Role – playing games as social worlds*, Chicago : The University of Chicago Press, 1983.
- (2) Gary Alan Fine & Kent L. Sandstrom, *Knowing Children – Participant Observation with Minors*, Newbury Park, CA : Sage, 1988
- (3) Voir à ce sujet la remarquable exposition du Barbican center de Londres et son catalogue, Lucien King (ed.), *Game On – The history and culture of videogames*, London : Laurence King Publishing, 2002. Comme le souligne un des auteurs de ce volume, les jeux, comme la musique ou le cinéma, constituent des expériences que l'on peut partager. C'est ce qui en fait la valeur au sein de l'expérience et la socialisation des jeunes.

VAN ZANTEN (Agnès), GROSPIRON (Marie-France), KHERROUBI (Martine), ROBERT (André D.). — **Quand l'école se mobilise**. Paris : La Dispute, 2002. — 263 p.

Ce livre collectif se propose de décrire et d'analyser les modalités de construction de normes collectives dans des établissements de quartiers stigmatisés de la banlieue parisienne. Les trois monographies qui lui servent de base concernent une école primaire, un collège et un lycée, étudiés au milieu des années 1990, et dont une bonne partie des personnels peut être désignée alors comme « mobilisée » autour de la réussite d'un public d'élèves qui se trouve le plus souvent en difficulté scolaire, sociale et familiale. À la croisée de la massification des publics et la prise d'autonomie progressive des établissements, ce choix précis est au service d'une réflexion plus large sur les modalités de transformation des professionnalités éducatives dans les établissements scolaires d'aujourd'hui. Trois chapitres monographiques précèdent trois chapitres transversaux analytiques, autour des thématiques de la mobilisation, des pratiques enseignantes, et de la division du travail dans les établissements. Nous présenterons glo-

balement la première partie du livre, avant de revenir sur ces trois points.

L'école Pasteur, le collège Apollinaire et le lycée Suger ne sont pas situés dans le même quartier et pourtant, ils partagent un certain nombre de caractéristiques communes. Tout d'abord bien sûr, ils accueillent des élèves en majorité issus de milieux populaires, dont une forte proportion de parents est au chômage ou de nationalité étrangère. Mais surtout ces publics et leurs résultats, comparés à ceux des établissements environnants, leur donnent une « réputation » d'établissement difficile, qui en font l'objet de phénomènes d'évitement de la part des familles les moins défavorisées, renforçant les risques de ségrégation sociale des publics. Pourtant, face à cette situation, ces établissements ont aussi en commun de posséder des atouts non négligeables.

Ces atouts sont d'abord architecturaux : l'école Pasteur, construite par un architecte de renom, a été conçue comme un lieu de travail collectif ; le lycée Suger vient, au moment de l'enquête, de déménager dans des locaux flambrants neufs, à l'allure de vaisseau. Mais cette configuration spatiale est indissociable d'un rapport de l'école au quartier. Alors que l'école Pasteur « anime » littéralement le quartier, en particulier au travers d'une bibliothèque partagée, le lycée Suger et le collège Apollinaire, conçus pour être en phase avec le quartier, devront mettre en œuvre des processus de clôture symbolique pour mieux réguler les comportements des élèves.

Mais les atouts sont aussi historiques : les trois établissements ont en commun une tradition d'innovation et d'action et ont, point important, davantage anticipé les réformes et les injonctions au travail collectif (réforme des cycles dans le primaire, projet d'établissement dans le secondaire) qu'ils ne les ont suivis. Du coup, c'est une autre réputation, positive cette fois, de « dynamisme », qui entoure les établissements, avec des conséquences extrêmement importantes en matière de personnels. Le « turn-over » des enseignants, souvent très fort dans ce type d'établissements, y est limité, et d'assez nombreuses demandes d'affectation y esquissent un recrutement « à profil », les enseignants connaissant à l'avance les manières de travailler de leurs collègues. Par ailleurs, une bonne partie de ces enseignants sont eux-mêmes issus de quartiers périphériques et, plus largement, de milieux populaires ; ils comprennent également une forte proportion de jeunes, surtout au lycée Suger.

L'activité collective est organisée autour d'activités phares : une journée contrat hebdomadaire avec un décloisonnement d'activités à l'école, des ateliers pédagogiques en sixième, eux aussi décloisonnés, des actions plus diverses au lycée, concernant à la fois l'intégration en

seconde, l'ouverture culturelle, et la participation des élèves à la vie de l'établissement. Mais elle ne s'y réduit pas pour autant. Les auteurs insistent en effet sur l'aspect informel des échanges entre les enseignants, fondateur d'un climat collégial essentiel qui d'ailleurs ne se transforme pas toujours en occasions structurées de travail. Cette ambiance explique sans doute que les enseignants qui ne sont que peu – ou pas – engagés dans les projets ne développent pas d'attitudes réactives contre leurs collègues, par ailleurs peu porteurs d'options pédagogiques militantes au sens strict, comme ce pouvait être le cas au début des années quatre-vingt. Enfin, dans les trois établissements, le rôle de la direction apparaît majeur. Même si la directrice de l'école Pasteur et la proviseure du lycée, soutiens pédagogiques actifs des enseignants à l'interne, diffèrent du principal du collège, plus investi à l'extérieur dans le redressement d'une image et d'une réputation, les trois chefs d'établissement ont en commun un style de direction aussi éloigné du paternalisme que du management innovateur autoritaire, pourtant en partie prescrit par les textes.

Mais le livre ne se contente pas de ces constats, il en propose une analyse, tout d'abord centrée autour de la notion elle-même de mobilisation, définie comme la participation à la construction de normes pédagogiques et éducatives communes dans l'établissement. C'est le projet de substitution à une autonomie de retrait, « en creux » d'une autonomie locale positive qui donne son cadre politique et juridique à la mobilisation des établissements, mais son contenu concret dépend de l'interprétation qui en est faite sur le terrain. À l'opposé d'une importation, en provenance de l'entreprise, d'un management éducatif qui risque de rester extérieur aux pratiques éducatives actuelles, c'est plutôt la notion de contrat, au sens où l'entend Rousseau, qui sert d'horizon à l'association des acteurs de l'établissement scolaire. La mobilisation ne se décrète pas, le contractant s'autoprescrit la règle qu'il trouve légitime. Les acteurs n'ont pas tous le même degré de mobilisation : aux côtés de personnels « inconditionnellement mobilisés », d'autres le sont plutôt de manière « conditionnelle » ou conditionnée, précisément par l'existence d'une dynamique d'établissement. Les niveaux d'enseignement font aussi des différences décisives : les réticences à un engagement plus affectif dans la relation avec les élèves mais également à la dissolution des frontières entre les matières se rencontrent davantage au lycée qu'à l'école ou au collège. Pourtant, les acteurs mobilisés ont en commun l'acceptation de la définition d'une professionnalité « élargie » même si elle peine pour l'instant à s'appuyer sur des dispositifs institutionnels stables et formalisés. Mais en tout cas, cette recherche ne prend pas la forme d'un contrôle social subi mais consenti par les acteurs.

Les enseignants développent diverses stratégies face à des situations qui les déstabilisent forcément, et pas seulement en début de carrière. Les auteurs en distinguent trois : *la fuite*, qui ne prend pas toujours l'aspect bien connu de la demande de mutation, mais qui peut être symbolique, dans un retrait défensif face aux élèves et à l'établissement ; *l'adaptation contextuelle* qui construit une vision positive de l'adolescent de banlieue, cohabitant avec des jugements négatifs sur ses capacités d'apprentissage ; le *développement professionnel*, pour une minorité d'enseignants, centrée au contraire sur l'apprentissage et une éthique de la citoyenneté, qui donnent à l'action pédagogique un sens politique au sens large. Les deux dernières stratégies se différencient dans leurs manières de construire le travail commun. La première est centrée sur une éthique relationnelle qui a tendance à privilégier les signes d'engagement dans le travail, de motivation aux résultats eux-mêmes, faisant courir le risque de révisions à la baisse du programme et des normes d'évaluation. La deuxième affirme la primauté de l'investissement intellectuel sur l'affectivité et recherche des stratégies de diversification pédagogique au profit des élèves en difficulté, ce qui fait naître des dilemmes parfois culpabilisants face aux bons élèves.

Enfin émergent, dans les trois établissements, des transformations dans la coordination du travail, qui concernent d'abord les rapports des enseignants entre eux. Les enquêtes montrent un affaiblissement des oppositions statutaires au profit de la construction d'une collégialité de travail, qui, centrée sur la préparation de séquences communes dans le primaire, l'est bien davantage sur l'établissement de solidarités face au désordre dans le secondaire. C'est dans le secondaire également que la division du travail éducatif entre les enseignants, et les non-enseignants que sont les personnels sanitaires et sociaux, d'orientation, et surtout les Conseillers principaux d'éducation, est problématique. La communication professionnelle entre enseignants et CPE apparaît assez réduite, car elle est définie par les premiers en termes de délégation du « sale boulot » de la sanction, alors que les seconds ne veulent plus en faire le pivot de leur identité professionnelle. Par contre, les complémentarités entre enseignants, assistantes sociales et infirmières sont plus simples à gérer. Enfin, le chef d'établissement apparaît comme un pair traducteur des prescriptions officielles mais aussi garant du sens de l'action de l'établissement. Dans les établissements mobilisés, les enseignants lui demandent aussi une présence pédagogique au quotidien, effective à l'école et au lycée. Le principal du collège, se cantonnant à un soutien disciplinaire et s'effaçant relativement devant une équipe dynamique d'enseignants, se le voit reprocher.

Le grand intérêt du livre réside dans la définition qu'elle donne et fait vivre de la collectivité de travail édu-

cative. Ce n'en est ni une version basiste, ni une version autocratique, à l'heure où l'on s'interroge parfois sur le manque de pouvoir formel des chefs d'établissement. Et pourtant, au travers d'engagements au quotidien, parfois fragiles mais pertinents face à des situations éducatives structurellement déstabilisantes, les acteurs des établissements mobilisés esquissent de nouvelles manières de travailler ensemble. Le livre peut être dérangeant pour certains partisans d'un renforcement des « régulations de contrôle » dans le monde éducatif : les actions décrites ne se situent pas forcément dans le cadre formel du projet d'établissement, et s'inscrivent parfois avec peine dans de strictes perspectives évaluatives. Il est stimulant au contraire pour qui s'attache à comprendre comment vivent les débats pédagogiques au plus près des actes quotidiens d'enseignement : le livre laisse entrevoir, sans vrai-

ment s'y arrêter, des débats autour de formes du soutien, transversal ou par matières, ou sur l'articulation des politiques d'école et des politiques municipales. La question qu'il pose bien sûr est celle de l'extension possible de ces nouvelles formes de professionnalité : observées dans des contextes spécifiques, ne sont-elles pas à l'ordre du jour également dans d'autres établissements ? D'autres études permettraient de le dire, mais dans la mesure où certains processus décrits – en particulier l'intensification d'une sphère relationnelle qui rend plus opaque le rapport des enseignants à l'apprentissage – concernent les enseignants bien au-delà des secteurs difficiles, on peut penser que cela pourrait bien être le cas.

Anne Barrère
Université de Lille 3