

considérés par leurs pairs comme des « gêneurs » ne sont pas forcément ceux issus de milieu défavorisé, comme le suggèrent certains stéréotypes. Maintenir le lien est ici primordial car il permet par le rappel à la règle d'ouvrir l'enfant à d'autres possibilités de fonctionnement. La règle doit être construite par l'ensemble et utiliser des lieux tiers, tels que la réunion quotidienne ou le cahier de « râlage » qui permettent d'éviter la confrontation directe ; ces outils, largement investis par les enfants, jouent pleinement leur rôle de régulation de conflits, de socialisation et de reconnaissance de la loi commune. Les enfants les moins intégrés sont d'ailleurs ceux qui utilisent le moins ces instruments. Finalement, la mixité sociale n'empêche pas les enfants d'établir entre eux des relations intenses. Le centre de vacances remplit ici pleinement sa fonction sociale (développer la sociabilité, permettre aux enfants défavorisés de partir en vacances et permettre à des enfants de milieux sociaux différents de se rencontrer), là où l'école et la famille n'offrent pas, selon J. Houssaye, cette possibilité de rencontres.

Cette étude montre que le centre de vacances et de loisirs est avant tout un lieu de relation et non d'activités, dans lequel les interactions sont privilégiées tant par les animateurs que par les enfants. En effet, les critères prépondérants sur lesquels les animateurs jugent les enfants sont la non-agressivité et la non-hostilité (critères déterminants dans la capacité relationnelle). De manière générale, les animateurs ont une vision des enfants plus stable, plus confiante et plus positive que celle des enseignants. Ils attendent de l'enfant qu'il soit à la fois autonome, dépendant et lié par des affects positifs à leur égard ; autrement dit, les enfants « préférés » des animateurs sont « des leaders sous contrôle ». De plus, la pluralité des animateurs offre la possibilité aux enfants de nouer des relations différentes avec les adultes et de trouver une place au sein du groupe, permettant non seulement une dynamique plurielle, mais aussi « l'intégration et l'acceptation d'un certain nombre d'enfants ». Ainsi, la spécificité qui peut être revendiquée par les centres de vacances et de loisirs réside, selon J. Houssaye, dans l'aspect relationnel qui y est favorisé : « la socialisation par l'exercice du pouvoir de décision représente le spécifique, l'explicite et le restreint de l'éducation en centre de vacances ».

En conclusion, il convient de souligner le mérite de l'auteur qui tente ici de mesurer le rôle joué par le centre de vacances et de loisirs dans le développement de l'enfant. En effet, actuellement, si un rôle éducatif est reconnu au milieu périscolaire, peu d'études de terrain questionnent réellement ce postulat implicitement admis. J. Houssaye nous montre la place centrale de la dynamique relationnelle qui se joue en centre de vacances et de loisirs. Celle-ci participe pleinement à la socialisation de l'enfant, lui

permettant d'expérimenter des rapports et places nouveaux au sein du groupe de pairs et d'animateurs. Par ailleurs, la participation et l'implication des enfants dans les projets d'activités sont aujourd'hui valorisées, ce qui ne va pas sans poser de problème aux professionnels de l'animation quant à leurs mises en œuvre. À travers son étude, J. Houssaye nous donne un exemple de réelle participation des enfants qui devrait venir (ré) interroger non seulement les pratiques des animateurs mais aussi, plus largement, les pratiques des éducateurs, professionnels ou non. Dans cette optique, on notera toutefois que si J. Houssaye évalue de manière très fine le rôle du centre de vacances et de loisirs dans la socialisation de l'enfant, son travail ne prend pas suffisamment en compte le point de vue de ce dernier sur son vécu subjectif du séjour. C'est sans doute une dimension qui mériterait d'être appréhendée. La lecture de cet ouvrage nous apporte cependant un éclairage original et engagé sur le rôle du loisir éducatif, les pratiques institutionnelles et les représentations de l'enfant et de son éducation en milieu périscolaire, qui sont autant de pistes de recherches restant à approfondir pour la compréhension de ces contextes éducatifs et de leur fonction dans la socialisation de l'enfant.

Hervé Larroze-Marracq & Nathalie Cambon
Université de Toulouse-Le Mirail

MARLIÈRE Éric. *Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ?* – Paris, L'Harmattan, 2005, 278 p.

Cet ouvrage aborde les transformations et recompositions culturelles chez les enfants d'immigrés et d'ouvriers dans une cité HLM d'une proche banlieue parisienne. L'auteur inscrit sa recherche dans la lignée de récentes études sociologiques ayant mis en avant tant la pluralité des trajectoires des « jeunes de cités » que la rupture que ces parcours manifestent avec les « destinées ouvrières » et sociales connues par les parents de ces jeunes. Les « banlieues rouges » n'étant plus, Éric Marlière présente la diversité des parcours biographiques et des trajectoires sociales de jeunes hommes de la cité du 74 tout en appréciant les adaptations que ces jeunes opèrent face aux évolutions économiques, politiques et sociales. C'est au travers du prisme des relations sociales que sont présentés les expériences, perceptions, espoirs et modes de vie de cette jeunesse.

Issu d'une thèse en sociologie, soutenue en octobre 2003 à l'université Paris VIII, le livre vise donc à déconstruire les représentations uniformisantes et naturalisantes attachées à un groupe social qui n'est bien souvent

présenté que sous un éclairage médiatique sensationnaliste lors des violences urbaines. Or, de la centaine de jeunes étudiée par l'auteur, une grande majorité « invisibilisée », loin de manifester des actes déviants ou délictueux, aspire à un avenir « conventionnel », à une réussite scolaire, ou est insérée professionnellement.

Pour rendre compte des rapports sociaux, des trajectoires sociales de ces jeunes hommes, l'auteur a réalisé une enquête ethnographique croisant entretiens directs, observations participantes consignées en notes, et analyses de conversations en situation. À cela s'ajoute un corpus d'événements liés aux transformations urbaines et sociales de la cité, aux biographies des jeunes, connus par l'auteur du fait de sa propre jeunesse passée dans la cité du 74. Ces connaissances « spontanées » ont été reconstruites notamment par une approche socio-historique.

L'ouvrage est scindé en deux parties. La première présente la centaine de jeunes hommes distingués en six groupes et caractérisés selon leur visibilité et éventuelles appropriations territoriales, leur âge, leurs pratiques de sociabilité, leurs trajectoires scolaires, professionnelles ou familiales. La seconde partie, plus analytique, s'attache aux pratiques culturelles communes de ces jeunes dont la majorité est constituée d'enfants de familles originaires d'un Maghreb rural. L'auteur tente alors de montrer en quoi ce « passé commun » fondateur d'un destin collectif pour ces familles ouvrières immigrées, fonctionne pour les jeunes tel un héritage culturel commun et se présente quotidiennement sous la forme de manifestations symboliques inhérentes à leurs pratiques sociales, interactions et représentations.

La façon dont les jeunes vont occuper ou non certains espaces publics constitue l'un des critères les plus significatifs dans la typologie proposée ici. La cité du 74 est alors divisée en deux espaces nord-sud. Certains des jeunes les plus « âgés » s'approprient le nord et le café situé dans la même zone – les « espacenords » –, tandis que trois groupes plus « jeunes » se répartissent certains halls d'immeubles ou territoires du sud de la cité – les « marocainsuds », les « algériencours » et les « jeunacteurs » –. Le groupe des « invisibles » est constitué de jeunes de 17 à 30 ans qui se distinguent par une absence des espaces publics, et, de fait, par un réseau de sociabilité constitué et tourné vers l'extérieur de la cité. Les « musulmans pratiquants », s'ils ont le même âge que les « espacenords », se singularisent davantage par leur pratique religieuse, que par une territorialisation fort discrète. Parmi les 93 jeunes, quel que soit le groupe dans lequel ils sont inscrits, seule une minorité exploite cette présence territoriale aux fins du trafic de cannabis.

Les territorialisations opérées et leur intensité sont souvent corrélés avec les trajectoires professionnelles ou scolaires des jeunes. Les groupes les moins présents dans l'espace public sont majoritairement caractérisés par une réussite scolaire et une insertion professionnelle synonyme d'ascension sociale. L'école ayant alors été utilisée comme un « tremplin » et la rupture des liens sociaux avec les autres jeunes de la cité perçue comme indispensable à une vie « meilleure » (p. 84). Le groupe des « marocainsuds » du fait de l'âge (moyenne d'âge de 21 ans) et du statut des jeunes présente la particularité d'associer appropriations et visibilités territoriales, poursuite d'études supérieures courtes et « petits boulots ». Ces « débrouillards » conjuguent ces différents mondes et « temps sociaux » par une analyse stratégique de leurs investissements. À la croisée de différents univers normatifs, ils sont aussi tiraillés entre une solidarité indéfectible au groupe de pairs et une volonté d'émancipation de ces pairs notamment à propos des relations amoureuses. L'auteur questionne et décrit très pertinemment cet « individualisme croissant ».

Quatre chapitres composent la seconde partie. L'auteur y développe le « cadre primaire » au sens d'Erving Goffman (1), tel un système cohérent comprenant les règles et codes sociaux qui vont régir et donner sens à toute relation sociale entre jeunes au sein de la cité. La présence culturelle d'un islam populaire et rural cimenterait la plupart des pratiques relationnelles des jeunes dans l'espace public. Si la prégnance de l'influence culturelle de l'islam que dépeint l'auteur, s'appuie à propos sur divers comportements sociaux (jeûne du ramadan ; prescription de la viande de porc ; salut ; etc.), on regrettera l'analyse culturaliste et naturalisante quant aux rapports sociaux de sexe. Dans les propos parfois très crus et caricaturaux des jeunes au sujet des filles, n'y avait-il pas matière à opérer une déconstruction et une distanciation en les confrontant notamment aux travaux de Daniel Welzert-Lang sur les « crispations virilistes » ou à la figure du « garçon arabe » de Nacira Guénif-Souilamas ? Au lieu de représentations et discours profondément misogynes, ne peut-on pas y déceler en seconde lecture une « présentation de soi » spécifique à la présence masculine du groupe des pairs ? Toutefois, un « entre soi » est ainsi délimité permettant aux jeunes une « réinterprétation identitaire » marquée par une volonté de différenciation par rapport à la société globale et au modèle culturel occidental. Les deux chapitres suivants, à la suite des travaux de David Lepoutre, s'attachent aux éléments composants la « présentation de soi » des jeunes et à leurs pratiques de groupe. L'auteur finit par décrire les perceptions, méfiantes, déifiantes ou sarcastiques, que les jeunes portent sur diverses institutions (police, travailleurs sociaux).

À partir de multiples observations ethnographiques, cette enquête a le mérite de présenter une variété de pratiques de sociabilité rarement détaillées, allant des sorties en boîte de nuit, aux promenades sur les Champs-Élysées ou aux rendez-vous dominicaux pour le jogging. La description des incertitudes, espoirs ou plans de carrière des jeunes hommes de la cité du 74 face à leur insertion professionnelle et au monde du travail est une autre des qualités de cet ouvrage.

Stéphanie Rubi,
Observatoire Européen de la Violence Scolaire
Université Victor Segalen-Bordeaux 2

NOTES

(1) E. Goffman *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éd. de Minuit, 1991.

MAULINI Olivier. *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe I* postface de Philippe Perrenoud. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2005. – 249 p. (Pédagogies)

Que l'école soit un lieu où s'énoncent d'innombrables questions et réponses, chacun le sait. Mais ces questions sont diverses : le maître questionne pour enseigner, l'élève (idéalement) pour apprendre. Comment les questions s'agencent-elles pour assurer non seulement la transmission des savoirs, mais aussi l'institution, chez les élèves, de l'humanité ? Telle est l'entreprise que mène Olivier Maulini, usant généreusement de toutes les ressources possibles. Avant de nous entraîner dans les classes pour observer ce qu'il en est de la pratique questionnante, il nous invite à une réflexion riche et approfondie qui convoque tour à tour les discours pédagogiques et didactiques, la psychologie, la sociologie, la linguistique et la philosophie.

L'étude se déploie en trois temps.

Dans le premier, Maulini réexamine les grands débats pédagogiques classiques et montre la fonction décisive qu'y occupent les modalités du questionnement scolaire. Dans l'enseignement frontal le maître expose le savoir et quand il pose une question aux élèves, c'est dans un but de vérification. Mais souvent le cours, tout en restant magistral, est « dialogué ». L'enseignant pose, aux moments qui lui sont opportuns, des questions aux élèves et choisit dans les réponses celles qui font avancer l'exposé qu'il a prémédité.

Or cette pratique de l'interrogation magistrale a été radicalement critiquée : trop de petites questions étroitement dirigées dans leur intention conduisent à déproblématiser les situations. Ainsi s'établit une double domination du maître, l'une sur le savoir, l'autre sur l'élève. Questionner l'élève empêche qu'il se questionne. D'où la prescription, faite par de nombreux pédagogues, d'inverser les rôles de questionneur et de questionné : c'est à l'enfant de questionner ; il faut faire confiance à sa curiosité qu'anime le processus spontané d'adaptation au réel. Si d'aventure les questions tardent, il est loisible à l'adulte de créer une situation qui les suscitera chez l'enfant : c'est tout l'art de la ruse que prônait Rousseau. Ce qui importe, c'est que ce soit l'enfant qui se pose des questions et que le savoir ne vienne que comme réponse à celles-ci.

Mais, on le sait, le débat ne s'arrête pas là. Car toute question ne conduit pas à un savoir digne d'intérêt. Ce n'est pas toujours la question spontanée de l'enfant, foisonnante, débridée et versatile, qui ouvre au savoir authentique. On a critiqué les questions du maître au nom du naturel, mais l'école n'est pas naturelle : elle est là précisément pour faire accéder à une culture. Dès lors, sa fonction n'est pas seulement de transmettre des savoirs, mais plus fondamentalement de faire apprendre à poser les bonnes questions. Il y a, à l'école, un apprentissage du questionnement légitime qui conditionne l'apprentissage du savoir.

Deux positions s'opposent donc à propos de l'usage des questions, non pas tant d'ailleurs sur les fins que sur les moyens : d'un côté, on dit qu'il faut cesser de poser des questions aux élèves afin qu'ils s'en posent eux-mêmes ; de l'autre on rétorque qu'il faut justement leur poser des questions pour qu'ils apprennent à se les poser.

Ainsi dans les différentes modalités possibles du questionnement scolaire, Maulini nous invite à retrouver les termes du grand débat autour duquel s'ordonnent depuis des siècles les théories pédagogiques et éducatives. Certes, cette reconstruction a, l'auteur en convient, quelque chose de schématique et d'artificiel. Mais elle a le mérite de faire apparaître les enjeux majeurs de ces décisions minuscules qui, dans le quotidien des classes, commandent la distribution des questions. Car là, le maître joue deux rôles à la fois : d'une part il pose des questions et répond à des questions, mais d'autre part, consciemment ou non, il organise ces échanges. Comment, se demande Maulini, contrôle-t-il l'interaction dont il est dans le même temps participant ?

Pour répondre à cette question, l'auteur s'oblige à un détour hors l'école, qui constitue le deuxième temps de l'enquête. Qu'est-ce qui se joue, dans les questions des