

# C

# OMPTES RENDUS

**DOMINIQUE GLASMAN, 2001**

*L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*  
Paris, PUF, 312p.

---

L'accompagnement scolaire est un thème bien connu de Dominique Glasman, qui offre ici une synthèse de travaux antérieurs sur la question, synthèse qui loin de se limiter à la recension s'accompagne d'une réactualisation de certaines données, d'une relecture critique, voire même d'investigations nouvelles. L'accompagnement scolaire (entendu ici comme périphérique à l'école et fonctionnant sur un mode non marchand) a quitté le domaine privé de l'entraide (famille, voisins, proches) pour devenir un problème social et public au début des années 1980. Ce phénomène, qui a pris de l'ampleur depuis une quinzaine d'années (il concerne actuellement plus de 100000 élèves, en majorité de milieux défavorisés), est ici analysé en lien avec les transformations politiques globales et locales de la société et de l'école.

## L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE COMME RÉVÉLATEUR DES ENJEUX SCOLAIRES ET DES RAPPORTS ENTRE L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ

Dans les années 1960-1970, l'importance de l'enjeu scolaire s'est accrue considérablement, à la suite des changements de l'institution scolaire et de l'évolution du marché de l'emploi. Le mode scolaire de socialisation, d'apprentissage et de certification s'est imposé de manière hégémonique à partir des années 1980-1990. L'échec scolaire est apparu comme socialement pénalisant et la lutte contre les inéga-

lités sociales devant la réussite scolaire est devenue l'une des priorités de l'action publique en direction des enfants et des adolescents. Cette action publique s'est progressivement territorialisée et de nouvelles politiques locales ont inauguré une façon moins globalisée de considérer le problème de l'échec scolaire. Par ailleurs, la conviction a émergé selon laquelle des solutions peuvent être envisagées à l'extérieur même de l'institution scolaire. Les hommes politiques qui arrivent au pouvoir au début des années 1980 ont certes procédé à des aménagements internes au scolaire (comme les ZEP) mais ils n'ont pas exclu le recours à un contournement du scolaire. Un espace potentiel d'intervention s'est alors ouvert pour des acteurs locaux non scolaires.

Les grandes fédérations d'éducation populaire qui intervenaient dans les cours pour adultes et les loisirs organisés des jeunes et des enfants n'ont pas saisi cette occasion. Au début des années 1980, alors que l'accompagnement scolaire était en phase d'extension, les clivages idéologiques et politiques des différentes mouvances (laïque, catholique, socialiste ou communiste) se sont atténués, ce qui a conduit globalement l'éducation populaire à une position plus neutre, à une réorientation des actions en direction des prestations de service et finalement à un intérêt moindre pour la question de l'instruction et de la scolarité qui pourtant était à l'origine de son expansion. Si l'accompagnement sco-

laire peut être considéré comme une "forme nouvelle d'éducation populaire", notons que les objectifs ne sont plus de permettre l'intégration des ouvriers dans la société mais d'éviter l'exclusion due à l'inégalité face aux structures scolaires. Le champ de l'accompagnement scolaire a été investi par les bénévoles du secteur associatif ainsi que par les travailleurs sociaux, qui se sentaient les uns et les autres concernés par cette question sociale devenue aussi cruciale, mais qui ont trouvé également une nouvelle légitimité à leurs actions et le moyen de toucher un plus large public.

### DES CARACTÉRISTIQUES HÉTÉROGÈNES

Si l'accord est large sur la nécessité d'intervenir pour lutter contre les inégalités sociales face à l'école, un premier aperçu des dispositifs d'accompagnement scolaire laisse par contre une impression d'hétérogénéité. D'abord, il faut souligner la diversité des appellations : animations éducatives périscolaires (AEPS), réseaux solidarité école (RSE), aide aux devoirs, soutien scolaire, accompagnement scolaire. Cette diversité tient aux choix locaux de désignation des dispositifs, mais aussi aux termes génériques utilisés dans la littérature officielle. Ensuite, les motivations à l'origine des activités d'accompagnement scolaire peuvent se classer selon trois types-idéaux : action caritative ; mobilisation globale du quartier ; perspective professionnelle et dispositif institutionnel destiné aux élèves de milieu défavorisé. Par ailleurs, les "accompagnateurs", majoritairement de sexe féminin, sont de profils différents : travailleurs sociaux, militants associatifs, habitants du quartier, étudiants des universités et grandes écoles, retraités, femmes sans activité professionnelle, plus rarement enseignants et professionnels de la santé. La plupart d'entre eux ont bénéficié d'une instruction secondaire et n'ont pas d'autre activité professionnelle. Leurs biographies respectives les conduisent à se positionner diversement à l'égard de la question de la

professionnalisation des "accompagnateurs" et à s'investir dans une relation plus ou moins proche du milieu social et culturel des familles populaires (conduisant à un regard critique qui prenne davantage la défense des parents ou à l'inverse celle de l'école). Enfin, les conceptions mêmes des dispositifs sont variées, tant sur la forme (collective, individuelle, mixte entre les deux) que sur les modalités de l'aide : appropriation directe de ce qui a été fait en classe et familiarisation avec les acquis de la journée ; aide aux devoirs ; ouverture culturelle ; activités "ludiques" ; socialisation ; animation sportive. Ces différences de fonctionnement s'expliquent par l'âge des enfants, les objectifs des dispositifs mais également par la négociation avec les parents et les élèves qui peut aboutir à une réorientation des activités initialement prévues. Ainsi, certaines associations qui insistent sur leur rôle éducatif et mettent l'aide scolaire au second plan se heurtent aux demandes essentiellement scolaires des familles de milieux populaires.

### UN SEUL OBJET SOCIOLOGIQUE

Derrière l'hétérogénéité des dispositifs, des acteurs, des pratiques, se dessine un ensemble de traits communs qui autorise à construire un seul objet sociologique. Pour commencer, les interventions de l'accompagnement scolaire ne sont pas de même nature qu'à l'école puisqu'à côté de l'aide à la réalisation des devoirs et à l'apprentissage des leçons (qui répondent aux demandes explicitement scolaires), se trouve le souci de fournir des prérequis culturels et comportementaux estimés indispensables à la scolarité. Les "accompagnateurs" insistent beaucoup sur le relationnel, la prise en charge de l'enfant dans son individualité et dans son intégralité (le travail d'écoute voudrait dépasser le strict domaine des apprentissages scolaires). Des principes de justice différents s'opposent entre l'école (qui insiste sur le principe civique) et l'accompagnement scolaire (où prévaut le principe domestique), expliquant pour une part les conflits entre l'école et

les associations, bien que les rapports se soient pacifiés depuis 1990.

Par ailleurs, l'accompagnement scolaire se caractérise par une position de l'entre-deux. D'abord, il peut représenter un espace intermédiaire entre la famille et la vie adulte, remplaçant l'école qui anciennement jouait ce rôle puisque le jeune pouvait y mener des expériences, se tromper sans risque grave pour son avenir social et professionnel. L'accompagnement scolaire peut également devenir un espace de médiation entre l'école et les familles, à condition que les dispositifs ne perdent pas leur spécificité en collaborant trop étroitement avec l'école par l'adoption de modalités de travail excessivement proches de la forme scolaire et par la répétition des représentations négatives à l'égard des familles populaires (présupposés concernant la démission parentale, les carences affectives des enfants...). L'accompagnement scolaire peut enfin être un espace de pacification par rapport aux pressions familiales liées à l'importance des enjeux scolaires. Il s'agit là d'une dimension commune avec les cours particuliers qui se distinguent cependant de l'accompagnement scolaire si l'on considère d'autres caractéristiques : ils sont marchands ; ils sont plus développés dans les milieux favorisés ou fortement dotés en capital scolaire (pour des raisons financières, mais aussi de stratégies parentales) ; ils cherchent une efficacité scolaire immédiate sans objectifs d'ouverture culturelle ni de socialisation.

## VERS L'INSTITUTIONNALISATION ?

Certains indices laissent à penser que l'accompagnement scolaire est en voie d'institutionnalisation : son installation durable à la périphérie de l'école avec laquelle il entretient des liens plus affermis et plus pacifiés, la mise en place de formations, les financements publics, le cadrage par des textes officiels. Mais d'autres indices viennent nuancer cette interprétation : le financement n'est pas acquis d'une année sur l'autre et on ne trouve pas de corps de doctrine ni de corps professionnel

fermement constitués. L'auteur s'interroge sur les conséquences d'une institutionnalisation de l'accompagnement scolaire. Le risque serait en effet de pérenniser des dispositifs instaurés au départ pour pallier temporairement aux difficultés de l'école à garantir une égalité des chances en particulier vis-à-vis des familles populaires, qui risqueraient de la sorte d'être stigmatisées. L'auteur met ainsi en garde contre la contribution à la transformation de problèmes politiques et sociaux en problèmes scolaires, lesquels risqueraient ensuite d'être transformés en problèmes familiaux et psychologiques. Enfin, l'éventualité de l'institutionnalisation demande à être étudiée relativement à l'efficacité réelle des dispositifs d'accompagnement scolaire, qui semble plus importante pour les élèves les moins nécessiteux et pour les filles. Cependant, cette question de l'efficacité reste difficile puisqu'il conviendrait de savoir si seuls les résultats scolaires comptent ou s'il faut mesurer aussi les avancées propres aux dispositions du métier d'élève qui peuvent avoir un retentissement positif sur de futures acquisitions mais qui ne sont pas la garantie absolue d'un investissement réel de l'élève dans ses apprentissages. Par ailleurs, il est délicat dans ces évaluations de distinguer les facteurs explicatifs et d'isoler ce qui relève de l'accompagnement scolaire par rapport à d'autres influences (école, famille, quartier).

Cet ouvrage ambitionnant la synthèse de plusieurs recherches antérieures souffre parfois de quelques répétitions et d'un manque d'enchaînement entre les chapitres. En revanche, il présente l'avantage de faire un point précis réactualisé sur un secteur de recherche largement exploré par son auteur. Celui-ci saisit l'occasion pour se positionner clairement, en explicitant l'usage prudent qu'il fait de certains termes : "accompagnement scolaire", "accompagnateur scolaire", "champ", "médiation", "dispositif" ou bien les raisons pour lesquelles il refuse d'utiliser certaines expressions (comme c'est le cas pour "élève en difficulté(s)"). Ces précisions sont appréciables pour mieux saisir la manière

dont l'auteur problématise la question de l'accompagnement scolaire en interrogeant les enjeux de pouvoir présents sur le terrain, mais elle ouvre également à une réflexion sur la manière dont les sciences contribuent à la labellisation de certains mots dans le langage courant. Plus largement, cet ouvrage invite à s'interroger sur les risques de détournement encourus par les interprétations sociologiques ainsi que sur la tâche du sociologue qui relève selon l'auteur de l'analyse objective des réalités sociales et non pas de la prescription, pourtant souvent sollicitée par les acteurs de

terrain qui attendent des réponses normatives. Enfin, le lecteur pourra apprécier les précisions, assorties là encore d'un retour critique tenant compte des limites et des difficultés, concernant les terrains d'enquête choisis et les méthodologies adoptées (entretiens, observations, analyse de documents).

Rachel GASPARINI  
IUFM de Bourgogne  
Groupe de Recherche sur la Socialisation  
(Université Lyon 2)

**ANDRÉ D. ROBERT, HERVÉ TERRAL, 2000**

*Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*

Préface de Philippe Meirieu

Paris, PUF, coll. Éducation et Formation,

Formation permanente et formation des adultes, 161 p.

André D. Robert et Hervé Terral se donnent pour but de tracer le cheminement d'une institution française depuis sa création en 1990, l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), pour en établir "sur un mode apaisé, un bilan historique, sociologique et pédagogique" (p10). Il s'agissait de remplacer les anciennes structures de formation des enseignants que furent les Écoles normales pour le premier degré, les CPR (les Centres Pédagogiques Régionaux) pour le second degré et les ENNA (Écoles Normale Nationale d'Apprentissage) pour l'enseignement professionnel, par cette unique institution qui réunirait sur un même lieu, dans une perspective semblable de professionnalité et pour un même statut, tous les futurs enseignants des écoles, collèges et lycées. Ce transfert (r)anima alors les débats politique et pédagogique autour des idéaux scolaires, de la définition du rôle de l'enseignant, des moyens de son efficacité et des spécificités propres à chaque ordre d'enseignement. Et les auteurs rappellent que ce projet institutionnel fut d'abord décrié.

La première partie s'intéresse à la création des IUFM dans une double perspective. Il s'agit d'abord de mettre en évidence les exigences auxquelles se trouvait confronté un gouvernement de gauche de retour au pouvoir : un problème quantitatif (le besoin d'enseignants), des choix qualitatifs (le niveau de qualification, la professionnalisation et le statut) et des questions tactiques (les "résistances élitistes"). Puis il s'agit de repérer la genèse de ce qui apparaît aux auteurs comme le point d'ancrage idéologique des IUFM, l'idée de l'École unique et d'un corps unique d'enseignants, dont ils identifient les moments forts : le syndicalisme pionnier (1904), les Compa-

gnons de l'Université nouvelle (1918), la réforme de Jean Zay (1936-1937), le Plan Langevin-Wallon (1947), le colloque d'Amiens (1968) et le Rapport de Peretti sur la formation des enseignants (1982).

Cette première partie, justement intitulée "du mythe à la réalité", est construite par la présentation juxtaposée des contraintes politiques et des sources idéologiques. On comprend alors que le projet des auteurs est de mesurer les faits de la construction institutionnelle des IUFM à l'aune des idéaux de l'École unique, pour repérer les conflits, les renoncements, les compromis, les transformations, les évolutions à partir d'un moment désigné comme étant susceptible d'être appelé "l'an I d'un nouveau mode de formation des maîtres" (p10) pour s'achever aujourd'hui sur ce qui est nommé "réforme de la formation des maîtres" (p150). Les auteurs sont des chercheurs en sciences de l'éducation : l'un, A. D. Robert, est spécialiste du syndicalisme enseignant analysé sous l'angle de l'évolution de son idéologie et de la question de l'articulation de la pédagogie et de la transformation sociale (Robert 1999) ; les travaux du second, Hervé Terral portent sur la construction de la professionnalité enseignante (Terral 1997). Mais ils sont aussi impliqués dans cette institution naissante comme acteur et/ou militant. Leur texte est un mélange de la position distanciée du chercheur qui s'appuie sur des faits, des référents théoriques, et de l'expérience de l'acteur qui après l'enthousiasme des débuts, semble se résigner au principe de réalité (de la révolution à la réforme!).

La deuxième partie est l'occasion de mettre en évidence les contraintes posées à ceux qui veulent réformer la formation des enseignants à ce moment-là : la division

traditionnelle des corps enseignants en France entre “l’univers primaire” et la “distinction secondaire”, l’existence des lieux de formation séparés et l’utilisation de ces structures, la gestion des personnels des anciennes structures, le calcul des coûts de formation, le souci d’universitariser la formation liée à la nécessité d’une avancée vers plus d’unité dans la formation des enseignants de l’Europe en train de se faire, et à la réflexion issue de la recherche, en particulier des travaux anglo-saxons et québécois. Les auteurs examinent ensuite comment, à partir de ces contraintes, cette nouvelle formation des maîtres se construit dans une logique de système. Les contenus des différents textes sur l’éducation et la formation entre 1989 et 1991 se combinent pour constituer “un ensemble doctrinal composite” qui se situe à la fois dans la rupture par le souci de la professionnalisation et dans la continuité des distinctions spécifiques entre premier et second degrés. Les auteurs s’attachent alors à repérer comment cet objet composite sera investi par les différents acteurs sur un élément de la formation qui est particulièrement “sensible” comme révélateur de la nouvelle professionnalité, la formation générale. Cet objet est approché en suivant son histoire, de sa conception à sa définition dans les premiers plans de formation. Ils montrent son évolution au fur et à mesure que les différents acteurs s’en emparent ou s’en désemparent à travers des rapports plus ou moins conflictuels liés aux relations individuelles et institutionnelles, aux positions catégorielles et aux enjeux théoriques et idéologiques; ce qui conduit à repérer des comportements d’adhésion, de conquête de légitimité, d’évitement, de conservation ou bien d’opposition.

On peut regretter l’utilisation un peu floue de la notion de formation générale par les auteurs: elle est présentée parfois comme étant d’emblée commune (“formation commune” p74), ou simplement générale (“formation générale” p75), ou bien générale commune (“formation générale commune” p75), ou parfois générale et

commune. En effet les textes définissant la formation en IUFM distinguent la formation générale et la formation commune comme le tout et la partie. On peut reconnaître avec les auteurs qu’il y a eu souvent amalgame entre l’une et l’autre dans les débats. Mais il convient de souligner que les enjeux ne sont pas de même ordre. Mettre un contenu sous la demande de “formation générale” pose le problème de l’identification des exigences d’une nouvelle professionnalité définie dans le cadre de la loi de juillet 1989 face à des populations nouvelles d’élèves. Travailler la formation commune renvoie explicitement à l’idée qu’il y a quelque chose de commun aux différents ordres d’enseignement, voire implicitement qu’il pourrait y avoir un corps unique d’enseignants. On peut rappeler que la définition de la formation générale et donc de la professionnalité se joue sur la question des rapports entre théorie et pratique —on pourrait ajouter entre le local et le national— alors que celle de la formation commune se joue sur la question des rapports entre savoir et pédagogie.

Les auteurs d’ailleurs rappellent eux-mêmes le peu de débat autour de la loi Jospin qui à leurs yeux pourtant opère une véritable rupture épistémologique. Rupture avec “la vision d’une école tout entière attachée à la seule diffusion réputée égalitaire et standardisée de savoirs objectifs” pour y substituer une école qui refuse “la fiction juridique de l’égalité formelle au profit d’une approche dynamique différenciatrice partant de la diversité originaire des élèves et exigeant de tous les maîtres la mise en œuvre de compétences liées à ces missions nouvelles” (p59-60). Dans le même temps, la mise en place des IUFM a réactivé les polémiques sur les dangers de la primarisation des professeurs du second degré par l’entrée du pédagogisme dans leur formation (Boillot et Le Du 1993). J.-C. Forquin a relevé le contexte polémique de la réflexion sur la formation des enseignants: les professeurs seraient réduits à être des animateurs sociaux et la cause en serait la réforme inspirée par la passion égalitaire qui tend à niveler les différences et abolir

les manifestations d'excellence, à primariser l'enseignement secondaire et plonger la France dans l'obscurantisme. C'est un courant d'opinion fort à l'époque. À mesure que se diffuse un enseignement secondaire de masse, il se développe une littérature de déploration et de dénonciation, dont le livre de Milner *De l'école* (1984) est une forme achevée. Enfin le consensus de facto que remarquent Robert et Terral sur certains contenus de formation (système éducatif, psychologie, métier d'enseignant, technologies nouvelles, etc.) montre bien que la définition d'une nouvelle professionnalité enseignante n'est pas vraiment l'objet des clivages, parce que ce qui est en jeu, c'est la question du rapport entre théorie et pratique dont aucun enseignant ne peut faire l'économie, sinon à se nier comme enseignant.

La troisième partie concerne la période qui va de 1991 à 1993 et s'intéresse à la manière dont les IUFM ont été perçus dans cette période difficile des commencements qui implique des réajustements. D'abord l'image de la décadence est dominante dans les discours de certains groupes professionnels relayés en partie par les médias. Et pour reprendre les enjeux de la formation générale énoncés ci-dessus, ce qui est stigmatisé ici, c'est la pédagogie contre le savoir. Les auteurs analysent ensuite les réajustements des contenus de formation et de leur validation, s'intéressant en particulier à ce qu'ils appellent "l'épreuve professionnelle" au concours de recrutement et le mémoire professionnel élément de validation du professeur stagiaire. Ici encore on peut regretter l'absence de rigueur dans l'analyse des textes. En effet si ceux-ci parlent à propos des épreuves des concours de recrutement du second degré "d'analyse d'une situation d'enseignement, ou de documents de nature professionnelle", pour le premier degré, l'expression d'épreuve professionnelle n'a jamais été utilisée. Il s'est toujours agi d'une épreuve orale sur dossier, et jamais comme le disent les auteurs d'un "oral professionnel". Cette remarque peut paraître mineure, mais l'analyse de contenu, un des moyens privilégiés

de traitement des données dans cette étude, se doit d'être attentive aux termes utilisés, référés à ceux qui les utilisent; même si de fait on peut entendre désigner l'épreuve sur dossier comme épreuve professionnelle. La question est alors de savoir qui s'autorise de ce changement de vocabulaire et en quel sens. Par ailleurs, la présentation de la signification du mémoire professionnel comme "exercice d'intériorisation des normes jusqu'alors réservé à d'autres secteurs" (p97) pose problème. Autant dans les parties précédentes on peut identifier comment les auteurs s'appuient —même discrètement— sur des modèles théoriques de la sociologie (Merton, Weber, Thévenot, Boltanski...), ou bien recherchent la mise en cohérence des éléments d'un discours, autant à partir de cette troisième partie, apparaissent des affirmations dont les implicites ne semblent pas clairement identifiables. À défaut de comprendre, on ressent un soupçon qui s'apparenterait à la dénonciation d'un appareil idéologique d'État, toujours prêt à embrigader le sujet pour mieux le dominer. Qu'est-ce qui autorise à rapprocher le mémoire professionnel de la leçon-modèle?

Les deux chapitres terminant cette partie s'intéressent à la manière dont différentes instances se sont saisies ou ont été saisies de la mission d'évaluer le fonctionnement des IUFM (Sénat, Académie des sciences, Inspection générale, commission universitaire). Les mises en évidence des dysfonctionnements ont préparé la question de la pérennisation ou de la disparition des IUFM en 1993, d'autant qu'il venait d'y avoir alternance de gouvernement. Et finalement grâce à un certain "consensus critique", les IUFM perdurent car ils ont su accueillir plus d'étudiants et assurer un certain succès aux concours. Et les auteurs de conclure cette partie sur la fin du temps des "prophéties" et des "illusions" pour entrer dans le temps ordinaire, celui de la logique gestionnaire de l'efficacité.

La quatrième et dernière partie propose une analyse des "données objectives" par différence avec les parties précédentes qui

sont plus des analyses de discours. Elle s'appuie sur des données statistiques nationales, des enquêtes locales et nationales par questionnaire sur les domaines de professionnalisation et la représentation du métier peu après la prise de fonction. Elle cherche aussi à faire ressortir les points de réflexion actuellement en cours dans la redéfinition des missions de l'IUFM, en particulier concernant l'intégration de la responsabilité de la maîtrise d'œuvre de la formation continue, la place et la nature de la recherche ; ceci pour ré-interroger la conception de la professionnalité enseignante à partir du projet initial. Les auteurs mettent en évidence que, somme toute, le succès quantitatif des IUFM n'a pas changé radicalement la conception de la professionnalité enseignante ; celle-ci est seulement infléchie vers plus de prise en compte de la diversité des terrains et des fonctionnements du groupe-classe, et est marquée par le souci de rationalisation propre à l'ensemble du fonctionnement du système éducatif. Ils associent aussi cette rationalisation à l'introduction de ce qu'ils appellent une "culture de l'évaluation". En effet les IUFM comme les universités sont désormais soumis à la contractualisation, et par conséquent au contrôle et à l'évaluation. Enfin ils évoquent les perspectives actuelles des nouvelles orientations pour les IUFM préparées par le ministère de l'éducation nationale concernant en particulier le moment et l'organisation des concours, la place des stages dans la formation et l'accompagnement de la prise de fonction.

La conclusion insiste sur quatre points. D'abord l'effacement des spécificités propres à la formation de chaque ordre d'enseignement (primaire, secondaire et professionnel), en partie par osmose entre les formations, tout en soulignant l'affirmation des spécificités propres à chacun des métiers de l'enseignement qui a été affichée dans les textes sur les IUFM dès 1992. En appui de ce qu'ils avaient dit précédemment sur la mise en place d'une logique gestionnaire, les auteurs soulignent que si au départ le projet des IUFM prenait sa place dans une justification qui se traduisait par

un compromis civique-domestique, il s'articule plus aujourd'hui sur des alliances des mondes de l'opinion, du marché et de l'efficacité. Ils remarquent ensuite que la crainte de la primarisation rampante de la formation des enseignants du second degré n'a jamais été avérée ; en revanche, reprenant des propos d'A. de Peretti, il conviendrait d'être attentif au risque de secondarisation du primaire. Enfin comme il se doit le livre se termine sur une ouverture : une sorte d'appel à une position raisonnable qui ferait le juste rapport entre les échecs et les réussites grâce à la capacité d'analyse critique des acteurs associée à leur expression démocratique.

Le texte se termine assez curieusement sur une citation de Célestin Freinet évoquant le danger des "positions intermédiaires". Est-ce le militant qui dans les années vingt rédigea ses premiers articles dans *l'École émancipée* ? l'instituteur soucieux de travailler autant sur le front social que sur le "Front de l'enfance" ? le pédagogue dont les héritiers sont pour le moins divers, voire opposés ? C'est peut-être celui qui pensait que les pratiques pédagogiques ne doivent pas attendre le changement social pour se "moderniser", mais qu'elles doivent anticiper ce changement social.

Certes on ne peut pas accuser les auteurs de sectarisme dans leur étude. Cependant la question du principe d'unification des corps redéfini au début de la quatrième partie par une plus grande universitarisation des maîtres du primaire et une plus grande pédagogisation des maîtres du secondaire, continue à poser la question de la formation des enseignants de manière ambiguë, car elle confond encore l'axe Savoir versus Pédagogie, et l'axe des rapports entre Théorie et Pratique. Cette ambiguïté tient au postulat idéologique de départ qui était de référer la question des IUFM à la seule question du "mythe de l'école unique", sans avoir totalement clarifié l'idée d'école unique aujourd'hui, le sens de sa pertinence aujourd'hui dans les débats sur l'école. Dans la conclusion, les auteurs semblent dans une certaine mesure se démarquer des discours militants qui



avaient pu laisser croire au début des IUFM que l'enjeu en était la mise en place du fameux "corps unique". Mais ils n'ont pas vraiment tenu le pari, non pas du fait d'une prise de position excessive et sectaire par rapport à l'objet de leur étude, les IUFM, mais de manière plus ténue et non sans effet sur l'étude elle-même, à cause de ce biais de départ.

On peut enfin regretter que le livre ne situe pas mieux son apport dans la réflexion sur la formation des enseignants ; et en particulier est absente de leur développement la question éthique de la nouvelle professionnalité (Bourdoncle 1990) ou la question des modes de socialisation professionnelle (Peyronie 1998), et la question de la place des IUFM dans cette socialisation.

Ce livre apporte incontestablement un riche matériau d'analyse intéressant les IUFM. On peut regretter parfois l'hétérogénéité des approches méthodologique et théorique, qui par ailleurs peut être une richesse, dans la mesure où la longueur de l'ouvrage ne permet pas d'en expliciter vraiment les fondements et la justesse. Les ouvrages collectifs posent sans doute souvent ce problème, lorsqu'ils prennent le parti de l'unité du texte organisée en parties et chapitres. Peut-être n'était-il pas encore temps de rédiger un ouvrage qui se veut un bilan, en ayant des sources aussi

diverses et inégalement travaillées ? Mais en même temps l'effort pour dégager du sens dans une histoire proche, est toujours fécond.

Marie-Josèphe Giletti-Abou  
IUFM des Antilles

## Bibliographie

- Boillot H. et Le Du M. 1993 *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*, Paris, PUF
- Boltanski L. et Thévenot L. 1991 *De la justification*, Paris, Gallimard
- Bourdoncle R. 1990 "De l'instituteur à l'expert", *Recherche et formation*, n8
- Forquin J.-C. 1992 "Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions", *Recherche et formation*, n13
- Milner J.-C. 1984 *De l'école*, Paris, Le Seuil
- Peyronie H. 1998 *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'écoles. Formation, socialisation et "manière d'être au métier"*, Paris, PUF
- Robert A. D. 1999 *Actions et décisions dans l'Éducation nationale, Un itinéraire de recherche*, Paris, L'Harmattan
- Terral H. 1997 *Profession : professeur*, Paris, PUF

**LAURENT TRÉMEL, 2001**

*Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia. Les faiseurs de mondes*  
Paris, PUF, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, 310p.

La rédaction du compte rendu du livre de Laurent Trémel sur les jeux de rôles fait soudainement prendre conscience qu'il contribue à donner à son signataire un rôle dans un jeu et le transforme ainsi en "faiseur de monde". En effet, rédiger cette note lui confère une autorité dont il peut user à loisir et, partant, créer un univers dans lequel il a évidemment le beau rôle.

L'ouvrage *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia* aborde le sujet des jeux de rôles d'abord fabriqués pour être joués sur table — à l'exemple des "wargames" apparus après la Seconde Guerre mondiale, et de *Donjons et dragons*, l'ancêtre des jeux actuels — avant de connaître un regain de notoriété par l'entremise de la vidéo et d'Internet. Son auteur retrace en premier lieu l'histoire de leur apparition et de leur succès dans le cadre de la célèbre société des loisirs vantée par les sociologues (Dumazedier, Touraine) et les penseurs sociaux les plus en vue (Baudrillard, Morin). Ceux-là voient dans le loisir les signes de l'émancipation par rapport au travail qui, lui, est aliénant par nature, tandis que ceux-ci le conçoivent comme l'antichambre de la société de consommation placée sous le joug des industries du loisir et donc, elle-même, source d'aliénation.

L'histoire des jeux de rôles semble cantonnée dans les mêmes balises. L'engouement du début se nourrit de l'apparition incessante de nouveaux jeux — qui font la fortune de leur créateur —, de la création de cercles d'amateurs et de réseaux associatifs, de la publication de journaux spécialisés avant de céder le pas à la presse "jeunisme". En effet, les profanateurs du cimetière juif de Carpentras prendront dans l'imagination populaire le visage de rôlistes qui, en outrepassant le jeu et leur rôle, ont sans doute commis des actes aussi

insensés parce qu'ils ont manifestement développé certaines formes de pathologie. La télévision renchéra en les accusant à tort, sans preuve, et en diffusant des téléfilms dans lesquels les rôlistes, atteints de troubles de comportement et de toxicomanie, se livrent à ce genre de débordements malsains. La vogue des jeux de rôles ne se dément toutefois pas. Le marché offre au contraire de nouvelles panoplies de jeux de simulation basés sur le multimédia en plein essor. Les clubs qui en sont issus cherchent à créer un "monde" contraire à l'image que projettent les médias. Les instances officielles, revues ou associations, formulent le discours, voire les justifications requises, pour octroyer aux jeux de rôles la légitimité propre à donner aux rôlistes les traits d'un jeune public brillant, très doué, autrement dit des "fils de cadres intelligents", qui se démarquent volontiers du vulgum pecus de leur âge. Par leur pratique ludique et leur "esprit critique", ils laissent entendre qu'ils appartiennent à une sorte "d'élite sociale", pensante, même si celle-ci n'est pas reconnue à sa juste valeur par la société globale..." (p290).

La dénonciation publique de ces jeux suscite en retour des stratégies de justification de la part de leurs adeptes et des instances qui se font fort de défendre leur loisir de prédilection. Laurent Trémel les relate avec un luxe de détails, en un style alerte qui entretient l'intérêt des lecteurs. Son ouvrage est à cet égard une formidable mine d'informations. Il passe au crible la littérature populaire fondée sur le sujet en cherchant à dépister ces essais de justification masquée sous les discours des concepteurs et des promoteurs des jeux, des motivations des amateurs et des conseils pratiques qui sont de mise.

La voie est donc ouverte à la mise en application de la "sociologie de la société

critique” proposée par Luc Boltanski, selon laquelle la société s’approprie les éléments de la critique sociale. La vulgarisation scientifique se révèle le canal par lequel la critique sociologique, par exemple, passe dans le sens commun et dès lors peut être mobilisée “lorsque les acteurs sociaux sont confrontés à des impératifs de justification” (p74). Les rôlistes y puisent des armes pour renverser la vapeur et accorder ainsi la légitimité qui manque à leurs jeux, lesquels alimentent la critique sociale en s’aidant des moyens que leur offrent la psychanalyse, l’anthropologie, la sociologie, etc. Car les jeux de rôles, rappelons-le, se basent sur les récits et rituels qui sont le sujet d’élection des anthropologues, ils requièrent des ruses dont la psychanalyse a révélé les secrets ressorts inconscients et ils reposent sur la communauté ou la culture commune que les sociologues ont portées au jour. Les jeux de simulation témoignent ainsi de la démocratisation de l’enseignement et de la large diffusion des connaissances scientifiques.

Les rôlistes trouvent en Laurent Trémel un avocat bien informé et convaincant. Les autres lecteurs, quant à eux, apprécieront chez lui l’analyste pointilleux, habile à rendre raison des “mondes” virtuels en passe d’être la clef de voûte de la culture des jeunes, puisque les rôlistes ont entre dix-huit et vingt-cinq ans. Dans la seconde partie de l’ouvrage, il se fait le redoutable commentateur de la valeur pédagogique des jeux de rôles. Sur la base de leur description ethnographique et de la fine analyse des arguments de justification en jeu, Laurent Trémel trouve un prétexte parfait pour aborder les vertus éducatives du multimédia et des fameuses nouvelles technologies de l’information et de la communication qui s’infiltrèrent massivement à l’école sous le couvert de la pédagogie ludique et des apprentissages “à la mesure et au rythme (de l’utilisateur)” qui sont à la mode, aux États-Unis et en Europe, sans toutefois être l’objet d’évaluations sérieuses.

L’ouvrage, dans sa facture, ne peut masquer la thèse dont il tire son origine. Lau-

rent Trémel n’est pas suffisamment économe de commentaires et de précisions sur la démarche qu’il a suivie. Il s’astreint à nous en révéler les détails au détriment parfois de la clarté et de la fécondité de sa démonstration. La digression sur le sondage sociologique et ses mirages méthodologiques (p103-127) apparaît superflue puisque l’enquête conduite par Laurent Trémel est résolument qualitative. La mathématique de l’origine sociale est d’ailleurs nuancée en ce sens. En effet, les extraits d’entrevue cités montrent avec éloquence que “l’approche en termes de légitimité sociale ou culturelle n’explique pas tout”. Le rapport à la “culture cultivée” n’est pas strictement déterminé par la classe d’origine, mais se “réfère à d’autres logiques, dont celle d’une adaptation à la ‘société critique’ où la culture née des jeux de rôles autorise le développement de certaines formes d’expression permettant une adaptation critique au monde et aux contraintes de la vie de tous les jours” (p142).

Toutefois, l’observation sur le vif dans les clubs et dans l’immédiat du face-à-face démontre, par un étrange paradoxe, que les rôlistes gravitent dans l’orbite “correspondant sociologiquement aux franges moyennes-supérieures des classes moyennes”. Cette origine sociale fait loi, “les jeunes n’appartenant pas à ce milieu se voient rejetés, car s’éloignant des caractéristiques modales du rôliste. La participation à une partie de jeu de rôles, ou à la vie d’un club suppose, en effet, la mobilisation d’un certain nombre de ‘ressources’ culturelles et sociales” (p168-169). Devant ce constat, le signataire du compte rendu est en droit de se demander en quoi la “sociologie de la société critique” trouve sa véritable “justification” et cela pour bien jouer son rôle...

Certes, en théorie, les rôlistes ne font pas figure “d’héritiers” pour la raison qu’ils “vivent au quotidien l’incertitude qui caractérise aujourd’hui leur classe d’âge: incertitude liée au parcours scolaire, incertitude liée à l’insertion professionnelle, incertitude liée à l’entrée dans la vie adulte” (p290). Ils ont toutefois le profil

“d’enfant de cadre, scolarisé” (p 290) et se perçoivent comme des élites au regard de leur loisir qui, selon toute vraisemblance, fait office de jeu de simulation de leurs habitus et de la disposition de leurs différentes espèces de capital.

Nonobstant cette dernière remarque, il faut saluer l’ouvrage de Laurent Trémel. Il a l’avantage de combler le vide sur le sujet.

Son auteur joue parfaitement son rôle et ses lecteurs n’auront aucune peine à entrer dans le jeu.

Jacques HAMEL  
Département de sociologie  
de l’Université de Montréal  
Observatoire Jeunes et Société  
INRS-Urbanisation, Culture et Société