

Entretien

La construction de l'expérience

> François DUBET

Université Bordeaux Segalen

Entretien avec François DUBET réalisé par André ZEITLER et Jérôme GUÉRIN

L'intégralité de cet entretien est disponible en libre accès sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR070-9.pdf>>.

La notion d'expérience occupe une place centrale dans vos travaux. Vous lui consacrez plusieurs ouvrages et articles. Selon vous, qu'est ce qui caractérise cette notion d'expérience ?

À l'époque où j'ai travaillé sur les lycéens, j'ai été très frappé de voir que, contrairement à ce que l'on pouvait penser, les lycéens ne pensaient pas du tout que leur problème était d'apprendre le « métier de lycéen » comme le disait la vulgate pédagogique. Ils savaient ce qu'était le métier de lycéen : faire ses devoirs, apprendre ses leçons, être gentil avec les professeurs... Leur problème, c'était de donner du sens à leur vie scolaire ou plus précisément de fabriquer leur propre expérience scolaire. J'avais été très impressionné car les lycéens disaient que ce qui était très difficile de faire à l'école, ce n'était pas d'apprendre les mathématiques, l'anglais ou la physique, mais de se donner de bonnes raisons d'aller à l'école. Il s'agissait de répondre aux questions : « *qu'est-ce qu'on fait là ? Pourquoi on apprend ?* » Donc le problème des lycéens est moins d'apprendre un métier d'élève que de s'approprier le sens de ce qu'ils vivent à l'école.

De ce point de vue, il s'agit pour l'élève de construire son expérience personnelle : « *mon expérience scolaire, c'est mon expérience, je m'y reconnais, je la maîtrise, je lui donne du sens, je me fabrique moi-même dans l'école* » ; ou au contraire « *tout ça m'est complètement étranger, ça ne m'intéresse pas, ça m'indiffère, je ne comprends pas ce que je fais là* », autrement dit, ma subjectivité est

totallement étrangère à l'école.

La notion d'expérience m'a semblé pertinente parce qu'elle signifie que les acteurs se construisent eux-mêmes en fabriquant leur expérience scolaire. La construction de l'expérience concerne d'ailleurs tous les élèves et pas seulement ceux qui ont des difficultés.

Dans le cadre de la sociologie, vous êtes un des pionniers à avoir mobilisé le concept d'expérience. En quoi ce concept est-il différent de la notion d'habitus ? Quelle est pour vous sa fonction heuristique ?

La sociologie classique, qui est quand même celle de Bourdieu en matière d'éducation, identifie un rôle et un métier d'élève par l'appropriation de codes culturels hérités dans l'éducation. Ce n'est pas un élève qui parle, c'est sa condition sociale, ce n'est pas un sujet qui agit, c'est un acteur qui réalise le programme qu'il a intériorisé précocement. C'est d'ailleurs pour cette raison que longtemps les sociologues de l'éducation ne sont pas allés voir les élèves. Cette dimension de l'habitus existe, mais ce n'est pas la seule. Dans mes enquêtes, je me suis aperçu qu'elle n'était pas centrale. J'ai rencontré beaucoup d'élèves qui me disaient en substance : *« moi l'école ça va, j'ai de bons résultats, et je m'en fous, ça ne m'intéresse pas, ma vraie vie n'est pas là, et ce qui m'intéresse est ailleurs, comme je suis dans un milieu favorisé j'aurai mon bac S avec mention, mais ma vie à moi, elle n'est pas là »*. À l'inverse, j'ai rencontré des élèves de lycées professionnels qui disaient : *« ce que je fais me permet de grandir, de mieux me maîtriser, de comprendre qui je suis »*. J'ai donc rencontré des élèves qui maîtrisaient leur expérience scolaire et d'autres pour qui elle était totalement étrangère, et cela indépendamment du milieu socio-culturel d'origine. L'habitus apparaît donc comme un modèle de mécanique, qui, de mon point de vue, correspond bien à une vision d'adultes (notamment de professeurs), c'est-à-dire, une vision étrangère à la subjectivité des élèves.

En sociologie, le raisonnement était très simple, les élèves qui connaissent l'habitus ou le métier d'élève par la famille sont de bons élèves et les autres doivent apprendre ce métier. L'habitus ramène la réussite ou l'échec au capital culturel familial. J'ai donc construit la notion d'expérience pour prendre mes distances avec des notions

classiques d'habitus, de rôles, etc. et pour comprendre ce que faisaient vraiment les élèves.

Est-ce que vous êtes d'accord pour dire que l'habitus est un point de vue finalement en extériorité sur l'activité ?

L'habitus est un point de vue en extériorité. La notion d'expérience est le point de vue de l'individu. Elle est l'épreuve que l'individu doit construire et c'est le point de vue que l'individu a sur cette épreuve. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'habitus et qu'il n'y a pas d'inégalités sociales, mais les inégalités sociales ne sont qu'une des dimensions de cette expérience.

Établissez-vous des relations entre les notions d'expérience et d'identité ?

La notion d'identité est une notion extrêmement embêtante, car elle est inévitable tout en portant des risques de réification : ce serait la version subjective du rôle social, la manière dont l'individu a intériorisé sa position et son histoire. La notion que j'oppose à celle d'identité, c'est la notion de subjectivation. Le problème de l'individu n'est pas d'avoir une identité, elle lui est donnée par les rôles sociaux, par les habitus, par les attentes des autres. Le problème que se pose l'individu, notamment l'élève, c'est de savoir s'il est le sujet de son identité, c'est-à-dire si cette identité est vécue et perçue comme sa propre activité, comme sa propre création. J'ai préféré le mot « subjectivation » parce que ce que j'ai observé, ce sont des élèves qui s'acharnent à se percevoir comme des sujets. Ils étaient toujours dans un travail sur eux-mêmes pour tenter de savoir qui ils étaient, sans jamais y parvenir bien évidemment, ce qui me paraît être le propre de l'expérience. À titre d'illustration, les élèves sont très sensibles aux modes, aux codes de groupes juvéniles qui donnent des identités, mais ils savent que ça sonne faux pour eux, que ce n'est pas vraiment eux et que d'une certaine manière il faut se détacher de son identité pour être un sujet.

Comment se construit l'expérience ? Quels sont ses processus ? Quelle est sa dynamique ?

L'expérience, nos expériences sociales, se construisent avec des

matériaux et des logiques d'action qui nous sont imposés. Je distingue trois grandes logiques :

- la logique « Durkheim-Bourdieu » serait celle qui attribue à un individu un « déjà-là » : « j'arrive dans un monde « déjà-là », avec une position sociale, une culture, une langue, un habitus, un capital. J'ai une identité sociale qui m'est donnée ». C'est une condition de l'action fondée sur l'intégration et visant sa reproduction : on persévère dans son être ;
- la deuxième logique est celle des « ressources stratégiques », c'est-à-dire que nous visons des objectifs et nous mobilisons des moyens de manière rationnelle. Mais nous ne choisissons jamais totalement les ressources dont nous disposons pour atteindre nos objectifs. De ce point de vue, elles nous sont imposées. Par exemple, tous ceux qui se sont intéressés à la notion de projet chez les élèves, ont bien vu qu'en réalité le projet n'expliquait pas grand-chose. Ce qui expliquait la plupart des choses qu'on observait, c'était la mobilisation des ressources des élèves, les moyens plus que les fins ;
- la troisième logique est celle des « ressources culturelles », c'est-à-dire un imaginaire de la subjectivation. C'est ce que les psychanalystes auraient appelé l'idéal du moi, c'est ce que la sociologie de la religion aurait appelé un sujet, c'est ce qu'un philosophe postmoderne appellerait l'authenticité, c'est-à-dire une représentation imaginaire de ce que je peux être, de ce que je peux devenir. Généralement, d'ailleurs, les gens parlent de ces ressources culturelles de manière très simple en disant, ma liberté, mon autonomie, ma dignité, et tout un ensemble de valeurs sociales qui préexistent aux acteurs mais dont ils se saisissent pour ne plus adhérer totalement au monde.

L'expérience est ce qui m'arrive et ce que j'en fais. L'expérience, c'est la capacité, pour les acteurs, à mobiliser des matériaux qui sont distribués socialement et ne leur sont pas propres, mais de faire quelque chose de singulier et de propre avec ce matériau, comme un musicien contraint par un code harmonique mais qui invente malgré tout.

Quelles doivent être les caractéristiques d'un environnement susceptible d'aider la personne à construire son expérience ? Est-

ce aussi la question de l'accompagnement ?

De façon caricaturale, on peut distinguer deux grands modèles pédagogiques :

- le modèle traditionnel français : « vous êtes un individu singulier, local, particulier et grâce à une connaissance universelle, vous allez vous élever au-dessus de vous-même. Apprenez vos leçons, fréquentez les grands auteurs, faites les exercices et au bout d'un moment, vous accéderez à la raison, qui vous permettra de mieux vous comprendre et de maîtriser ce qui vous arrive ». C'est un modèle de la transcendance : au-dessus de l'individu, il y a des savoirs, des raisons, que le maître incarne. C'est un modèle qui est très présent dans la tradition catholique, chez Descartes et Pascal, et qui trouve son apogée dans le modèle républicain ;
- le modèle pragmatique de Dewey, qui est une tradition plus protestante, rousseauiste aussi d'abord, que l'on trouve davantage dans les apprentissages professionnels. Il consiste à proposer aux élèves des problèmes à résoudre, des épreuves à surmonter, en leur donnant les moyens d'y parvenir : « c'est toi qui te fabriques, qui t'éduques toi-même, qui te produis toi-même, par une méthode de résolution de problèmes et de mise en activité ».

Donnons un exemple extrêmement simple pour être compris. Vous voulez fabriquer des citoyens républicains dans l'école française : les élèves ont peu d'occasions d'exercer des droits mais on leur fait des leçons sur la république. À l'inverse, si vous allez dans des écoles d'autres traditions politiques, philosophiques, on ne fait pas de leçons aux élèves sur ce qu'est la démocratie, on leur apprend à exercer des droits démocratiques à l'école. Dans un cas, vous avez les Français qui ont une haute idée de la démocratie, mais répugnent à l'exercer à l'école, et de l'autre côté, vous avez des citoyens qui n'ont pas une haute idée de la démocratie, mais qui en font des bribes d'expérience à l'école.

Évidemment de mon point de vue, un bon système de formation devrait mêler un peu les deux, mais en France, force est de constater qu'il y a de très grandes résistances à l'idée que les élèves soient les sujets de leur expérience. C'est dommage car nous avons des élèves parfaitement intelligents par ailleurs, pour qui la vie scolaire est intellectuellement vide de sens, même s'ils apprennent : « *je fais mes exercices. Je les oublie, on m'en donne d'autres, j'apprends, je*

réponds, je les oublie et je suis étranger au fond à ce qui m'arrive ».

Mais à l'inverse, il serait absurde de mettre les gens face à des problèmes qu'ils ne peuvent pas résoudre. Ce serait un aspect pervers de l'apprentissage par l'expérience seule.

La notion d'expérience et la notion d'activité semblent pour vous assez proches : l'expérience serait-elle ce que font les personnes à la condition toutefois qu'ils se ressaisissent de cette activité et qu'ils travaillent avec ?

Oui, je dirais que l'expérience est un travail. Ce qui distingue l'activité de l'expérience, c'est que l'expérience est aussi un travail sur soi, c'est une activité sur soi. Ce n'est pas simplement faire des choses, c'est faire des choses qu'on a le sentiment de maîtriser. La grande volupté de l'expérience scolaire, c'est quand les élèves se perçoivent comme les auteurs de ce qu'ils font : « quand j'ai le sentiment non pas de m'être simplement soumis à des règles mais que je suis présent dans ce que je fais » comme un artiste qui peut dire : « ce tableau, c'est moi. » Alors il faut faire très attention à ne pas confondre l'activité et l'expérience, on va multiplier des activités qui ne deviendront pas des expériences pour autant.

En quoi l'expérience devient-elle une ressource pour la personne pour à la fois son action et pour comprendre son environnement ?

Il faut faire un raisonnement sociologique un peu plus large. Nous avons vécu dans des sociétés qui étaient définies principalement comme des ordres sociaux. Nous étions dans des sociétés où il y avait des cadres moraux et religieux pour l'éternité, où les gens avaient des statuts et des positions qu'ils occupaient avec une grande stabilité. Nous sommes aujourd'hui dans des sociétés complètement dominées par la mise en activité, par l'incertitude, par l'engagement. On le voit d'ailleurs, on peut le condamner comme une forme nouvelle d'aliénation, comme le nouvel esprit du capitalisme, etc. Mais on est dans des sociétés d'individus et l'enjeu de la formation aujourd'hui, de l'éducation, est moins de cloner les gens pour des rôles, dont on ne sait même pas comment ils vont évoluer, que de fabriquer des individus capables d'agir pour éventuellement entrer dans des rôles et

des contextes hyper-mouvants. En termes scolaires, cela signifie qu'il est nécessaire d'armer les élèves de processus intellectuels, moraux et cognitifs solides. La tête bien faite aujourd'hui est aussi importante voire plus que la tête bien pleine puisqu'il suffit d'avoir un ordinateur pour la remplir.

Est-ce que vous pensez que les thématiques que vous avez évoquées resteraient tout aussi valables pour la formation professionnelle des adultes ?

Mon sentiment est que c'est bien plus pertinent encore pour les adultes car lorsque vous êtes avec des élèves, notamment jeunes, il y a quand même des déséquilibres de relations de pouvoir extrêmement forts. Un enfant de huit ans n'a pas le choix d'aller ou de ne pas aller à l'école. Donc d'une certaine façon, l'expérience n'est pas ce qu'il y a de plus spontané. Tandis que les adultes sont eux dans une position, *a priori* en tout cas, où la soumission intériorisée aux contraintes sociales est beaucoup plus faible. Les adultes ont déjà des expériences que l'on ne peut pas nier et qu'il s'agit de transformer.

Êtes-vous d'accord pour dire que l'expérience est un processus qui développe une capacité à interpréter le monde, à interpréter son environnement pour orienter l'activité ?

Oui, je ne parviens pas à imaginer une expérience, quelle qu'elle soit, qui ne soit pas une lecture du monde ni à un jugement moral sur celui-ci et qui ne renvoie pas non plus à la capacité de comprendre ce qui arrive. Dans le cas de l'expérience de la discrimination sur laquelle je travaille avec des collaborateurs, un des aspects des plus douloureux est lorsque les personnes disent : « *je ne comprends pas ce qui arrive* ». C'est-à-dire que la manière dont je me perçois, moi dans ma vie, et la manière dont la société me perçoit sont totalement séparées. Alors que la maîtrise d'une expérience suppose que les catégories que j'utilise pour me comprendre sont aussi les catégories que j'utilise pour comprendre le monde dans lequel je vis. C'est pour cela qu'il y a une dimension de domination, de pouvoir, d'aliénation éventuellement dans tous ces problèmes de sociologie de l'expérience. On ne peut pas se comprendre soi-même sans passer par des catégories sociales de compréhension des autres et du monde.

Êtes-vous d'accord pour dire que l'une des difficultés est non seulement de se comprendre soi-même mais également de construire une interprétation du monde social et de son système de catégories ?

D'une certaine manière, je me saisis moi-même dans les catégories du monde mais contre le monde, c'est-à-dire que le sentiment d'autonomie que je peux avoir est une capacité de résister à tous ces mécanismes qui me déterminent, m'enfoncent ou me manipulent. Il faut découvrir que : « je ne suis pas moi », c'est-à-dire que ce que l'on appelle « moi » est l'intériorisation des rôles sociaux et « je » est la capacité de ne pas être totalement adéquat à soi-même. Je vais essayer de me faire comprendre par une anecdote. Quand je travaillais sur mes recherches, les lycéens ne cessaient de dire dans leur langage : « *c'est un con, c'est un con, c'est un con, ce prof c'est un con, machin c'est un con, etc.* » Alors je leur disais : « *mais qu'est-ce que c'est un con, qu'est-ce que vous appelez un con ?* » Et la réponse des élèves que je trouvais très astucieuse était de dire : « *ben un con, c'est quelqu'un qui croit qu'il est ce qu'il est, c'est-à-dire c'est le prof qui croit qu'il est prof, c'est le premier de la classe qui croit qu'il est premier de la classe* ». En d'autres termes ils me disaient : « c'est quelqu'un qui n'a aucune distance à lui-même ». La distance à soi, c'est aussi la distance à la vie sociale, la distance aux rôles sociaux. Pour se saisir soi-même dans son expérience, il ne faut pas être dupe de ces rôles sociaux.

Dans quelle mesure faut-il avoir une prise de conscience de sa propre transformation pour construire une expérience ?

Pour permettre aux individus de maîtriser leurs expériences, il faut multiplier les expériences. C'est-à-dire que l'on peut considérer que chaque relation pédagogique est au fond un mode d'emprise d'un enseignant sur un élève. Ce qui serait catastrophique, c'est que tous ces modes d'emprise s'accumulent et soient identiques ; au fond, il faut que les gens puissent faire des expériences diverses, multiplier les expériences. Je souhaiterais en particulier que l'on casse les filières, qu'on arrête de mettre les étudiants dans des cubes, etc., c'est-à-dire qu'on leur permette de faire des expériences, de multiplier des

expériences. Et non pas d'être complètement enfermés dans un seul cadre d'expérience qui, d'une certaine manière, va finir par fonctionner comme un cadre d'oppression.

Partageriez-vous l'idée que les systèmes interprétatifs de la personne jouent un rôle important dans le processus de construction de l'expérience ?

Oui, les gens sont extrêmement capables de les mobiliser. Ça ne veut pas dire qu'ils ont ces systèmes interprétatifs constamment en tête. Mais si vous les interrogez d'une certaine manière, ils sont tout à fait capables de développer tout un cadre interprétatif. Par exemple, si vous demandez à un enfant ce qu'est un bon professeur, il aura du mal à répondre autre chose que des généralités convenues. Si vous lui demandez : « *ce prof, pourquoi tu l'aimes bien ? Et pourquoi tu n'aimes pas celui-là ?* » Vous vous rendez compte que l'élève peut dire de manière très sophistiquée ce qu'est un bon prof ou pas. Mais évidemment, ça suppose que vous ayez des entretiens relativement longs et surtout que vous considériez que l'individu en face de vous est aussi intelligent que vous. Mais si vous avez d'emblée une sorte de grille qui interprète ce que dit la personne à sa place, bien évidemment la personne n'a plus d'expérience. Elle ne saurait que déployer, déplier des rôles sociaux convenus que le chercheur est capable d'identifier, le reste étant du « bruit ». Mais c'est ce bruit qui est essentiel et il suffit de faire l'hypothèse que les gens soient actifs, subtils et intelligents, et ceci, de manière parfaitement indépendante de leur niveau scolaire.

Est-ce que le fait d'amener les personnes à parler de leurs expériences, tel que vous l'avez exposé, n'est pas une façon de mettre en mouvement cette construction de l'expérience aussi ou de continuer de la développer ?

Bien sûr, mais il y a aussi des moments où l'on se dit : « la personne est tellement mobilisée dans ce qui se passe que je ne pourrais pas être en mesure d'assumer les conséquences ». Si par exemple, les individus racontent des expériences douloureuses, ce qui est souvent le cas, il faut savoir s'arrêter, on ne peut pas jouer les psychothérapeutes de rue. Parce qu'on ne peut pas créer des entretiens extrêmement actifs dans lesquels les gens sont très

engagés, créer une sorte de faille dans tout un tas de systèmes de défense, et ensuite dire aux gens : « au revoir, débrouillez-vous ! » Je me souviens d'ailleurs d'entretiens avec des enseignants qui m'avaient dit : « moi, j'arrête le travail avec vous parce que ça me met trop mal à l'aise, parce que c'est en train de mettre en cause tellement de certitudes que je préfère faire semblant d'y croire que de prendre le risque d'être trop déstabilisé ».

Dans le processus de construction de l'expérience, l'idée de processus, de réappropriation singulière et idiosyncrasique de l'activité émerge dans la confrontation à différents environnements mais n'y a-t-il pas quand même quelque chose qui est créé et qui serait de l'ordre du générique, de l'invariant chez la personne ?

Je crois à une certaine consistance de l'individu qui fait le tri de ce qui compte pour lui, de ce qu'il mobilise parce que sa consistance en est renforcée. Et ce sont souvent les mécanismes cognitifs plus que les connaissances strictement dites qui restent. Quand on interroge des lycéens cinq ou six ans après leur passage au lycée, on se rend compte que pour l'essentiel ils ont à peu près tout oublié, sauf les processus qu'ils ont continué à utiliser. Ce que je veux dire, c'est que peut-être nous pourrions réfléchir aux apprentissages en termes de « stocks cognitifs hard » mais je ne sais pas comment dire les choses qui ne sont pas de ma spécialité. Mon sentiment, mais peut-être est-ce une illusion, est le suivant : il est plus utile d'apprendre des choses relativement difficiles mais fort peu nombreuses avec une véritable inscription de systèmes cognitifs stables plutôt que de multiplier des savoirs qui disparaissent dès qu'ils ont été évalués.

Quand on a affaire à des professionnels, que ce soient des ingénieurs, des médecins, etc., on se rend bien compte que leur grande qualité est une capacité à mobiliser non pas des connaissances mais des mécanismes de raisonnement extrêmement solides qu'ils transfèrent dans diverses situations.

Quel est le rôle du langage, des instruments (tels que la vidéo) dans la construction de l'expérience ?

Je crois que la sociologie a trop associé les capacités linguistiques

d'élaboration, de culture, de capital linguistique, aux capacités cognitives et réflexives des acteurs. C'est-à-dire que le cadre qui a fait des études supérieures saurait raisonner, réfléchir sur lui-même, alors que l'ouvrier qui n'a pas fait d'études supérieures et qui parle mal le français en serait incapable. Je ne le crois absolument pas. Bien sûr, le rôle du langage est considérable puisque les idées ne peuvent vivre qu'incarées par des concepts, tout ça est d'une grande banalité. Mais on a tellement développé une théorie de la domination par le langage qu'on a fini par penser que d'une certaine façon les degrés d'élaboration des codes linguistiques étaient l'expression même de l'élaboration de la pensée. Ça je ne le crois pas de manière expérimentale. J'ai travaillé dans de très bons lycées avec des élèves qui allaient rentrer dans des classes préparatoires pour faire l'école polytechnique, ou une autre grande école, et j'ai travaillé dans des lycées professionnels avec des gamins bien faibles scolairement. Le niveau de réflexion sur l'école et sur soi n'était pas supérieur chez les premiers que les seconds. Ceci suppose évidemment que le chercheur soit capable de dépasser ses propres hiérarchies de langage. De ce point de vue là, peut-être pourrions-nous suggérer aux chercheurs et peut-être aux enseignants de prendre le langage pour ce qu'il se donne et pas simplement pour le signe social qu'il incarne.