

D OSSIÉ

Le quotidien du politique : ruse, souffrances et petits bonheurs

Présentation

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON
UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)
Institut National de Recherche Pédagogique
19 Allée de Fontenay, BPI 6424
69247 Lyon cedex 07

Ce dossier rassemble des contributions portant sur divers sujets : les évolutions du métier d'enseignant, les mobilisations des parents d'élèves, l'émergence d'une dimension esthétique dans le projet de formation, le renouvellement des formes de socialisation politique des élèves, les controverses autour du "foulard islamique"... La thèse qui les rassemble est que, dans ces lieux différents, se travaille une nouvelle conception du politique, prenant ses distances par rapport à la définition traditionnelle de la légitimité, acceptant le local et les relations personnelles. Une conception du politique qui correspond à un moment négatif du projet de démocratisation.

Une première modernité, triomphante pendant les trente glorieuses, s'est caractérisée par un objectif de partage des bénéfices de la croissance (Darras 1966), impliquant l'accès de tous à l'enseignement secondaire, voire supérieur. Aujourd'hui se profile une deuxième modernité, correspondant à une crise économique. L'objectif n'est plus l'égalité ou la cohésion à l'intérieur d'une société nationale mais le maintien de la compétitivité du pays dans une concurrence internationale.

Cette évolution entraîne le déplacement des investissements. Il s'agit moins désormais de soutenir les élèves en difficulté que de former des élites performantes et de disposer d'une main-d'œuvre disponible et flexible grâce à une formation tout au long de la vie.

Prendre en compte un moment négatif des politiques de démocratisation

La tradition dialectique pense cette transition comme le passage d'un moment positif à un moment négatif. Les années 1950 et 1960 furent un moment positif fort où les espoirs de démocratisation de l'école et de la société par l'école semblaient à portée de main. Cet optimisme entraîna une forte inventivité en termes de dispositifs dont témoignent les multiples formes d'école compréhensive, les pédagogies de soutien, le développement des didactiques et des méthodes audiovisuelles, etc.

La définition de la seconde modernité s'enracine dans la réaction néolibérale initiée par le rapport *A Nation at Risk*, publié aux États-Unis en 1983. Celui-ci constate que les politiques des présidences démocrates de soutien aux plus défavorisés ont coûté cher pour des résultats difficiles à saisir. Il prône à la fois un déplacement des investissements vers l'excellence et, pour la masse, le retour aux apprentissages fondamentaux. Ces orientations ont été progressivement reprises par les organisations internationales et s'imposèrent en France après le sommet européen de Lisbonne en 2000 (Derouet 2006). Elles correspondent aux besoins de la nouvelle organisation du capitalisme : la formation d'une main-d'œuvre flexible et mobile, une structuration en réseaux internationaux. Elles rencontrent aussi une inquiétude profonde des classes populaires. La courbe qui montait régulièrement depuis 1985 vers l'objectif "amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat" a stagné à partir de 1995. Aujourd'hui, elle décline. Les classes populaires intègrent sans doute le constat dressé par la sociologie dès la fin des années 1960 montrant que leurs enfants ne tirent pas les bénéfices escomptés de l'allongement des études (Duru-Bellat 2006). Elle manifeste aussi un malaise devant la forme scolaire. Dans le droit fil de la mise en œuvre de l'objectif des 80% au bac, Ballion a interrogé les "nouveaux lycéens", obligés de travailler pour payer leurs études. Sensibles au facteur d'inégalité que constituent ces petits boulots, ils observaient que ce contact avec la vraie vie les aide à donner du sens aux épreuves en papier de l'école. Même si ces jeunes et leurs familles restaient très attachés à l'idéal d'égalité des chances, leur désengagement allait de pair avec l'épuisement d'une certaine forme scolaire (Vincent 1994), en particulier une école et ses savoirs séparés du monde ordinaire. Cette organisation, qui avait

pour but de protéger le projet de démocratisation des influences des dominants, change de sens aujourd'hui. Porteuse d'un projet culturel et d'un type de rapport au savoir qui ont pu, au prix de quelques aménagements, intégrer les enfants des classes moyennes dans les années 1950 et 1960, elle patine et dysfonctionne depuis le milieu des années 1970, c'est-à-dire depuis le moment où elle a dû scolariser les enfants des couches populaires. Celles-ci sont trop éloignées du monde scolaire, de sa discipline, de ses conventions, du type de rapport au savoir qui soutient le projet curriculaire et la question ethnique bouleverse la problématique traditionnelle. Les minorités revendiquent le respect de leurs différences. Un nouveau défi se dessine : comment faire pour que l'éthique de la reconnaissance (Ricœur 2004) enrichisse l'approche traditionnelle de l'égalité mais ne la mette pas en cause ? La revendication d'égalité suppose une échelle commune qui permette de mesurer tous les êtres humains. La justice est appuyée sur cette mesure pour attribuer à chacun les bénéfices qui correspondent à ses mérites. La revendication de reconnaissance des différences peut aboutir à une conception où chaque individu, chaque culture, chaque croyance s'affirme comme unique et incomparable avec les autres. Imagine-t-on par exemple comparer les avantages et les inconvénients des différentes religions ? La lutte pour l'égalité perd sa base de calcul en même temps que monte le risque de relativisme culturel. Dans tous les cas, c'est la fin d'un des grands récits qui nourrissaient le projet de la première modernité : une conception du progrès de l'Humanité où la diffusion du savoir amenait en même temps l'épanouissement des individus et la justice sociale.

Quelles sont les alternatives ? Les classes populaires ne sont guère en mesure de formuler une demande affirmant leurs intérêts. Elles restent même souvent attachées à l'idéal d'égalité des chances élaboré dans les années 1930 par les classes moyennes. Les organisations internationales proposent au système d'éducation et de formation de sortir de la crise ouverte en 1968 en suivant le modèle qui a permis au capitalisme de sortir de la crise de 1973, celui que Boltanski & Chiapello (1999) désignent par le terme de Cité par projet. Une société où la grandeur des individus se mesure à leur capacité à mobiliser des ressources et à les organiser en réseaux en perpétuelle recomposition.

Même s'il est trop tôt pour évaluer la portée de certaines mesures qui proposent un renouvellement des moyens d'atteindre l'idéal d'égalité –les écoles de la deuxième chance ou la validation des acquis de l'expérience, par exemple– le nouveau modèle ne se réclame pas principalement d'un objectif de démocratisation. Il s'agit d'abord d'organiser la formation de la main-d'œuvre en fonction d'impératifs de qualité et de flexibilité qui permettent de faire face à la concurrence internationale.

Ce nouveau modèle est difficile à mettre en cause. Il a récupéré les acquis de la critique des années 1960 et 1970. La dénonciation de l'État Léviathan (Crozier 1987), celle de la coupure entre l'école et la vie (Derouet-Besson 2004), la critique

du taylorisme et la mise en évidence des capacités d'initiative des acteurs, etc. Il en résulte un blocage de la critique qui a déjà été analysé (Van Haecht 2004, Derouet-Besson 2003). Cette récupération lui permet d'occuper tout l'espace et de retourner la puissance de la critique contre elle-même. Comment défendre la tradition française d'un État fort contre la montée du marché sans passer pour un jacobin attardé ? Exprimer des réserves vis-à-vis du libéralisme porté par les institutions européennes, c'est prendre le risque d'être taxé de nationalisme. La défense du droit du travail conquis par le mouvement ouvrier depuis 1848 expose de même à l'accusation de défense d'intérêts corporatistes, etc.

Comment reconstruire un projet progressiste qui reprenne le mouvement d'expansion des études et de démocratisation du savoir en le fondant sur les intérêts des classes populaires, en prenant leurs diversités en compte ? L'ethnicité, les religions constituent maintenant une dimension incontournable de toutes les politiques de lutte contre la pauvreté. La seule opposition radicale est portée par une lecture intégriste des principes de l'Islam. Son pouvoir de mobilisation est incontestable mais sa doctrine se situant hors du cadre que la conception européenne de la démocratie a hérité des Lumières, une opposition organisée peut-elle se constituer ? Les sociétés atlantiques entrent dans un moment négatif où beaucoup d'acteurs souffrent, certains résistent en secret mais sans que ces souffrances ou ces résistances trouvent un débouché politique.

Ruse, souffrances et petits bonheurs : un champ à explorer

Si pour le progrès dialectique, le moment négatif est aussi important que le moment positif, ce dossier a l'ambition –sans doute démesurée– de prendre au sérieux ce principe et d'en faire un point d'appui pour proposer de nouvelles investigations à la sociologie de l'éducation et de la formation : s'intéresser à ces aspects négatifs, souffrance, résistance, ruse, qu'entraîne la mise en place du nouvel ordre du monde, aider à les formaliser, expliciter les nouvelles définitions du bien commun qui s'y travaillent (Hélou 1994).

Cette démarche permet d'abord de construire une extériorité qui rend capable d'interroger les fausses évidences tissées par les instruments dont se dote le nouvel ordre capitaliste : outils de pilotage et d'évaluation, standards de qualité, seuils de performance ("benchmarks"), etc. On peut supposer qu'ensuite, cet ensemble accumulé de rancœurs et de résistances constitue un ferment de changement.

La mise en œuvre de ce projet nécessite de revisiter la célèbre trilogie qu'Hirschman a avancée pour décrire les rapports entre les personnes et les institutions, "Exit, Voice and Loyalty" (1972). Un certain nombre d'acteurs de l'édu-

cation et de la formation adhèrent au nouveau programme et tentent de le traduire en dispositifs : mise en place d'un socle commun correspondant à la scolarité obligatoire, validation des acquis de l'expérience dans la formation tout au long de la vie, etc. Il est important de suivre et d'évaluer ces efforts mais qu'en est-il des autres ? La protestation (Voice) est bloquée par la manière dont le nouveau modèle a récupéré la critique. Le retrait (Exit) est impossible : les enseignants doivent enseigner pour gagner leur vie ; les élèves sont astreints à l'obligation scolaire jusqu'à seize ans et n'ont guère de choix ensuite... Surtout, le remède risquerait d'être pire que le mal. Les enseignants formés dans la tradition républicaine s'effaceraient au profit des marchands. Les élèves partiraient vers l'apprentissage ou la rue et renonceraient au savoir, etc.

Un nombre considérable de souffrances naît de l'installation du nouvel ordre du monde. Non seulement l'écart est courant entre les prescriptions et la réalité des situations mais à l'intérieur même du monde enseignant il est impossible de trouver une définition du "beau boulot" qui fasse accord (Clot 1995). Dans ces conditions, s'il n'y a pas ou peu de contestation explicite ou organisée, beaucoup de réticences sourdes, de lenteurs et de traînages de pieds exploitent les failles du nouveau système : manque de clarté ou contradiction des consignes ; méconnaissance des traditions nationales ; absence ou insuffisance des moyens, etc. Beaucoup de reformulations locales aussi se font jour car la souffrance n'empêche pas le développement de bricolages rusés (Javeau 2001). Vu leur niveau d'études, les enseignants sont capables de formuler une définition du bien commun ni plus ni moins critiquable que celle du gouvernement. Même s'ils n'ont pas lu Thoreau (1849), ils peuvent développer une théorie spontanée de la désobéissance civile. Il est tout à fait possible de donner tous les signes de la révérence extérieure, de satisfaire des évaluations nationales ou internationales, tout en organisant son enseignement sur d'autres principes. Ces interstices sont autant de niches possibles pour de petits bonheurs pour les enseignants comme une organisation choisie du travail, des rapports différents avec les élèves, des références renouvelées dans le domaine des savoirs. Il est utile d'identifier et d'analyser de telles pratiques, même s'il est trop tôt pour conclure à l'existence d'un modèle politique alternatif.

C'est de cette nébuleuse qu'il s'agit de faire l'investigation. Quelles formes prend-elle ? Quels sont ses points d'appuis ? Ensuite, cet inventaire doit être référé à un cadre théorique. De Certeau a tenté de formaliser ces "braconnages" où les petits chassent clandestinement sur les terres des grands (1991, 1994). Non seulement, ils ne leur résistent pas mais ils entrent dans leur rationalité, adoptent leurs codes culturels, etc. Simplement, ils les reformulent à leur façon et, parfois, en retournent le sens et la puissance. Le mérite d'un tel travail est d'attirer l'attention sur le rôle de la ruse dans l'histoire et de montrer les points communs entre des héritages aussi différents que le *Roman de Renart*, les fables de La Fontaine et

le freinage de la production développé par le mouvement ouvrier dans les premiers temps du capitalisme (Derouet-Besson 2005). De Certeau apparaît cependant trop optimiste. Même si la résistance existe, elle ne met en cause la domination que dans des cas exceptionnels. Les ruses et les résistances qui ralentissent ou déforment la mise en place de la nouvelle organisation ne l'empêchent pas de s'installer (Laval & Weber 2003). Le retour de l'intérêt vers la formation des élites et le changement de leur mode de formation sont des faits. Les standards de qualité internationaux s'imposent et les acteurs se mettent peu à peu en ordre de marche par rapport à cette référence (Normand 2006).

Les réticences, les reformulations, les décalages amènent cependant une question : quelle prise sur le réel ces mots d'ordre ont-ils ? Organisent-ils vraiment la vie des classes et des établissements ? S'agit-il de faux-semblants, couvrant des pratiques extrêmement différentes, voire dissimulant sous un manteau rationnel et légal des pratiques qui sortent de l'impératif de justification (Derouet 2000) ? Cet ensemble montre la nécessité d'appuyer les critiques de la mondialisation sur des études concrètes. Si les dénonciations générales peuvent avoir quelque chose de jubilatoire, pour mordre sur le réel elles doivent être appuyées par des études précises.

Le projet de prendre au sérieux l'idée de négatif et de s'intéresser aux pratiques des dominés, de ceux qui n'apparaissent jamais au premier plan s'inscrit dans un mouvement déjà engagé depuis plusieurs années. Depuis la décolonisation, les historiens redécouvrent la vision des vaincus (Wächtel 1971), la place de l'esclavage dans le développement du monde atlantique, celle des hérésies populaires (Ginzburg 1993), etc. Une histoire de la folie, une histoire des femmes se sont fait jour, celle des homosexuels commence à s'écrire. Pour prendre le phénomène de manière plus large, c'est l'histoire des dominés, des réprouvés, de leur souffrance, de leurs rancœurs, des ruses aussi qui leur permettent d'aménager leur condition, qui reste à étudier. Les pratiques sont multiples qui se développent dans les interstices du cadre contraignant, qui finissent avec lui, parviennent parfois à le déformer et constituent autant de petits bonheurs. Ceux-ci préfigurent-ils pour autant un modèle alternatif du lien politique ? Se limitent-ils à de petites compensations, agréables et bienvenues mais sans lendemain, que chacun prend de son côté, sans suite, sans possibilité de coalescence, de rassemblement ou de totalisation dans un vrai nouveau modèle ?

Les limites de l'action justifiée : une interrogation sur la proximité comme lien politique

Deux autres questions apparaissent, anticipant peut-être sur le nouveau modèle politique à élaborer : le rôle de la proximité dans la construction du lien politique et les limites des démarches fondées sur une théorie de l'action justifiée.

Le domaine de l'éducation est touché par ce qu'il est convenu d'appeler la crise du politique, celle d'une définition du lien social reposant sur la désingularisation : les personnes doivent se défaire de leurs attaches locales et particulières pour accéder à l'intérêt général. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, cette conception est mise en cause de tous côtés : l'intérêt des politiques pour le territoire ; la revendication d'individualisation de l'enseignement des classes moyennes ; la demande de reconnaissance des différences des minorités, etc. Ces mouvements se réfèrent à des intérêts sociaux et à des traditions philosophiques très différentes mais convergent sur la contestation de l'État et des formes habituelles de construction du collectif. En même temps, l'observation de l'évolution des formes de mobilisation amène à définir une nouvelle grammaire que Thévenot appelle les politiques du proche (2006). Si les acteurs se détournent aujourd'hui des dispositifs qui leur demandent de s'arracher de leurs dépendances locales, ils s'investissent dans des mobilisations qui s'appuient sur les relations entre les personnes et mêlent plusieurs entrées. Par exemple, l'école et les problèmes de logement, la sécurité dans les rues et les transports, etc. (Dutercq & Lafaye 2003). Ces nouveaux processus doivent être suivis et analysés : comment les acteurs fabriquent-ils de l'intérêt général sans se défaire de leurs liens avec le local, le particulier et l'affectif ? Quelles sont les règles qui font tenir les mobilisations ?

Ces démarches émergentes ont été travaillées dans le domaine du logement (Breviglieri 1999) et des politiques de la ville. Dans le domaine de l'éducation, cette tension se situe au cœur de la socialisation politique des élèves. Ceux-ci se détournent, plus encore que leurs aînés, des dispositifs traditionnels. Il serait cependant faux de penser qu'ils sont indifférents aux principes et notamment à l'exigence de justice. Simplement, ils ne les conçoivent que très ancrés dans le proche. D'où le terme de *philia* –l'amitié vertueuse– que Rayou (1998) a proposé, à partir d'Aristote, pour caractériser cette nouvelle forme de lien politique. Dans ce dossier, Patrick Rayou poursuit l'exploration des compétences politiques des jeunes face aux épreuves, en particulier scolaires, des modes de relations de proximité par lesquelles ils contribuent à modeler l'univers scolaire. Marc Breviglieri approche pour sa part la pénétration de l'espace public par la jeune génération en étudiant les mêmes décalages avec les références théoriques des espaces intercalaires.

Plusieurs objets classiques de la sociologie de l'éducation gagneraient à être éclairés par ces concepts. Ainsi, l'émergence de nouveaux lieux de régulation, à l'échelle des établissements ou des territoires, a pour but de récupérer l'engagement des acteurs dans des actions de proximité. Y parviennent-ils ? Yves Dutercq et Claudette Lafaye étudient ainsi de nouvelles formes de mobilisation des parents d'élèves qui ne passent pas par les organisations traditionnelles. Au plan des savoirs et des valeurs, l'ancienne distinction entre ce qui relève de l'universel –qui

serait du domaine de l'école– et ce qui relève du proche –renvoyé vers les familles, les communautés et les Églises– a toujours été schématique (Gautherin 2005). Il est évident qu'elle ne tient plus et que les rapports entre universalisme et particularismes sont à renégocier. Le débat est particulièrement vif autour de la question de la laïcité mais le problème est sans aucun doute plus large. Romuald Normand et Dominique Chazal proposent une nouvelle interprétation des débats autour du foulard islamique où le droit et les mobilisations de proximité se mettent mutuellement à l'épreuve. La déstabilisation touche également le domaine des savoirs. On sait que les organisations internationales proposent comme un moindre mal un socle commun de compétences qui permettrait d'atteindre une certaine égalité de résultats mais cet objectif est souvent critiqué comme réducteur et instrumentaliste. Alain Kerlan examine un renouvellement du projet curriculaire qui, contre la tradition positiviste, s'appuie sur le dégagement d'une dimension esthétique. Toutes ces remises en cause convergent pour déstabiliser le travail enseignant. Jean-Luc Roger, Danielle Ruelland et Yves Clot, Françoise Lantheaume lisent ce malaise à partir d'une "clinique de l'activité".

Ce questionnement amène à revisiter une ambiguïté constitutive de l'école. Située au cœur des mondes de l'action justifiée, l'école est chargée d'inculquer aux futurs membres de la Cité ses principes. Elle doit se tenir à l'abri de toute souillure. En même temps, elle accueille des enfants qui viennent d'autres univers où, par exemple, l'amour ou la violence se déploient. Pour ménager la transition, elle est dans l'obligation de chercher des compromis avec les références qu'elle a par ailleurs mission de rejeter. Ce paradoxe amène à revenir sur certains aspects de questions débattues plus haut. Un des dangers qui guettent la sociologie de l'éducation serait de construire ses problématiques à l'intérieur d'un univers totalement rationnel. La constitution d'une sociologie de l'enfance a permis d'intégrer ces dimensions irrationnelles, mais à une échelle microsociologique. Il est souhaitable de les penser aussi à des échelles plus générales. Cela permettrait de rendre compte de phénomènes comme le retour de Dieu (Charlier 2002) dans un univers qui se croyait sécularisé, ou la rage des jeunes musulmans qui, au-delà de leur pauvreté matérielle, se sentent exclus de l'image lisse que la société donne d'elle-même. L'idée de moment négatif des politiques de démocratisation déplace les projecteurs vers un côté obscur de la modernité. De même qu'il y a quelques années, l'enfance était terra incognita pour les sociologues (Van Haecht 1990), il y a peut-être là un nouveau continent qui s'ouvre à l'investigation.

Les articles de ce dossier posent quelques jalons et incitent à étendre le champ des études et des interrogations.

Références bibliographiques

- A *Nation at Risk* 1983 National Commission on Excellence in Education, Cambridge (Mass.), USA Research
- BALLION R. 1994 *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BREVIGLIERI M. 1999 *L'usage et l'habiter. Contribution à une sociologie de la proximité*, thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Laurent Thévenot, EHESS
- BREVIGLIERI M. 2003 "Quelques effets de l'idée de proximité sur la conduite et le devenir du travail social", 2003e, avec Pattaroni L. & Stavo-Debaugé J., *Revue Suisse de Sociologie-29-1*, 141-157
- CHARLIER J.-É. 2002 "Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal", *Éducation et Sociétés-10*, 95-111
- CLOT Y. 1995 *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte
- CROZIER M. 1963 *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil
- DARRAS 1966 *Le partage des bénéfices*, Paris, Minuit
- de CERTEAU M. 1990-1994 *L'invention du quotidien : 1. Les arts de faire, 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard
- DEROUET J.-L. 2000 Pluralité des mondes et coordination de l'action : l'exemple des établissements scolaires, in Derouet J.-L. (dir) *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck Université
- DEROUET J.-L. 2006 "Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005", *Revue Française de Pédagogie-154*, janv-fév-mars
- DEROUET-BESSON M.-C. 2003 "Questions à la sociologie politique de l'éducation : peut-on maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et le management ?", *Revue de l'institut de sociologie-2001/1-4*, Université Libre de Bruxelles, 93-107
- DEROUET-BESSON M.-C. 2004 "Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école", *Éducation et Sociétés-13*, 141-159
- DEROUET-BESSON M.-C. 2005 "La ruse des petits, la 'sainteté' des grands et la critique sociale", *Éducation et Sociétés-16*, 227-237
- DURU-BELLAT M. 2006 *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil
- DUTERCQ Y. & LAFAYE C. 2003 "Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes", *Revue française de sociologie-44-3*, 469-496
- GAUTHERIN J. 2005 "Quand la frontière est bien tracée", *Éducation et Sociétés-16*, 137-154
- GINZBURG C. 1993 (1^{re} éd en italien 1976) *Le Fromage et les Vers*, Paris, Aubier
- HÉLOU C. 1994 *Ordre et résistance au collège*, Thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de Luc Boltanski, EHESS
- HIRSCHMAN A.O. 1972 *Exit Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press

- JAVEAU C. 2001 *Le bricolage du social*, Paris, PUF
- LAVAL C. & WEBER L. 2002 *Le Nouvel Ordre Éducatif Mondial*, Paris, Éditions Nouveaux Regards/Syllepse
- NORMAND R. 2006 "L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire", *Revue Française de Pédagogie*
- NORMAND R. (à paraître) "L'apprentissage de la Cité : les politiques du proche comme pédagogies du vivre ensemble", in Breviglieri M. & Thévenot L. *Les politiques du proche*, Paris, EHESS
- RAYOU P. 1998 *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- RICCEUR P. 2004 *Parcours de la reconnaissance : trois études*, Paris, Stock
- THÉVENOT L. 1997 Un gouvernement par les normes, in Conein B. & Thévenot L. (dir.), *Cognition et information en société*, PARIS, EHESS
- THÉVENOT L. 1999 "Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux", *Mouvements* -3, mars-avril, 73-82
- THÉVENOT L. 2006 *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte
- THOREAU H.D. 1849 *La désobéissance civile* (texte en libre accès en français sur Internet)
- VAN HAECHT A. 1990 "L'enfance, terre inconnue du sociologue" *Bulletin de l'AISLF-6*
- VAN HAECHT A. 2004 "La posture critique en sociologie de l'éducation : tentatives d'état des lieux et de perspectives d'avenir", *Éducation et Sociétés-13*, 5-10
- VINCENT G. 1994 *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL
- WÄCHTEL N. 1971 *La vision des vaincus*, Paris, Gallimard

De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés

PATRICK RAYOU

Université Paris 12

IUFM de Créteil

15 rue Olof Palme

94000 Créteil

La prise de distance manifeste des jeunes par rapport aux attentes institutionnelles relatives à leur socialisation politique ne signifie pas, loin de là, qu'ils seraient fermés aux principes qui les sous-tendent. Elle témoigne plutôt de leur tentative de se réapproprier une expérience sociale qu'ils estiment assez généralement mise à mal par les conditions de scolarisation dans le système scolaire massifié. Cet article étudie quelques caractéristiques d'une expérience juvénile qui n'inscrit pas nécessairement la question du bien commun dans le cadre universel auquel nous a habitués la "païdéia républicaine" (Dubet & Martucelli 1996). Il s'appuie sur plusieurs recherches¹ sur les compétences politiques des lycéens et des étudiants. Il brosse le cadre des épreuves auxquelles sont soumis aujourd'hui les grands adolescents à l'école, s'intéresse à la manière dont les perspectives qu'ils élaborent modèlent les espaces proches et lointains de leur expérience, puis à la façon dont leurs propres catégories interfèrent avec les principes de justice de l'école républicaine.

Une mise à l'épreuve

On ne peut comprendre les attitudes et comportements des adolescents scolarisés sans les référer aux évolutions contemporaines d'une école qui a pris, dans la société et dans leur vie, une place croissante depuis les années 1990. Ce

¹ Déjà publiées : *La cité des lycéens* 1998, "Enseignants et étudiants. Représentations, pratiques et adaptation des métiers" (avec Altet M. & Fabre M.), *Rapport Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire* CNCRE 1999, *La "dissert de philo", sociologie d'une épreuve scolaire* 2002 ; ou en cours : "Les lycéens et la justice. Des concepts et des pratiques entre plusieurs mondes", volet d'une recherche internationale conduite à l'UMR Éducation & Politiques (Lyon 2-INRP) "La socialisation politique des jeunes dans les lycées" avec D. Butzbach, M.-S. Claude et J.-M. Mallard. Les entretiens cités datent de 2005 et 2006.

changement est quantitatif puisque la très grande majorité d'une classe d'âge accède désormais au niveau du baccalauréat, il est aussi qualitatif puisque le renversement copernicien intervenu alors a changé le statut de l'élève qu'il a voulu au centre du système éducatif. Cela le rend stratège dans la définition de son projet scolaire et professionnel, partenaire d'une équipe éducative qui l'aide à le mener à bien, citoyen dans un établissement où il apprend à connaître et à exercer ses droits. Les raisons d'un tel bouleversement sont complexes car, si elles s'alimentent à plusieurs courants philosophiques et pédagogiques, elles procèdent aussi de difficultés politiques à s'entendre aujourd'hui sur la définition d'un bien commun éducatif (Derouet 1992, Rayou 2000a).

Les attentes placées dans un dispositif légal qui accompagnait et accélérât un mouvement de massification sans précédent du second degré et d'une partie de l'enseignement supérieur ont été déçues. L'objectif ambitieux de porter 80% d'une génération au niveau du baccalauréat marque le pas depuis le milieu des années 1990 où se constate une stagnation, voire une régression du mouvement de démocratisation. L'engagement des élèves dans les processus d'apprentissage demeure tiède : la question de leur ennui, de leur motivation a largement occupé le *Débat sur l'avenir de l'école* qui devait servir d'appui à la loi d'orientation débattue au parlement en 2005. Leur participation à la vie de leur établissement s'est quant à elle montrée "anémique" selon l'Inspection générale chargée de son évaluation. Les différents dispositifs destinés à les mettre au centre du système éducatif sont assez peu mobilisés par les élèves. La raison fondamentale en est sans doute que lorsque les adultes peinent à s'accorder sur les missions mêmes de l'enseignement, il peut paraître très difficile aux jeunes qui y sont scolarisés de porter sur leurs épaules le poids de sa redéfinition.

La dévolution aux jeunes de leur propre avenir à travers les choix scolaires participe d'un mouvement général de responsabilisation des individus qui tend à oublier que ceux-ci ne sont pas les éléments constitutifs du social, mais, bien au contraire, l'aboutissement d'un long processus de socialisation. Toutes proportions gardées, les élèves dotés de peu d'appuis familiaux pour réussir à l'école se trouvent dans une situation analogue à celle des laissés pour compte des sociétés modernes (Castel & Haroche 2001). Ils deviennent comme eux des "individus par défaut" qui, victimes des inégalités, endossent la responsabilité de leur échec et sont culpabilisés de n'avoir pas su saisir leur chance. Beaucoup d'élèves, issus des couches populaires et/ou de l'immigration, ont fait la curieuse expérience d'être célébrés dans leur milieu d'origine pour leur accès inespéré à des niveaux élevés du système scolaire et d'être humiliés par les jugements du lycée, puis, de l'université dont ils ne parviennent pas à remplir les attentes (Beaud 2002). Ils s'inscrivent dans ce que certains sociologues décrivent comme un déclassement par rapport aux générations précédentes, qui s'exprime par une faible participation à la redistribution des richesses économiques, un moindre espoir d'ascension

sociale, un accès plus faible aux responsabilités institutionnelles que la génération de leurs parents (Chauvel 2004, CEREQ 2004).

Les élèves les plus fragiles et peut-être, au-delà, la grande masse de ceux qui sont appelés à assumer des choix dans un univers incertain, voient s'ouvrir l'espace d'une expérience dans lequel se développe et se met à l'épreuve leur subjectivité (Dubet 1991). Si les épreuves scolaires sont une manière de construire et vérifier des aptitudes, elles sont aussi des confrontations à soi et aux autres, le risque de faire face comportant celui de perdre la face (Woods 1990). Passée la période d'euphorie accompagnant la transition du collège au lycée, les lycéens se rendent vite compte que la mise à l'épreuve à laquelle ils sont invités comporte bien des zones d'ombre (Rayou 1998). Ils entrent assez vite dans une posture critique qui détermine leur manière d'être aux études et de faire société dans l'établissement.

Leur première série de critiques porte sur le sens des épreuves scolaires : l'accord social sur le "passe ton bac d'abord" est tel qu'il est devenu à peu près impossible de faire à l'extérieur de l'école la preuve de ce qu'on vaut. Le sentiment très partagé par les jeunes est alors celui d'une école qui "gave", de professeurs qui "saoulent" en accaparant une partie trop importante de leur vie d'autant que rien ne leur garantit que les efforts consentis aujourd'hui seront payés demain dans une conjoncture mouvante des qualifications et de l'emploi. Leur deuxième catégorie de critiques porte sur la nature des épreuves scolaires. Elles privilégient trop selon eux certains types d'activité cognitive, comme les mathématiques, au détriment de pratiques plus expressives (arts visuels, éducation musicale, éducation physique et sportive) dont ils voient qu'elles occupent une place sans cesse minorée dans le curriculum. Elles sont difficilement rejouables lorsqu'on y a échoué, le retard sur le rythme normal devenant vite stigmatisant. Passées par un nombre croissant d'élèves, elles délivrent des certifications qui perdent progressivement leur valeur sur le marché de l'insertion sociale et professionnelle. Leurs critiques les plus dures portent sur des aspects qui les affectent au quotidien et mettent en cause ceux qui les encadrent. Enseignants, administratifs, personnels de la vie scolaire, sont souvent suspectés d'abuser de leur supériorité statutaire pour ne pas entrer avec eux dans les rapports de réciprocité qu'ils prônent par ailleurs. Ils peuvent de surcroît être responsables, par leurs évaluations, de fractures dans un groupe de pairs dont les différences individuelles sont transformées en inégalités par la compétition scolaire.

Le proche comme perspective

Les adolescents scolarisés tendent à se vivre comme des "malgré nous" de l'école, contraints de construire des projets alors que ni l'amont ni l'aval de leur expérience ne leur appartiennent. Ils ne peuvent pas choisir de ne pas faire

d'études dans une société qui, pour des raisons de démocratisation et d'élévation des qualifications, n'a cessé de prolonger l'obligation scolaire. Ils ne peuvent non plus agir sur les critères de sortie du système, à la fois prescriptifs lorsqu'ils définissent des matières et des filières, plus ou moins nobles et flous lorsqu'ils régissent l'accès à l'emploi. Une telle tension habite leur quotidien et, comme tout groupe d'acteurs face à des incertitudes, ils adoptent des "perspectives" (Becker, Geer & Hughes 1995) destinées à réduire les troubles individuels et collectifs qu'elles suscitent.

Êtres futurs, êtres actuels

Un des aménagements qu'opèrent les collégiens, lycéens et étudiants au sein du système scolaire est d'y développer un axe de socialisation horizontale qui, sans se substituer à celui, vertical, de l'institution, interfère avec lui et contraint les adultes qui le portent à de multiples transactions. Dans la version fonctionnaliste classique inspirant l'école de la République, l'éducation est décrite comme la "socialisation méthodique de la jeune génération" (Durkheim 1966/1922) réputée socialement immature. Il s'agit bien de faire descendre, du haut de la société des adultes vers le bas du monde enfantin, des normes et valeurs sans lesquelles la reproduction du social serait menacée. La version de l'élève au centre prend a priori le contre-pied total d'un système dans lequel l'enfant et sa famille ne pourraient que s'inscrire dans l'offre de l'État, mais elle participe toujours de la croyance en un unique canal de socialisation. Dans le premier cas, il s'agit d'arracher l'enfant aux proximités qui peuvent empêcher son accès aux universels de la raison et de la citoyenneté. Dans le second, on vise à rapprocher son futur des virtualités dont il serait lui-même porteur. Ces deux versions apparaissent aujourd'hui également illusoirs. La première minore les capacités instituantes des enfants, notamment à travers les brouillages du système qu'autorise le métier d'élève (Sirota 1993). La seconde majore leurs capacités individuelles à construire leur avenir. L'une et l'autre sous-estiment le fait que, si les enfants peuvent être considérés comme des "êtres futurs", ils n'en sont pas moins des "êtres actuels" (Montandon 1998) développant ici et maintenant des modes de socialisation qui se soustraient en partie à l'attraction du monde social des adultes. La réhabilitation contemporaine du concept de génération (Mannheim 1990/1028, Galland 2004) aide à penser ces processus qui, sans annihiler les déterminants sociaux classiques, créent de l'expérience partagée entre des classes d'âge connaissant des situations relativement proches. Un intragénérationnel compose donc avec de l'intergénérationnel et, dans cette dialectique, il n'est pas surprenant que les questions du proche tiennent une place centrale. Le caractère de plus en plus lointain du passage à la vie adulte, l'effacement et le brouillage des marqueurs traditionnels de sortie de l'enfance dissuadent de se projeter trop loin dans le temps au risque de se perdre.

La proximité de jeunes qui, comme soi, traversent ces incertitudes constitue au contraire un appui dans la tentative commune de retarder le moment des choix irréversibles.

Du prochain au proche

Le proche, pour les lycéens en particulier, c'est, indissolublement, une zone de l'expérience qui apparaît légitime (l'espace de l'établissement et des réseaux de sociabilité, le temps des études partagées avec d'autres) et des partenaires en qui on peut avoir confiance. Les relations d'amitié qui en tissent les contours visent à préserver le plus longtemps possible une communauté d'égaux par l'âge de différenciations issues d'épreuves qui paraissent injustes. Certes ces réseaux amicaux, si prégnants dans l'expérience adolescente, ne visent pas à se substituer à l'organisation sociale, ils coexistent avec elle pour retarder et adoucir le passage à l'état adulte. Ils retrouvent une tendance de la philosophie politique à vouloir tempérer le caractère impositif de l'institution par une éthique qui constitue l'esprit véritable de la sociabilité. À l'instar de celle d'Aristote qui a proposé, à travers une version de l'amitié (1965), une manière de fonder le politique participant d'une possibilité permanente de mesurer son adhésion à la cité. Parce que l'ami est un autre soi-même, dont la concordance ou la discordance entre les actes et les paroles se vérifie au quotidien, on peut se donner à lui. Une telle attitude, généralisée, permet de proche en proche d'organiser l'institution dont la finalité reste d'assurer une vie bonne pour tous. De ce point de vue les lycéens, se retrouvent plus dans une telle immanence construite sur l'estime réciproque que dans des attentes institutionnelles qui, tout de suite ou plus tard, exigent un engagement total de chaque personne. À la manière dont Freud (1971/1929) préconisait de donner une tournure plus réaliste au commandement chrétien d'aimer son prochain comme soi-même en appelant à aimer son prochain "comme il t'aime lui-même", ils préfèrent s'adresser au proche qu'au prochain en ne donnant ni refusant a priori leur amitié. Car celle-ci est à la fois une mise à l'épreuve, légitime car maîtrisable par chacun, et un mode social d'existence appelé par le partage des estime de soi. La recherche de la "mêmeté" dans l'autre se porte alors sur ce qui, de manière évidente, fait semblable à eux : l'âge et la traversée d'épreuves similaires. Portés à fermer les yeux sur des différences trop visibles, les jeunes développent à l'école des comportements qui visent à ne pas faire payer, par des attitudes arrogantes, le prix des insuccès scolaires à ceux qui sont mal placés dans la compétition. Ce bien commun, qui implique de rester "cool" pour résister au stress induit par la sélection scolaire, fait un large consensus dans la plupart des établissements, sauf ceux qui, trop touchés par les environnements de misère et de précarité sociale importés en leur sein, peuvent voir apparaître des phénomènes de violence moins maîtrisés.

Calendriers et territoires

Cet ancrage dans un proche constitué par la situation matérielle et humaine ne se limite pas à fournir des représentations de ce que peut être la vie bonne. Il suscite des pratiques qui s'inscrivent dans des lieux et des moments et peuvent faire l'objet d'étude des sciences sociales qui s'intéressent à "l'ensemble des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans l'espace et dans le temps" (Giddens 1987, 50).

Le proche dans le temps, c'est, pour les grands adolescents scolarisés, un calendrier spécifique qui ne s'emboîte pas dans celui que les adultes ont prévu pour eux. Une façon, pour les lycéens, de se réapproprier leur expérience est de définir des projets qui correspondent peu aux demandes des adultes. L'appel de ces derniers à construire un projet suppose que les jeunes, notamment à partir de la classe de première, se projettent suffisamment dans l'avenir pour organiser leur quotidien à partir des objectifs visés. Or on connaît l'inversion temporelle à laquelle se livrent les jeunes qui, comme en témoignent les réorientations massives dans les premières années d'université, définissent plutôt l'avenir à partir de ce qu'ils sont en capacité de faire aujourd'hui. Obligés à des choix, ils sacrifient à cette figure imposée mais fournissent souvent des réponses dilatoires ménageant l'avenir sans hypothéquer la vie ici et maintenant. Les projets deviennent des plans, la construction du cursus s'opère par le franchissement espéré de seuils à partir desquels on tente d'aller plus loin plus que par l'attraction irrésistible d'objectifs adoptés dès le passage au lycée. Il est possible que les "décrocheurs" avérés finissant par quitter le système éducatif soient ceux qui, ne pouvant assumer leur passé scolaire, n'ayant que peu de perspectives d'avenir et ne trouvant, au surplus, que peu de réconfort dans les moments partagés avec les pairs, ne parviennent plus à mettre quelque sens que ce soit dans une temporalité aussi démembrée.

Les années lycée sont considérées par ceux qui les traversent comme une latence dont il n'est pas urgent de sortir. Le proche n'y est pas tant l'étape suivante vers la fin des études que cette succession de moments où l'important pour chacun est d'être reconnu comme un jeune au milieu d'autres jeunes qui, à défaut de partager le même passé et le même avenir, vivent au même âge, une expérience qui paraît très semblable à la sienne. La référence fréquente des lycéens à la maturité qui caractérise leur état actuel de développement indique bien leur souci de ne pas imputer ce dernier à des rythmes sociaux. Le temps le plus habitable est un temps retenu, dilaté, plus en phase avec la durée bergsonienne qu'avec celui des horloges et agendas. Un tel cadre de l'expérience est évidemment porteur de conflits potentiels entre les exigences d'un effort intellectuel de longue durée que véhiculent la forme scolaire et les manières dont les lycéens les tempèrent en imposant des façons d'être au travail qui participent d'une tout autre temporalité. De la même manière, on pourrait analyser les difficultés des respon-

sables politiques à appréhender les mouvements de lycéens qui scandent cette période et qui, s'ils ont tous les aspects extérieurs de la contestation politique, prennent davantage place dans la temporalité cyclique du rite de passage que dans celle, cumulative et ouverte sur l'avenir, de la revendication construite (Rayou 2000b).

Si la nécessité de mettre fin à la dépendance économique par rapport à leur famille se fait plus vive, si la sortie du système scolaire se fait plus proche pour eux, les étudiants des premiers cycles universitaires (Altet, Fabre & Rayou 2001) reconduisent dans une large mesure à l'université leur expérience des années lycée. Dans les filières de masse, ils échafaudent rarement des projets à long terme. Beaucoup se définissent comme en attente, ni passionnés, ni décrocheurs, ils sont souvent là pour un temps indéterminé mais qu'ils pressentent bref, au gré de projets élaborés par défaut et redéfinis au coup par coup. Le temps proche de soi est souvent celui de l'étude de disciplines prisées malgré leur faible rentabilité sociale (psychologie, philosophie...) car elles peuvent faire apprendre des choses sur soi-même et sur les autres. Peut-être, en ajoutant une année à l'autre aura-t-on un jour acquis un niveau socialement reconnu tout en ayant bénéficié des connaissances pour mieux se connaître. Les tensions entre ces perspectives et les attentes des enseignants-chercheurs sont encore plus vives que celles qui, au lycée, alimentent les malentendus sur les apprentissages. Aux dires des universitaires, les manières d'être au travail des étudiants relèvent d'une passivité dommageable : les yeux rivés sur des examens qui permettront peut-être de passer au degré supérieur, ils attendent que les cours leur délivrent des vérités définitives, en contradiction flagrante avec l'éthique de la recherche et les motivations qui les ont eux-mêmes conduits à exercer ce métier.

De la même manière que l'institution ménage pour ses élèves des calendriers, elle leur propose des espaces dont elle estime qu'ils sont adaptés aux différentes modalités de la vie à l'école : des endroits pour étudier, avec ou sans les professeurs, d'autres pour se détendre ou s'initier à la vie associative. Les lycéens dessinent, de fait, un "autre lycée", semblable, dans sa fonction à l'"autre cité" dans laquelle Athènes et Rome, dans les périodes de crise, transportaient le cœur de leur système politique (Del Pup 2003). Là encore, les malentendus issus de ces différentes manières de définir le proche sont très nombreux. C'est ainsi que la volonté des équipes éducatives, malgré les déplacements que cela exige des enseignants, d'affecter aux lycéens une salle unique qui leur évite des allées et venues fatigantes, peut rencontrer l'incompréhension des élèves qui s'estiment assignés à résidence. La proximité est ainsi relative car l'important pour eux est de profiter des déplacements pour explorer le groupe des pairs, pour construire leur point de vue sur les enseignants et l'administration, prendre place dans des réseaux où s'élaborent les contrepoids à la vie scolaire. Après avoir été sédentaires à l'école primaire, les lycéens sont devenus nomades car il leur faut chercher dans quels

lieux installer leur vie privée dans l'espace public. C'est pourquoi le "foyer" ou la "maison des lycéens" sont si mal nommés. Les lycéens préfèrent développer à l'extérieur, souvent à proximité immédiate, les activités conviviales qu'ils pourraient mener dans l'enceinte d'établissements dont les équipements sont au moins aussi attractifs que ceux des milk-bars voisins. Car le proche est le proche exploré et on ne peut décider à votre place si vous êtes au lycée comme à la maison.

Si le proche peut être plus lointain qu'il n'y paraît, le lointain peut à son tour être proche : c'est le cas lorsque, pour desserrer l'emprise du cours, les élèves importent en contrebande des éléments de leur vie juvénile dans des conversations parasites avec leurs voisins. Le souk, qui en est l'effet agrégé, est la confluence dans le même lieu des légitimités scolaire et juvénile. Il s'inscrit dans les pratiques de squat qu'ils affectionnent et qui, à l'instar du graffiti sur les tables, permettent au groupe juvénile de se recomposer au sein même d'un dispositif administratif qui prétend le fragmenter dans l'espace de l'étude. La volonté de maîtriser l'espace qui leur paraît proche suscite de réelles compétences d'acteurs sociaux. Certaines visent à contrôler dans des cercles concentriques les niveaux de distinction autorisés entre pairs : les zones les plus fréquentées par la communauté lycéenne et leurs alentours sont ainsi neutralisés ; tout ce qui pourrait y connoter des inégalités sociales (les vêtements de "bourges", les pratiques culturelles distinctives...) est prohibé. En revanche, dans une périphérie de plus en plus étendue, il est possible de cultiver des amitiés plus électives et de mener des activités qui, plus près du lycée, pourraient être vécues comme écrasantes pour certains. D'autres prennent soin de ne pas investir les espaces publics de débat, réels ou symboliques (Rayou 2002, 2003), offerts par l'institution et préfèrent à l'agora du lycée des niches de convivialité où les mises à l'épreuve du groupe de pairs sont moins probables.

En passant à l'université, les lycéens amènent leurs compétences à déterminer les espaces proches ou lointains et à les faire coexister. Mais la donne change et suscite des adaptations. Les pratiques de squat déclinent : l'obligation de présence est moindre et les pairs sont sollicités par des tâches extrascolaires qui réduisent leur présence à l'université (Boyer, Coridian & Ehrlich 2001). Présents par défaut, parce qu'ils n'ont pas pu avoir la classe préparatoire aux grandes écoles, le BTS ou l'IUT qu'ils souhaitaient, les étudiants de l'université de masse ne s'estiment pas à leur vraie place. Y rester plus longtemps serait assumer l'orientation subie. Les raisons de s'attarder déclinent vite et la fac est plus décrite comme un lieu de passage que comme un territoire réapproprié. Le contraste est saisissant avec leurs homologues en école supérieure de commerce ou en formation d'ingénieurs. Ceux-ci n'hésitent pas à mêler dans les mêmes locaux leur vie d'étude, leurs activités amicales et associatives que traverse la logique dominante de la réussite (Le Bart & Merle 1997). Pour les étudiants de DEUG, il n'y a rien, ou peu, entre les lieux de cours et ceux de la vie extrascolaire. Ils ne s'attardent pas

et investissent les chambres de leurs copains ou les cafés pour “faire la fête”, perpétuant ainsi le caractère “étudiant” de certains lieux des centres-villes que les campus n’ont pas réussi à concurrencer.

Toutes ces manières de créer du lien à partir de ce qui est ressenti comme proche car permettant de risquer sans crainte son identité personnelle et son identité de pair dépassent en ampleur les façons antérieures de nouer des amitiés dans le cadre scolaire. Elles définissent des calendriers et des territoires largement partagés par la communauté juvénile dont les réseaux survivent souvent à l’entrée dans un métier ou à l’installation en couple. Elles sont à l’origine du succès planétaire d’échanges sur la Toile où, protégés par un “pseudo”, les jeunes, notamment les garçons, peuvent s’exposer sans crainte (Pasquier 2005). Mieux que les interstices du lycée, les salons de chat ni proches ni lointains, mais virtuels, permettent d’explorer et de s’explorer sans risquer la capture scolaire ni l’affront fait au pair. Cependant, la création de lieux et de temps qui leur appartiennent en propre ne les dispense pas de prendre position par rapport aux principes de l’école républicaine.

Une vie en principes

Être égaux pour être soi

La République a voulu régler par la standardisation, la question de la justice (Derouet 1992) en offrant à ses enfants un accès au système scolaire qui ne soit pas biaisé par des positions liées à la naissance ou à la fortune. La massification contemporaine est l’aboutissement d’un processus de longue durée qui a progressivement substitué à une stratification du système scolaire en ordres une organisation par degrés (Lelièvre 1990). Dans cette logique, l’élève est traité selon une règle commune censée garantir l’homogénéité des conditions de l’étude et de la réussite. Mais puisqu’il faut tenir compte des disparités de résultats (Dubet 2004), le critère du mérite justifie des inégalités liées à la personne des élèves. L’extra-territorialité affirmée de l’école garantit que l’élève n’est apprécié qu’en égard à son engagement dans les valeurs scolaires. La rétribution supposée de chacun en fonction de sa propre contribution fonde la croyance en un “équivalent-travail” (Barrère 1997). Le respect, enfin, est une manière de considérer et de traiter de la même manière tout élève en réussite ou en échec sans référence externe puisqu’il correspond à un universel internalisé, la personne que chacun porte en soi. La recherche d’une réciprocité des êtres par-delà les différents statuts, caractérise l’action qui se réclame de ce troisième universel. Les lycéens se retrouvent généralement dans ce triptyque, à partir d’une démarche qui privilégie des critères de proximité liés à leur expérience scolaire des entorses subies par ces principes.

Ainsi, les questions relatives à l'égalité ne sont que rarement abordées à partir d'une vision politique globale qui ferait de l'école un rouage de la construction et de la reproduction des inégalités sociales. En revanche, la crainte partagée de voir son développement entravé par des dispositifs qui promeuvent les uns et défavorisent les autres suscite des analyses mettant en cause le fond et la forme de certaines décisions politiques. Justine (BEP secrétariat) redoute qu'elle-même et les élèves de sa classe se trouvent "diminués par rapport aux autres". Elle découvre qu'avec la suppression des premières d'adaptation, la possibilité de suivre une filière STG est largement compromise : "Même si on se débrouille bien, on va quand même être d'un niveau inférieur par rapport aux premières normales... ils ont déjà des notions d'espagnol, alors que nous, ça fait deux ans qu'on n'en a pas fait, en math ils ont un niveau plus élevé, c'est normal, puisqu'ils viennent de seconde générale, alors que nous, on vient de BEP, donc..."

Interrogée au moment des mobilisations lycéennes contre la réforme Fillon qui envisageait d'introduire des procédures de contrôle continu dans le baccalauréat, Justine s'indigne de ce que "les bacs ne vont pas être pareils partout (...). Quand on sera dans Paris 75, à Louis XVI [qu'elle confond manifestement avec Henri IV], on aura un bac plus coté que quand on sera en Seine-Saint-Denis, là, dans le 93, qui ont des lycées un peu difficiles ; ça je ne trouve pas ça juste". Suivent des considérations sur les familles du 93, qui ne peuvent, comme les autres, soutenir l'effort scolaire de leurs enfants et sur les enseignants de cette même académie qui, devant le niveau, "font des contrôles plus faciles" faussant la compétition. Comme beaucoup de ses pairs, Justine ne met pas en cause les stratégies individuelles des élèves. À l'époque d'ailleurs, peu d'entre eux faisaient remarquer que l'entrée dans les classes préparatoires se décide bien avant les épreuves du baccalauréat, dès les résultats du contrôle continu des années précédentes et des deux premiers trimestres de la terminale. Le sentiment de solidarité de destin des jeunes est trop fort pour cela et il paraît plus admissible de rejeter sur les seuls adultes la responsabilité des fractures engendrées au sein du groupe juvénile : "Nous, ce qu'on trouve injuste au niveau de l'éducation, pas forcément dans notre lycée, c'est qu'il y a des réformes qui soient passées et que nous, en tant que lycéens, on ne soit pas vraiment ni avertis ni interrogés sur ça, sur les réformes qui passent, comme par exemple la loi Fillon qui est passée, et on a été mis au courant après que la loi soit passée, donc on n'a pas pu réagir par rapport à ça" (Justine, BEP secrétariat).

Faire reconnaître son mérite

Les dénonciations de non-reconnaissance de leur mérite sont encore plus nombreuses chez les lycéens. Plus que les inégalités structurelles traitées ci-dessus, les manquements aux principes de rétribution des personnes relativement à

leurs efforts sont perceptibles au quotidien et alimentent les conflits avec les enseignants. Si chaque élève peut avoir un intérêt personnel à trouver qu'il est mal rétribué par les notes qu'il reçoit, le débat de justice permanent au sein des groupes de lycéens désingularise souvent les cas sur lesquels il porte (Boltanski 1990) en montrant l'incapacité ou la mauvaise foi évidentes des adultes dans leur évaluation des attitudes et des travaux. Delya, Farida, Isabelle et Virginie (Terminale ES) ont ainsi longuement analysé dans un entretien un cas de déni de mérite qui a, selon elles, concerné leur camarade, Meital, partie de France au sortir du collège et revenue au lycée après plusieurs années en Israël. Elles estiment que, affectée en cours d'année en Terminale ES alors qu'elle n'avait jamais fait d'économie, elle s'est attiré les foudres de la professeure qui "s'est très vite acharnée sur elle". Vivant dans une famille d'accueil, travaillant dans une pizzeria, Meital avait du mal à suivre. Aux dires des quatre amies, les enseignants, rivés à leurs critères d'appréciation, ont ignoré ses difficultés et pris ses demandes d'aide en classe pour des bavardages perturbateurs. Ils l'ont systématiquement rabaisée, lui suggérant perfidement de retourner au collège, voire en primaire. Insistant sur ses faiblesses, ils ont méconnu ses points forts, comme des connaissances acquises en Israël à l'occasion d'événements très durs qu'elle y avait vécus. Meital est partie avant la fin de l'année scolaire, brisée, selon ces quatre lycéennes, par des jugements dans lesquels elle ne pouvait se reconnaître : "Ça fait qu'après elle faisait n'importe quoi", assure Virginie, "elle s'est mise à traîner, elle s'est mise à sortir toutes les nuits en boîte de nuit (...). Les profs, ils se sont pas rendus compte qu'elle pouvait réussir malgré son attitude, malgré tout ça... Il fallait juste qu'ils lui parlent, je sais pas, qu'ils aillent vers elle et peut-être qu'elle serait encore là, et peut-être qu'elle aurait eu des bonnes notes et tout..." (Delya, Farida, Isabelle et Virginie, Terminale ES).

Forcer le respect

Lorsque les élèves estiment que les jugements portés sur eux méconnaissent trop leur mérite, ils revendiquent le respect comme principe de justice garant, quelles que soient par ailleurs leurs performances scolaires, de leur dignité de personnes (Caillet 2006). Là encore, c'est par l'ancrage de leur réflexion dans leur expérience et celle de leurs pairs qu'une montée en généralité est possible. Celle-ci voit dans l'irrespect une cause majeure des troubles du social, depuis les marques de mépris dont les jeunes seraient victimes de la part des adultes dans l'école, jusqu'aux désordres planétaires liés à l'humiliation des plus faibles par les plus puissants. Leur engagement pour des causes humanitaires, au détriment d'adhésions plus partisans (Roudet & Tchernia 2001) se situe dans le droit fil de ces approches qui tendent à réhabiliter des singularités méconnues ou écrasées par des mises en équivalences surplombantes. Car si l'exploration du mérite suppose

encore une référence au critère relativement objectivable de la performance scolaire, le respect ne peut être évalué qu'à l'aune de valeurs scolairement neutralisées et rapportées au caractère insubstituable de chaque personne. Pierre de touche incontestable, pour les jeunes, de la nature des rapports de justice qui prévalent à l'école, le respect est cependant bien plus difficile à faire reconnaître que l'égalité et le mérite. Ces deux derniers principes animent des pratiques relativement évaluables par des règles et communes à l'ensemble des acteurs du système éducatif tandis que le respect relève, dans sa qualification et sa mise en œuvre, d'appréciations de situations toujours uniques et relevant presque de l'intime conviction.

D'où les innombrables études de cas auxquelles se livrent les jeunes à propos d'événements survenus à l'école. Les entretiens suscités par cette enquête ont, de fait, constitué un lieu d'échanges pour les petits groupes de jeunes lycéens qui y pratiquaient un genre coutumier et demandaient généralement à l'enquêteur de prolonger la séance pour aller plus loin dans la recherche de la preuve. Jason, Nathan et Abdoulaye, élèves en Terminale de BEP secrétariat, évoquent ainsi, à partir du prisme de l'inégale dignité avec laquelle ils se sentent traités, "plein de choses qui sont pas justes", comme l'inégalité entre les filières. Mais leur dénonciation passe toujours par une déception de ce qui leur apparaît comme un mépris des adultes. Ne pouvant obtenir d'eux des demandes compatibles avec l'offre scolaire à l'entrée en BEP, la principale aurait réécrit elle-même le premier vœu d'Abdoulaye et de Nathan. Une réforme intervenue en cours de scolarité a contrarié leurs plans et leur récrimination porte moins sur le changement des règles du jeu que sur le fait que personne ne les aurait prévenus : "Tous les jours y avait des grèves, on parlait même pas de ça, on savait même pas c'était quoi toutes les réformes (...) Pourquoi ils nous ont pas ramené les réformes pour qu'on puisse les lire ? Pourquoi on n'a pas été informés plus tôt ?". Ils vivent leur infériorité de statut dans un lycée polyvalent à travers des manières d'être traités au quotidien : les élèves de BEP seraient cantonnés à un endroit de l'établissement et ne pourraient fréquenter que leurs homologues : "en sport, on n'est pas mélangés avec les généraux, on se demande pourquoi". Ils attribuent la privation de manuels scolaires en début d'année à une sorte de vengeance de l'administration qui voulait leur faire payer la paresse et la négligence des élèves de l'année précédente. Ils multiplient les exemples d'humiliation dont ils seraient victimes, comme être traité de "fou" par le professeur à l'occasion d'un passage au tableau. Ils déplorent que les enseignants mettent des obstacles à un dialogue authentique en ne s'excusant jamais de leurs retards, en leur parlant depuis la salle des professeurs en leur interdisant d'y entrer. Ils se retrouvent dans la conclusion tirée par Brandon : "les profs, ils veulent du respect, mais ils en ont pas pour nous, donc...".

C'est, de fait, un continuum qui mène des analyses de ces situations minuscules à celles qui mettent en jeu beaucoup plus d'acteurs et peuvent accéder au statut d'objet politique au sens classique du terme. L'entretien avec Ziyad et

Alison, élèves de seconde, est assez significatif de la manière dont un mouvement, ici “Ni putes, ni soumises”, procède, autour d’un événement particulièrement tragique –le martyr de la jeune Sohanne, brûlée vive en 2003 dans un local à poubelles de la cité Balzac à Vitry-sur-Seine– de l’accumulation des rancœurs de jeunes filles quotidiennement agressées dans leur dignité. Alors qu’elles se plaignent des cours des professeurs, même lorsqu’ils portent sur des thématiques qui les intéressent, elles apprécient les discussions passionnées qu’a suscitées l’introduction, par la sœur d’une élève, du *Guide du respect*, brochure de “Ni putes, ni soumises”. Elles ont le sentiment de s’y retrouver à chaque page à travers les divers témoignages :

– Ziyad : “Ben justement, il y a quelque chose qui m’a fait rire, c’est que je m’appelle Ziyad et j’ai quinze ans et il y a justement le témoignage d’une fille qui s’appelle Ziyad et qui a quinze ans.”

– Alison : “Y a le témoignage d’un homosexuel dedans, qui s’appelle Djamel et y a un garçon dans ma classe qui s’appelle Djamel.”

Ces témoignages “de deux, trois lignes”, qui “expliquent en gros” ont “l’air vraiment vrais, quoi”. Ils évoquent des mariages forcés de jeunes filles, des histoires de pratiques sexuelles imposées par leurs compagnons et qui les font “passer pour des moins que rien”, des grossesses ou des maladies sexuellement transmissibles qui éloignent certaines de l’école. Selon elles, “franchement, la moitié de la classe, on lisait ça en français !”.

Le respect est de loin le principe le plus invoqué par les lycéens lorsqu’ils ont à s’exprimer sur la justice du système éducatif. Il leur permet certes d’aborder des interactions très circonstanciées entre les personnes, mais, bien plus, de parcourir tout le spectre des situations de leur vie, scolaire et non scolaire, dans lesquelles sont impliquées les valeurs de justice. On peut trouver évidente cette manière de monter en généralité à partir de cas singuliers, elle ne l’a pourtant pas toujours été et on a pu au contraire voir, à certaines époques, des adolescents meilleurs connaisseurs d’événements très lointains dans l’espace et dans le temps que du monde qui les environnait et qui, pourtant, leur servaient à appréhender ce dernier. Car le proche n’est pas d’abord ce qui est à côté de soi, mais plutôt la conjoncture dans laquelle prennent sens les événements qui mettent à l’épreuve et façonnent nos catégories d’appréhension du monde social. Au reste, les enseignants, ceux de collègue en particulier (Dubet & Duru 2000), estiment de leur côté que les élèves ne les respectent pas, comme si la perte de crédibilité des grands modèles interprétatifs et la nécessité croissante de faire exister le social au plus près de soi ne rendaient perceptibles les incohérences des logiques sociétales qu’à travers les désajustements locaux. L’hypertrophie de l’approche en termes de respect de la part des élèves correspond à un régime d’engagement (Thévenot 2006) particulier de leur part dans des épreuves dont la tension entre égalité et

mérite est devenue intenable pour beaucoup. Ne pouvant plus garantir la justice par la simple accessibilité de ses degrés, ni rémunérer le mérite en faisant abstraction des dynamiques extrascolaires qui le traversent, le système éducatif investit en effet les rapports interpersonnels de la lourde responsabilité de faire tenir ensemble des logiques devenues antagoniques. La démarche éthique, plus que politique, dont procède le respect, est donc particulièrement sollicitée, tant dans la lecture critique des contradictions du système que dans la perspective de nouveaux accords sur le bien commun éducatif.

La logique de respect se voit en quelque sorte forcée jusqu'à, dans certains cas, passer outre la justice. Une première manière de le faire consiste à affirmer tellement la commune humanité (Boltanski & Thévenot 1991) des jeunes qu'elle exclut tout principe de distinction entre eux et façonne une utopie dans laquelle la parité d'âge vaut égalité. Cette dernière prend alors surtout le visage d'une équité respectueuse des différences individuelles : l'école devrait laisser chaque personne se développer à son rythme, accéder à sa propre maturité conçue comme une différenciation des talents qui ne procéderait que de causes endogènes (Rayou 1998). Au cours de leurs manifestations répétées, les lycéens proclament ainsi souvent sur leurs banderoles qu'ils sont "tous dans le même panier", récusant frontalement nombre d'évidences sociologiques. Zayia vit cette contradiction depuis sa fonction de déléguée : comment éclairer le conseil de classe sur le mérite d'un élève quand on est tendue entre le constat que certains ne travaillent jamais et l'expérience partagée avec les pairs qui fait dissocier l'absence de travail scolaire et la volonté de travailler ("Moi, quand je les vois en dehors et tout, ben, ils ont de la volonté, on a tous de la volonté") ? Mais Zayia perçoit aussi une autre manière, pour le respect, de s'éloigner de la justice en attachant à certaines personnes des caractéristiques qui, à l'inverse, les privent de tout recours. C'est le cas de ceux qui "n'ont pas la bonne notion du respect". Il s'agit d'élèves surtout attachés à se faire respecter des autres et qui ne respectent eux-mêmes que "les deux, trois personnes qui traînent avec eux". Ils procèdent par intimidation et mises au défi. Récemment, l'une de ces élèves a gagné en "respectabilité" en osant déclarer publiquement à une autre élève : "t'es moche". Ce jeu de "cap, pas cap" paraît largement le fruit de comportements qui, en l'absence de gratifications dans le système d'évaluation scolaire, imposent d'autres épreuves aux pairs. Celles-ci mettent d'autant plus en jeu les personnes qu'elles sont le fait de "clans" qui échappent à la vigilance de l'ensemble du groupe des pairs. Les violences physiques inédites exercées par des lycéens sur d'autres lycéens à l'occasion des manifestations contre le projet Fillon traduisent l'exacerbation de la tension entre les différents principes de justice et les limites de la construction juvénile pour la maîtriser.

Conclusion

Les jeunes scolarisés paraissent bien inscrire leur action dans ces politiques du proche évoquées dans ce même numéro par M.-C. Derouet-Besson. Il faut toutefois prévenir une interprétation abusive que cette affirmation peut susciter. Celle selon laquelle ils seraient porteurs de nouveaux modèles du lien politique destinés à remplacer ceux, obsolètes, de leurs parents et grands-parents. Une telle interprétation ne ferait que participer du classique mouvement de balancier qui, tantôt fait des enfants et des jeunes des incapables politiques, tantôt voit en eux les rédempteurs d'une humanité que les adultes ne savent plus préserver d'elle-même. C'est à une vision plus dialectique que paraissent appeler les travaux de recherche mobilisés ici.

La manière dont les lycéens et étudiants abordent le débat de justice montre bien que, même lorsqu'ils le font par le biais de la notion de respect, ils sont capables de pratiquer une désingularisation des cas sur lesquels ils étayaient leurs analyses. Ils montent ainsi en généralité et mettent en évidence des ruptures d'équivalence dont la logique se manifeste dans des situations diverses. Les perspectives qu'ils construisent ce faisant sont assez consistantes pour interférer avec les dispositifs mis en œuvre par les adultes et contraindre ceux-ci à des transactions en matière de calendriers et de territoires. La *philia* sur laquelle ils s'appuient n'est pas une simple modalité d'arrangement, mais prétend à un rôle de régulation politique à la manière dont l'éthique visite et régénère les logiques assoupies dans les institutions. Pour autant, ces compétences politiques ne peuvent à elles seules engendrer des mondes politiques nouveaux. Leur polarisation sur la question du respect, déplacement des insatisfactions liées à la structure de l'inégalité dans l'école et, à travers elle, dans la société, peut en particulier les conduire à clôturer la démarche réflexive et organisatrice. C'est le cas lorsque les jeunes vivent dans un "proche" –le quartier, la cité– (Zaffran 2000, Rubi 2005) dont les critères ne sont vérifiables que par ceux qui les énoncent. D'une manière plus massive et paradoxale, les cultures lycéennes enferment elles aussi dans une "tyrannie de la majorité" (Pasquier 2005) des jeunes si jaloux de leur indépendance qu'ils finissent par s'interdire toute possibilité de distinction entre pairs au motif qu'elle renverrait à des distinctions scolaires et sociales.

Il peut paraître trivial de dire qu'il n'y a pas de proche sans lointain. Il est toutefois nécessaire de le rappeler si on veut comprendre pourquoi le proche qui libère de l'emprise des incertitudes peut aussi conduire à l'enfermement. Le fait de proposer aux jeunes scolarisés des épreuves peu significatives, au point que le lien entre niveau de scolarisation, voire de certification, et acquisitions scolaires et intellectuelles est devenu incertain (Bautier & Rochex 1997), ne leur permet pas toujours de se situer dans une zone qu'on pourrait, à la suite de Vygotski, appeler "proximale", sa caractéristique étant que le travail théorique des générations

précédentes y est mis en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage et aide au décentrement de l'élève du spécifique vers le générique (Brossard 2004). Il est d'ailleurs vraisemblable que le même mouvement d'effacement des règles institutionnelles affecte simultanément le curriculum et la socialisation politique. Dans le premier cas, en masquant les processus de secondarisation des objets du monde constitutifs de la forme scolaire (Bautier 2005). Dans le second, en ouvrant des espaces de citoyenneté hors de toute prise réelle sur la structuration de l'école par les logiques sociales. Pour conserver à ce moment du proche l'extrême fécondité analytique et organisationnelle dont il est porteur chez les jeunes, il importe que les adultes clarifient leurs propres attentes. En distinguant plus nettement les droits politiques qu'ils reconnaissent, à l'école, à la jeune génération de la sollicitude qu'ils lui doivent et par laquelle ils assument leurs responsabilités d'éducateurs (Renaut 2004).

Références bibliographiques

- ALTET M., FABRE M. & RAYOU P. 2001 "Une fac à construire", *Revue française de pédagogie-136*, septembre, 107-115
- ARISTOTE 1965 *Éthique à Nicomaque*, Paris, Garnier-Flammarion
- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
- BAUTIER E. 2005 Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale, in Ramognino N. & Vergès P. éd. *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1997 Apprendre, des malentendus qui font la différence, in *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, in Terrail J.-P. dir. Paris, La Dispute, 105-122
- BEAUD S. 2002 *80% au Bac et après ? ... Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte
- BECKER H., GEER B. & HUGHES E. 1995 *Making the grade. The academic Side of College Life*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers
- BOLTANSKI L. 1990 *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris, Métailié
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOYER R., CORIDIAN C. & ERLICH V. 2001 "L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages", *Revue française de pédagogie-136*, 97-105
- BROSSARD M. 2004 *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, Septentrion
- CAILLET V. 2006 Sentiment d'injustice et expérience scolaire, in Vasconcellos M.D. dir. *Obstacles et succès scolaires*, Lille, Université Lille 3
- CASTEL R. & HAROCHE C. 2001 *Propriété privée. Propriété sociale. Propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard

- CEREQ 2004 *Enquête "Génération 2001"*
- CHAUVEL L. 2004 Incertitudes générationnelles, in Dubet F., Galland O. & Dechavanne E. dir. *Comprendre les jeunes-5*, Paris, PUF
- DEL PUP H. (2003), Les citoyennetés antiques, in Xypas C. dir. *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF, 17-24
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié
- DUBET F. 2004 *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Le Seuil
- DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Le Seuil
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. 2000 *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil
- DURKHEIM É. 1966 [1922] *Éducation et sociologie*, Paris, PUF
- FREUD S. 1971 [1929] *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF
- GALLAND O. & ROUDET B. dir. 2001 *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*. Paris, L'Harmattan
- GALLAND O. 1997 *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin
- GALLAND O. 2004 Les jeunes Français forment-ils une génération ?, in Dubet F., Galland O. & Dechavanne E. dir. *Comprendre les jeunes-5*, Paris, PUF
- GIDDENS A. 1987 *La constitution de la société*, Paris, PUF
- HABERMAS J. 1981 *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard
- LE BART C. & MERLE P. 1997 *La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*, Paris, PUF
- LELIÈVRE C. 1990 *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan
- MANNHEIM K. 1990 [1928 in *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie-7*] *Le problème des générations*, Paris, Nathan
- MONTANDON C. 1998 "La sociologie de l'enfance. L'essor des travaux en langue anglaise", *Éducation et sociétés-2*, 1998, 91-118
- PASQUIER D. 2005 *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris, Autrement
- RAYOU P. 2003 "Les lycéens entre espace public et vie privée", in Xypas C. dir. *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF, 105-121
- RAYOU P. 2002 *La "dissert de philo"*. *Sociologie d'une épreuve scolaire*, Rennes, PUR
- RAYOU P. 2000a L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct, in Derouet J.-L. dir. *L'école dans plusieurs mondes* Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck, 245-274
- RAYOU P. 2000b La citoyenneté des lycéens et des étudiants, in *L'école, l'état des savoirs*, van Zanten A. dir., Paris, La Découverte, 263-270
- RAYOU P. 1998 *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan/Débats/Jeunes
- RENAUT A. 2004 L'enfant à l'épreuve de ses droits, in de Singly F. dir. *Enfants, adultes. Vers une égalité de statuts ?*, Universalis 2004, 63-76
- ROUDET B. & TCHERNIA J.F. 2001 Une présence active dans un milieu associatif en évolution, in Galland O. & Roudet B. dir. *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, Paris, L'Harmattan, 149-175

- RUBI S. 2005 *Les "crapuleuses", ces adolescences déviantes*, Paris, Le Monde-PUF
- SIROTA R. 1993 "Le métier d'élève", *Revue Française de Pédagogie-104*, 85-108
- THÉVENOT L. 2006 *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte
- ZAFFRAN J. 2000 *Les collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros-La Découverte
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie*, Paris, PUF
- WOODS P. 1990 *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin

Le foulard dévoilé : le proche à l'épreuve du droit dans l'espace scolaire

DOMINIQUE CHAZAL ET ROMUALD NORMAND
UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)
Institut National de Recherche Pédagogique
19 Allée de Fontenay, BP16424
69247 Lyon cedex 07

“Paraître signifie toujours sembler aux autres, et ce sembler varie selon le point où se place le spectateur et la perspective qu’il adopte”
Hannah Arendt, *La vie de l’esprit*, 2005, Paris, PUF, 40

Nous traitons d’une apparence : celle d’une lycéenne d’origine maghrébine, Samira, qui décide un jour d’agrandir le bandana qu’elle porte depuis la rentrée. Comme l’écrit Arendt (1981), les humains ont tous en commun cette faculté de paraître et, par là, de s’exposer aux autres, qui peuvent répondre par la fuite ou le désir, l’approbation ou la désapprobation, la louange ou le blâme. Cet espace de l’apparence commence à exister lorsque les hommes s’assemblent dans le mode de la parole et de l’action. Précédant toute constitution formelle du domaine public et des formes de gouvernement, il est l’essence de la polis, entendue comme mode du vivre ensemble. En ce sens, l’article montre comment un bandana peut fragiliser les affaires humaines dans un lycée public, considéré comme un espace commun, marqué par une série d’actions et d’événements, soumis à des exigences de publicité.

Cette publicité ne va pas de soi pour qui connaît les établissements scolaires (Derouet 2003, Dutercq 2004). Non qu’il existe des coulisses où s’organiseraient des arrangements plus ou moins stratégiques des acteurs, hors d’instances institutionnelles (conseils de classe ou d’administration) mais parce que porter sa voix hors de la classe constitue une épreuve pour beaucoup d’enseignants qui, pour cette raison, privilégient souvent des modes de la loyauté ou du retrait dans leur action quotidienne (Payet 1997, Hirschman 1970, van Zanten 2001). La constitution d’un problème public dans un lycée exige à la fois un sens de la justice et la visée d’un bien commun mobilisant des êtres humains dans une association ou une action conjointe et un registre des affections, une manière d’être engagé qui varient selon les personnes et les situations (Thévenot 2000a).

Ici, le trouble de l'étrangeté face au bandana a éprouvé le régime de familiarité dans lequel se mouvaient les enseignants, qu'il corresponde à une forme de sécurisation ontologique engendrée par un travail routinier, à un accommodement habituel avec le voisinage des collègues ou à une indifférence à la présence d'autrui (Breviglieri & Tromm 2003, Stavo-Debauge 2003, Thévenot 1994, 2006). Ensuite l'horizon d'un tiers, notamment la personne du proviseur, a contribué à asseoir la critique à l'encontre de la lycéenne "voilée", avant qu'un mouvement d'indignation ne s'intensifie dans une protestation orientée vers une grammaire du bien civique. Cette mobilisation collective a permis aux protagonistes d'accéder à une visibilité et une légitimité publique en étendant leur cause à des arènes publiques au-delà de la configuration initiale du trouble (Cefaï 2002).

Avant d'aborder l'affaire, considérons l'équipement des individus par le droit propre à arbitrer les désaccords et à composer la chose publique, en particulier dans le monde scolaire. Dans ce lycée comme ailleurs, des dispositions juridiques organisent les modalités de représentation des enseignants et des élèves, les cadres et les limites de leur autonomie, les régimes de responsabilité et de sanction applicables aux transgressions et aux infractions. Si l'imputation de responsabilité à l'occasion d'un différend se prolonge parfois devant les tribunaux, le suivi de cette affaire a permis de considérer l'interprétation de la règle de droit et la manière dont elle appuyait les qualifications des êtres et des événements en transportant le jugement selon un ordre conventionnel (Thévenot 1992). Propre à relancer l'épreuve de qualification, le droit, dont l'effectivité importe à l'administrateur autant qu'au juriste, appelle à des modalités de clôture de la dispute en obligeant les individus à affronter des épreuves du tangible et des topiques de la preuve (Chateauraynaud 2004). Nous avons donc cherché, dans le cas du bandana de Samira, à caractériser la diversité des modes d'engagement tolérés ou non par les procédures caractérisant le formalisme réglementaire et juridique de l'État républicain dans l'espace scolaire (Thévenot 2000b).

L'extension du proche et l'émergence d'un problème public

Le lycée se situe dans un quartier défavorisé d'une grande ville de province où vit une importante population d'origine maghrébine. Beaucoup de jeunes filles portent le voile mais elles le quittent à l'entrée de l'établissement. Ce dernier s'inscrit dans une histoire reconnue de l'enseignement technique mais souffre depuis quelques années d'une détérioration de sa réputation. Du fait d'une tradition d'excellence que les proviseurs tentent de maintenir, la grandeur domestique constitue une composante forte des relations entre acteurs (Derouet 1992,

Boltanski & Thévenot 1991). Un proviseur adjoint, présente depuis vingt ans, femme très respectée par les enseignants, incarne la permanence de l'autorité et de la hiérarchie doublée d'une écoute attentive des enseignants. Le proviseur, femme d'un tempérament versatile, entretient un conflit permanent avec la communauté éducative, qui la juge incapable de prendre les décisions nécessaires à la bonne gestion de l'établissement. L'absence de projets pédagogiques, l'effacement de la vie scolaire (nom donné en France au personnel chargé d'encadrer les élèves hors des situations d'enseignement), l'inexistence de lieux d'expression pour les élèves ou de lieux de concertation pour les enseignants ont contribué à l'édification d'un compromis domestique-civique autour de la gestion de l'absentéisme des élèves ou de l'usage répressif des conseils de discipline. La sanction prévaut sur la prévention. En cas de problème important, un conseil de discipline, principale instance de régulation des incidents est rapidement réuni, alors que les interventions de l'administration ou de la vie scolaire sur le terrain sont rares.

Le régime de sanctions, hiérarchisé et procédural, est mis en œuvre dès qu'un professeur fait un signalement auprès de la vie scolaire, qui établit d'office un rapport sur ce qui est qualifié d'incident. Le règlement intérieur constitue un horizon commun pour l'action disciplinaire des adultes de l'établissement. Il a été défini dans le cadre de l'autonomie pédagogique et éducative des Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL) et précise "les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté scolaire" et les règles relatives à la discipline des élèves conformément à l'article 3 du 30 août 1985. Il fixe la liste et l'échelle des sanctions et des mesures à caractère disciplinaire pouvant être prononcées –avertissement, blâme et exclusion temporaire ou définitive. Si l'établissement a toute liberté d'appréciation concernant les mesures de prévention, d'accompagnement et de réparation, les punitions doivent figurer dans le règlement intérieur pour être prononcées. La circulaire du 11 juillet 2000 établit que les règles de vie qui régissent les rapports des membres de la communauté éducative concernent notamment l'usage de biens personnels (téléphone ou ordinateur portables, baladeur, talkie-walkie...), les tenues incompatibles avec certains enseignements, susceptibles de mettre en cause la sécurité des personnes ou les règles d'hygiène, d'entraîner des troubles de fonctionnement dans l'établissement. Selon ces obligations relatives au "respect d'autrui et du cadre de vie", chacun doit témoigner d'une attitude tolérante et respectueuse de la personnalité d'autrui et de ses convictions. Le respect de l'autre et de tous les personnels, la politesse sont des obligations inscrites au règlement intérieur. Dans ce lycée, le règlement comprend un alinéa interdisant le port du couvre-chef qui témoigne de la volonté d'empêcher la profusion de casquettes de rappers. Il s'y est même constitué une sorte de jurisprudence, plusieurs élèves ayant déjà reçu des avertissements à ce sujet.

Le trouble de l'étrangeté et la gêne du signe

Cette figure de l'autorité et de la pénalité scolaire, présente chez les enseignants, a une réelle efficacité disciplinaire et suffit habituellement à contenir les débordements, réprimant les tendances à l'excitation, à la distraction ou à la contestation voire la dérive vestimentaire. Dès septembre, un premier incident en classe de BTS dû au port du voile par une lycéenne a trouvé un règlement rapide. L'intervention ferme du professeur principal, respecté et apprécié des élèves, proche de la direction, la pression des enseignants de la classe, soucieux de régler le problème en évitant toute démonstration, expliquent en partie le dénouement de l'épreuve et son confinement dans une communauté d'individus attachés à une certaine autonomie vis-à-vis de la direction. L'efficacité de la mesure disciplinaire a été renforcée par la menace adressée à la jeune fille d'une exclusion et d'un possible refus de validation de son diplôme de fin d'année.

Une autre situation marque l'entrée en scène de sa cousine, Samira. Élève de seconde, elle portait jusqu'alors un bandana discret, participant chez elle d'une certaine coquetterie et d'une attitude d'élégance. Assez bonne élève, elle changeait de vêtements et de couleurs régulièrement dans une recherche esthétique commune à beaucoup d'adolescentes. Progressivement, au cours du premier trimestre, Samira a allongé son bandana jusqu'au jour où il a recouvert tous ses cheveux, puis l'a remplacé par une écharpe à trois pointes. La fragilité des indices laissés par Samira et son attitude variable d'un professeur à l'autre, entre ruse et défi, ont jeté le trouble en posant des problèmes d'évaluation aux enseignants de la classe et en suscitant un sentiment de gêne et d'irritation.

Si l'existence d'un précédent avait alerté la communauté enseignante sur le port du voile dans le lycée, le trouble demeurerait assez ambigu pour que le déchiffrement d'indices concernant l'attitude de Samira empêche toute caractérisation d'une action intentionnelle (Thévenot 1998). L'impossibilité d'attribuer des motifs à partir de la perception du bandana a profondément déstabilisé le professeur principal, enseignante de mathématiques. Face à l'étrangeté du phénomène, elle demeure inquiète mais n'ose rien faire. Elle se décide, en décembre 2003, à donner l'alerte lorsqu'elle a l'impression que Samira porte un voile islamique, c'est-à-dire quand le port a assez de sens objectif en tant que signe pour autoriser une mise à l'index. Encore a-t-il fallu, pour qu'elle agisse, la sollicitation de certains de ses collègues, en particulier la gêne et l'angoisse du professeur d'espagnol, très attaché aux valeurs républicaines. De plus, souhaitant faire face à ses responsabilités de professeur principal, elle s'est préoccupée de trouver le bon moment pour rappeler le règlement intérieur, mettre l'élève en défaut et prendre la classe à témoin, sans que son action passe pour une mise en cause personnelle ou une stigmatisation. L'arrivée de Samira au cours de mathématiques accompagnée d'une déléguée de la classe, d'origine maghrébine, portant un bonnet, fournit

l'occasion. Aussitôt, l'enseignante leur demande de quitter leur couvre-chef et leur rappelle qu'elles n'ont pas le droit de porter quelque chose sur la tête. La déléguée s'exécute, Samira refuse de retirer son bandana, se justifiant par un choix religieux et disant qu'elle a le droit de porter quelque chose sur la tête. Ce refus motivé oriente la décision de l'enseignante qui, hors de la classe, signale l'incident à ses collègues.

Les épreuves du tangible : entre compassion et affection

Les enseignants de la classe sont informés parce que l'événement déstabilise le cadre pédagogique institué en début d'année. Généralement, la contestation de l'autorité du représentant des professeurs auprès des élèves appelle la mise en œuvre d'une solidarité professionnelle. Mais le répertoire des motifs de l'action de Samira paraît difficile à établir au regard de la relation de face-à-face vécue par l'enseignante de mathématiques et il échappe aux scènes disciplinaires habituelles dans les classes. Confrontés à une mise en récit de la situation, les enseignants hésitent entre compassion et affection à l'égard de leur collègue, ne sachant comment situer le seuil de l'intolérable et de l'inacceptable. Des dissensions apparues chez les professeurs de la classe génèrent l'adoption d'une position commune à l'égard de Samira. L'interprétation de son action est d'ailleurs inséparable du sens que les enseignants ont donné à l'événement en prenant appui sur des connaissances ordinaires ou des réserves d'expérience liée à leur propre parcours biographique et à leur environnement proche. Ceux-ci ont fourni au préalable des thèmes ou des mises en récit orientant leur engagement en assurant des garanties de vraisemblance et d'acceptabilité au discours de leur collègue.

À commencer par la mathématicienne : présente depuis vingt ans dans le lycée, appréciée du proviseur, son statut précaire de déléguée rectorale la rend dépendante de l'administration et elle ne veut pas s'exposer en public pour protéger la réputation de son conjoint, un chef d'entreprise connu. L'événement la met mal à l'aise en l'obligeant à arbitrer entre sa loyauté vis-à-vis de la direction, sa volonté de se tenir en retrait, son souci de se battre contre l'indignité du port du voile. Surmontant l'inquiétude afférant aux modalités possibles de son engagement dans l'espace public du lycée, elle adopta la fermeté et reçut le soutien de ses collègues à deux exceptions : le professeur d'Éducation Physique et Sportive, qui ne voit pas dans le bandana de gêne pour la pratique sportive, le professeur d'histoire-géographie qui se sent proche de Samira. Il a tenté de la raisonner avant que l'événement prenne de l'ampleur, de lui faire prendre conscience des règles à respecter. Il porte après coup un jugement négatif sur l'action de ses collègues, qu'il trouve brutale, leur centration sur le respect de la règle ayant empêché d'après lui l'exercice du respect de l'autre et une réelle prise en considération

de l'individu. Selon lui, Samira participait activement au cours, posait des questions sur l'égalité de traitement entre les hommes ou entre les religions. Faisant preuve d'une attitude d'ouverture, elle semblait sensible à la pauvreté, aux injustices. Maire d'une petite commune, il était entré au contact de différentes religions au cours de ses nombreux voyages. Pour lui, la "pratique du mélange culturel" relève de la normalité et l'"état d'esprit" caractérisant le "vivre ensemble" lui paraît alors plus important que la manifestation d'un "signe extérieur". Il pense que Samira est stigmatisée et que son attitude s'est durcie dans un sentiment de fierté et d'orgueil, lui permettant de résister et de revendiquer son voile religieux. Cette compassion à l'égard du comportement de la jeune fille explique en partie pourquoi il est demeuré en retrait pendant toute l'affaire.

À l'opposé, le professeur de français joua un rôle très actif. Dans un premier temps, il ne perçoit pas l'allongement progressif du bandana de Samira et ne ressent pas de gêne. C'est lorsque sa collègue de mathématiques lui fait remarquer l'incongruité du port qu'il relie cette expression à ce qu'il vit au quotidien aux côtés de sa femme d'origine maghrébine. Par la suite, devenu plus attentif jusqu'à prendre conscience de l'évidence du geste de Samira, il s'en est trouvé affecté : "a senti le roussi" et a considéré qu'il fallait avertir l'administration. Il manifeste d'abord une certaine réticence à s'engager aux côtés du professeur principal parce qu'il craint de voir émerger des propos racistes et anti-musulmans et ne veut pas se rendre complice d'un "délit de faciès". Nouvellement nommé au lycée, il veut d'abord qu'on "lui foute la paix". C'est en discutant avec sa femme, très critique vis-à-vis du port du voile, qu'il s'est senti concerné. Sa préoccupation s'accompagne du sentiment que la ville se communautarise et que "les voiles se répandent". Dans sa propre expérience, il s'est senti humilié lorsqu'en déambulant dans un quartier habité par une importante population d'origine maghrébine, sa femme s'est fait insulter parce qu'elle était en sa compagnie. D'après lui, elle n'accepterait jamais de vivre avec un Arabe et sa mère exprime souvent son mépris vis-à-vis des intégristes musulmans en disant que "s'ils ne sont pas contents, ils n'ont qu'à prendre un charter et aller en Arabie Saoudite". Ayant travaillé plusieurs années dans le Nord, il s'était offusqué de voir se multiplier les jeunes filles voilées sans que cela suscite une quelconque réaction de l'Éducation nationale.

Cette hantise est partagée par une enseignante de philosophie, qui joua un rôle actif dans la protestation. Bien qu'elle ait séjourné au Brésil et connu le pluralisme religieux, elle a le sentiment que l'islamisme s'est développé dans son quartier où les "barbus" et les femmes voilées se multiplient. Dans son établissement précédent, elle s'était aperçue en cours que les élèves défendaient de plus en plus leur religion et le principe de la loi coranique.

Ces enseignants vivent l'événement en interprétant et en motivant leur action par rapport à une expérience parfois acquise hors de l'école. Les autres ne cherchent pas hors de la classe à entretenir le moindre contact avec la jeune fille

dans l'espace du lycée. Le passage entre le doute et une évidence partagée à plusieurs s'est opéré par un ajustement progressif des formes de jugement sur la situation à partir d'horizons de signification différents. Toutefois, comme le montre la suite de l'enquête, il fallut des éléments plus tangibles pour emporter la conviction et mobiliser les enseignants dans une action collective.

Porter la plainte dans l'horizon d'un tiers

Ayant surmonté l'épreuve du doute en sollicitant l'avis de ses collègues et en caractérisant l'infraction vis-à-vis du règlement intérieur, le professeur principal bénéficie des appuis nécessaires pour rendre compte de l'événement sous la forme d'un incident auprès de la vie scolaire. Mais la peur de l'exposition publique de sa personne, l'angoisse d'une interpellation de l'administration et de ses possibles effets, la conduisent à un ultime détour : une quête de réassurance auprès d'un proche, le professeur coordonnateur pour les mathématiques, avec lequel elle coopère souvent dans le domaine pédagogique. Préparant alors le concours de chef d'établissement, il s'intéresse aux textes réglementaires et législatifs et lui conseille de signaler le cas au proviseur qui seul détient la compétence légale de réaffirmer le règlement intérieur à Samira dès lors qu'elle affirme son appartenance religieuse. En 1992, en effet, le Conseil d'État a annulé le règlement intérieur d'un EPLE interdisant "le port de tout insigne distinctif, vestimentaire ou autre, d'ordre religieux, politique ou philosophique" car une telle disposition méconnaissait les termes de l'article 10 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, repris à l'article L511-2 du Code de l'éducation selon lesquels "dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression" (arrêt Kherouaa). De plus, la circulaire-1649 du 20 septembre 1994 (dite Bayrou) avait demandé d'insérer dans tout règlement intérieur l'article suivant : "le port par les élèves de signes discrets, manifestant leur attachement personnel à des convictions, notamment religieuses, est admis dans l'établissement. Mais les signes ostentatoires, qui constituent en eux-mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination sont interdits. Sont interdits aussi les attitudes provocatrices, les manquements aux obligations d'assiduité et de sécurité, les comportements susceptibles de constituer des pressions sur d'autres élèves, de perturber le déroulement des activités d'enseignement ou de troubler l'ordre dans l'établissement".

Profitant d'une récréation, le professeur principal décide de rendre compte à un proviseur adjoint. Celle-ci, manifestement irritée, déclare "c'est inacceptable dans le lycée, elle n'a pas le droit", puis alerte ses collègues et le proviseur. Celle-ci fait immédiatement irruption en salle des professeurs, ce dont elle est coutumière, pour leur intimer l'ordre de faire respecter le règlement intérieur prohibant le port du couvre-chef. Puis convoque Samira et s'entretient avec elle une partie de

la matinée pour s'enquérir des motifs du port d'un voile islamique. Cet épisode se situant en fin de semaine, l'élève ne réintègre pas sa classe.

Le lundi suivant, l'enseignante d'anglais, confrontée à Samira et à son bandana, soucieuse de faire respecter le règlement intérieur, confie à la déléguée de classe le soin de l'accompagner à la vie scolaire. En chemin, les deux élèves rencontrent le proviseur et ses adjoints. Ayant entre-temps obtenu l'avis des services juridiques du rectorat, défavorables à l'exclusion, le proviseur fait irruption dans la classe d'anglais et signifie à l'enseignante sur un ton véhément, devant les élèves, qu'elle doit réintégrer Samira. Offensée, l'enseignante se plaint aux représentants du personnel et aux élus du conseil d'administration. Le sentiment d'offense est renforcé par l'indignation des professeurs de la classe, réunis par le proviseur, face à ses reproches de n'avoir pas appliqué le règlement intérieur dès le premier jour, ce délai et leur incompétence ayant conduit à l'émergence du problème. Dès lors, devant le comportement qualifié d'"hystérique" d'un chef assimilé à une "furie", les enseignants, humiliés et méprisés, décident de ne plus accepter Samira en cours. L'agression, loin d'assurer une clôture du jugement des protagonistes sur la résolution du problème et la médiation d'un tiers, a contribué à installer la dispute selon des positions de plus en plus antagonistes. En effet, le mouvement d'irritation morale ou de réprobation à l'égard du bandana s'est cristallisé autour de l'injustice du proviseur, avant de déboucher sur un travail collectif d'identification et de reconnaissance du signe religieux et de l'acte de prosélytisme pour trouver les bons motifs d'exclusion de Samira.

La composition d'une chose publique et sa procéduralisation par le droit

Le procès de travail et de communication qui suivit à partir de l'interprétation du règlement intérieur, bien qu'il constitue une riposte à la décision du proviseur, vécue sous la figure de l'offense aux convenances, contribua à faire du port du bandana un problème public. Jusque-là, les modalités de l'association se limitaient à la petite communauté des enseignants de la classe dont le bien-être était affecté par l'irruption d'un acte intentionnel étranger aux types ordinaires de pénalité scolaire. En soulevant la question de l'inadaptation du règlement intérieur au traitement du trouble, en déléguant l'autorité du professeur principal au proviseur, l'association s'est élargie. Se détachant des liens de proximité entre les personnes, elle s'étend à d'autres formes de vie en commun, à l'intérieur ou à l'extérieur du lycée, articulées à des grammaires du bien civique (Thévenot 2004, 2006). L'État républicain est une première forme d'organisation du public, incarnée par ses représentants, tels le proviseur et le recteur, chargés de veiller au res-

pect de l'intérêt général et d'assurer une déconnexion avec les intérêts et les valeurs d'une communauté plus restreinte. La règle de droit constitue alors l'équipement privilégié de l'État dans son souci de normaliser les activités et d'égaliser les conditions dans le monde scolaire. Ainsi le recteur jugea bon, dans une note de service aux enseignants du lycée affichée en salle des professeurs, d'interdire l'exclusion de Samira pour le port d'un accessoire vestimentaire en rappelant l'avis du conseil d'État du 27 novembre 1989. Il stipule que "dans les établissements scolaires, le port par les élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité, dans la mesure où il constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation de croyances religieuses [...] cette liberté ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés individuellement ou collectivement ou par leur caractère ostentatoire ou revendicatif, constitueraient un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative, compromettraient leur santé ou leur sécurité, perturberaient le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin troubleraient l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement normal du service public".

Dans les établissements scolaires, à côté de l'État, d'autres associations volontaires, organisations syndicales et associations de spécialités, représentent l'intérêt de leurs membres, sont solidaires des enseignants, attentives au respect des règles édictées et attachées à la réalisation du bien commun spécifiant les valeurs de la laïcité. Dans le lycée de Samira, le syndicat national majoritaire au conseil d'administration, bien que concurrencé lors des élections par une liste indépendante, témoigne du compromis domestique-civique auquel se sont ralliés les acteurs. Les positions des syndiqués se sont rapprochées dans la fronde les opposant au proviseur, en formant une "grande famille". La représentante du syndicat, responsable nationale, alertée par les enseignants de la classe, bien qu'elle perçoive le problème comme le "signe d'un état grave" et "d'urgence", souhaite qu'il se règle par la discussion et la négociation afin que l'affaire ne devienne pas trop médiatique au risque d'un "durcissement", d'un "tapage" et ou de "déformations". Cette prudence vis-à-vis de l'opinion s'explique aussi par le fait que le syndicat hésite à cette époque sur la position à adopter nationalement alors que se prépare le projet de loi sur la laïcité. Au lycée, les élus du conseil d'administration et les membres du syndicat souhaitaient également, au nom de la laïcité, faire prévaloir des valeurs d'intégration sur une procédure d'exclusion de l'élève fautive.

Pour circonscrire les rumeurs et mettre en commun les témoignages, une réunion intersyndicale fut organisée, un midi, une semaine après l'incident. À la

stupéfaction de tous, la forte présence des enseignants en salle des professeurs (environ 70% d'entre eux) transforma la réunion en collectif. Dès lors, se constitua une assemblée générale (AG), principale instance de décision et de régulation de l'action collective au lycée. Celle-ci caractérise une autre forme d'organisation du public, plus libérale que celle de l'État ou d'une association volontaire, parce qu'elle garantit l'expression des individus sur un pied d'égalité et non en vertu d'un mandat, et parce que l'adhésion et le retrait s'opèrent sans formalisme. En étendant le cercle des personnes impliquées et l'horizon de visibilité de la protestation dans une arène publique, l'AG est soumise à des contraintes de publicité. La formulation de la plainte est comme dans des affaires similaires, progressivement portée par des représentants, la constitution d'un dossier visant à attester la transgression du règlement intérieur et des principes de laïcité (Gautherin 2000).

La publicisation de la plainte : de la protestation à l'accusation

Par l'assemblée générale s'est composée une scène publique qui, en dépit de sa dimension dramaturgique, facilite le cadrage des interprétations en permettant de dresser l'inventaire des justifications pouvant servir d'appui aux revendications des enseignants (Cefaï 2001). La définition du bien commun et la qualification de l'événement soulèvent des problèmes d'évaluation et rendent nécessaire l'alignement des protagonistes selon le format d'une action justifiable à partir de principes civiques. Plus que la manifestation de valeurs ou d'intérêts, les motifs avancés visent à structurer la plainte dans le répertoire des problèmes publics disponibles pour servir ensuite de cadre d'interprétation et d'appui à l'engagement (Tromm 2001). Si certains enseignants ont tenu des propos racistes ou xénophobes, comme cette mathématicienne persuadée que "ces gens avec une dizaine d'enfants éduqués dans le même esprit, allaient complément nous envahir", d'autres, souvent des enseignantes, défendent le principe de dignité de la femme et la reconnaissance de ses droits à l'émancipation. Alors que les revendications expriment parfois une réaction de peur devant ce qui est ressenti par beaucoup comme une menace, deux enseignants, d'origine maghrébine, avancent la thèse de la manipulation des jeunes filles victimes de réseaux intégristes. Les défenseurs de la laïcité sont divisés, les uns jugeant le port du foulard intolérable, constituant un acte de prosélytisme et de manifestation de l'extrémisme religieux, les autres appelant à la mise en œuvre d'une laïcité ferme sur certains principes et le règlement intérieur mais ouverte au dialogue avec l'élève.

La plupart des enseignants de la classe de Samira jugent son comportement inadmissible et se disent gênés par la présence de signes qualifiés d'intolérables. Mais, s'opposant à l'émergence d'un discours anti-musulman, le professeur de français mit en garde le collectif contre le risque d'une possible discrimination à l'encontre de la lycéenne. Toutefois, seule une petite minorité des enseignants de

la classe considéra qu'il était possible d'accueillir l'élève et de faire confiance au travail pédagogique afin de la libérer de son "enfermement". Ce fut le parti du professeur d'histoire-géographie, hostile à l'action de ses collègues, qui en AG pointa du doigt une enseignante portant un bandeau en arguant qu'il n'était en rien la manifestation d'une croyance religieuse. Sa démonstration s'est heurtée à l'opprobre de ses collègues. D'autres enseignants hésitent à sanctionner Samira pour son attitude vestimentaire parce que son travail scolaire ne pose pas de problème particulier et qu'elle demeure très discrète dans son entourage. L'accord s'est finalement construit sur la nécessité pour Samira de respecter le règlement intérieur. Une délégation de représentants demanda une entrevue au proviseur. Ils en ressortirent satisfaits, avec le sentiment d'avoir été écoutés et compris, conscients des difficultés auxquelles doit faire face le chef d'établissement vis-à-vis de sa hiérarchie et du voisinage –le commissariat et la mairie de quartier s'étant inquiétés du retentissement possible de l'incident.

Les enseignants et le proviseur décidèrent, en janvier, de rencontrer Samira et ses parents pour commencer un travail de conciliation. Les parents, modestes, pratiquant un islam ouvert et soucieux de la réussite scolaire de leur fille, semblent dépassés et surpris par sa position. À côté des parents qui parlent peu le français, les discussions ont rapidement mis en scène la sœur de Samira et une avocate. La première, exclue du lycée pour absentéisme, a raté son baccalauréat, s'est mariée à un musulman et porte le voile. La seconde, d'origine algérienne, ne porte pas le voile, mais s'appuie sur l'avis du Conseil d'État en arguant de l'absence d'acte de prosélytisme pouvant justifier le retrait du foulard. Cette position ferme de Samira, soutenue par son avocate, convainc les enseignants, même les plus réticents, que la jeune fille n'est pas une "adolescente paumée", qu'elle a des "objectifs précis" et bénéficie du soutien de "minorités agissantes" ou de "réseaux intégristes". L'identification de l'intentionnalité de l'acte déboucha sur une révision des interprétations des enseignants les plus circonspects, persuadés qu'ils étaient victimes d'une machination, que la jeune fille appartenait à "une mouvance salafiste" et qu'il y avait là non un "cas isolé" mais un "fait tangible" sur lequel ils pouvaient intervenir. Lors de la seconde AG, en février, les positions des uns et des autres se durcirent alors que des témoignages jugés concordants laissent penser à une action "préméditée", à une "infiltration" dans le lycée. Devant l'impossibilité de régler l'incident par la conciliation, la protestation collective se poursuit dans une dynamique du procès cherchant à mobiliser des preuves facilitant l'imputation de responsabilité nécessaire à la mise en accusation de Samira dans son infraction au règlement intérieur.

Lancement de l'alerte, logique du procès et épreuves de l'aveu

L'entrée dans le procès nécessita un travail politique de délégation qui, au-delà de l'enregistrement des plaintes et des inquiétudes, puisse s'appuyer sur un

agent socialement reconnu et qualifié pour faire passer le message (Chateauraynaud & Tornay 1999). Au sein de l'assemblée, les élus du conseil d'administration assumèrent ce rôle de représentation, mais le collectif se singularisa en la personne d'un enseignant d'économie et gestion qui, endossant le rôle de "prophète de malheur", contribua à recomposer le récit de l'événement. Il disposa rapidement d'un crédit suffisant auprès de ses collègues pour lancer une alerte sur la menace qu'occasionne le port du bandana à l'encontre des principes de la laïcité. Sans passé militant, se considérant comme un "hérétique" du syndicat, cet enseignant défend son engagement par la crainte que lui inspirèrent la montée de l'extrême droite au second tour des élections présidentielles et le risque de "montée du communautarisme". Partisan d'un durcissement de la protestation, anti-religieux, il opère un travail de persuasion et de conviction des représentants de l'assemblée tout en faisant émerger un consensus sur la défense des principes de la laïcité.

Souvent, le rôle de ces lanceurs d'alerte est de réveiller des agents assoupis par le poids de la routine ou aveuglés par la transparence du monde ordinaire. Ici, l'enseignant incite progressivement ses collègues à s'extraire d'une attitude jugée trop conformiste vis-à-vis du règlement intérieur et de l'avis du Conseil d'État, convaincu que le problème est avant tout "politique" et qu'il faut défendre une "cause", alors que d'autres débattent du caractère discret ou ostentatoire du bandana de Samira. Au cours de réunions successives, il mit en œuvre un argumentaire assez crédible pour alerter ses collègues sur le "piège" dans lequel les autorités académiques cherchent à clore la dispute en se retranchant derrière l'avis du Conseil d'État pour refuser l'exclusion de Samira, ce qui lui apparaît comme un excès de légalisme. Dans le droit fil de sa démonstration, il fut soutenu par des proches, comme le professeur de français de la classe, adhérent au syndicat, devenu porte-parole de ses collègues et peu à peu convaincu d'être victime d'une "stratégie du centimètre par centimètre" et la proie de "l'ennemi qui te choisit".

Le procès mais aussi la poursuite de la mobilisation appelaient un inventaire des textes juridiques afin d'assurer la publicité de la plainte dans une requête étayée par les termes du droit. Devenu porte-parole du collectif, l'enseignant d'économie-gestion s'est engagé, avec des collègues familiers des procédures juridiques, dans un recensement et une analyse de la jurisprudence et des projets de loi de réforme de la laïcité alors déposés devant l'Assemblée nationale. Le texte du député Jacques Myard nourrit ainsi l'exposé des motifs. Mentionnant la montée d'un islam militant revendiquant un islam orthodoxe référent identitaire exclusif, incarné dans des réseaux d'activistes radicaux, sa proposition de loi appelait à réagir contre le développement de comportements ethnicistes, communautaristes et les intifidas dans l'espace scolaire au mépris des valeurs fondatrices de la République. Citant Huntington et sa thèse du "choc des civilisations", il considère que l'école ne doit pas se transformer en "terrain d'affrontements commu-

nautaires” alors que les incidents se multiplient dans les établissements. Il assimile le port du voile, “symbole d’une discrimination sexuelle allant contre le mouvement des sociétés vers l’émancipation féminine”, au “tchadri imposé aux Afghanes par les talibans” et “attentatoire à la dignité et à la liberté des femmes”.

Le mouvement de protestation s’organisa avec le soutien des élus au conseil d’administration, sans l’historien-géographe et la philosophe ayant opté pour le retrait. Il produisit des affiches et des manifestes, à l’engagement passionnel, défendant les principes de la laïcité, placardés en salle des professeurs. Dans ce climat de peur et d’insécurité, des critiques furent adressées aux porte-parole du collectif parce qu’ils se livraient à une interprétation tendancieuse des textes juridiques, développaient des arguments à connotation raciste ou anti-musulmane, grossissaient certains points ou utilisaient des sources jugées peu crédibles. Une affiche proclamant le lycée “sanctuaire scolaire” annonça dans un “avis à la population” : “vous entrez ici dans un espace d’écoute, de dialogue et de compréhension réciproques. Laissez vos armes et vos invectives, vos coiffes et vos diatribes, vos versets et vos sourates auprès de la concierge. Elle vous les rendra en sortant. Ici seul le naturel et le port du sourire sont obligatoires”. D’autres ont déploré, après l’affaire, une forme d’“intervention terroriste” empêchant l’expression d’une “parole libre”, générant une “absence de débat” et contraignant certains enseignants à l’“autocensure”.

Les conditions de félicité de la plainte exigeaient qu’elle soit détachée de la personne, le professeur d’économie-gestion, et du collectif réuni. Un travail s’opéra de désingularisation de la cause et de neutralisation du registre émotionnel par la recherche d’arguments rationnels susceptibles de susciter l’adhésion, de garantir l’acceptation de la requête dans l’espace public tout en la configurant dans le format d’un agir stratégique. L’initiative de la philosophe, seule à s’être engagée au sein de sa discipline, contestant les positions des porte-parole et rédigeant ses propres textes, les contraignit à revoir leur argumentation. Elle les convainquit de ne pas enfermer l’affaire dans une querelle avec le proviseur, de ne pas chercher à adresser des libelles au rectorat, mais de donner une certaine publicité à la mobilisation en s’appuyant sur des arguments de droit et en réfléchissant aux enjeux philosophiques et juridiques du port du voile. La responsable syndicale, très attachée au principe de laïcité, jugeant aussi que certaines positions, caricaturales et sans nuances, allaient à l’encontre des valeurs d’anti-racisme et d’anti-discrimination qu’elle défendait, chercha à canaliser les “débordements” en s’appuyant sur le syndicat pour la logistique du mouvement, les relations avec la presse, l’obtention de conseils juridiques. Le collectif eut aussi le soutien du proviseur qui, en affirmant que ses convictions personnelles ne lui permettaient pas d’accepter Samira dans le lycée, exprima le vœu qu’elle se conforme à la loi.

Pour constater l'infraction au règlement intérieur et convoquer le conseil de discipline susceptible de décider l'exclusion, l'AG devait constituer un dossier d'indices ou d'événements tangibles facilitant le travail d'administration de la preuve (Chateauraynaud 2004). Il fallait mettre Samira en défaut, lui faire exprimer ses convictions religieuses et réunir des éléments probants. Au-delà de la qualification de l'intentionnalité de l'acte, manifestant une infraction à la règle, l'épreuve de l'aveu induirait une caractérisation morale de l'élève et assiérait la critique à partir du monde civique mis en valeur par le collectif (Dulong 2001). Enfin, face à la disparité des témoignages recueillis, il fallait s'extraire d'une épreuve de crédibilité, fondée sur la confiance, appuyer les argumentations sur une épreuve de vérification, fondée sur une enquête confirmant la réalité de l'infraction par d'autres sources d'information que le récit. Il fut ainsi demandé aux enseignants de la classe d'exiger de Samira, systématiquement, au début du cours, qu'elle se justifie sur le port du foulard. À chaque fois, une fiche-incident était établie et ses propos consignés dans un cahier. Il était convenu qu'on lui demandait d'ôter son couvre-chef, de s'expliquer en cas de refus, de la faire parler sur ses motivations religieuses et en définitive de lui refuser l'accès en classe. Ses propos étaient ensuite rapportés en assemblée générale.

À l'exception du cours d'histoire-géographie où le professeur l'acceptait – s'exposant à la vindicte publique parce qu'il mettait à l'épreuve la solidarité entre collègues – Samira était consignée en salle de permanence. À la demande du proviseur et de l'avocate, les enseignants lui donnaient du travail pour se conformer à l'obligation légale de continuité de la scolarité. De son côté, Samira consignait les propos des enseignants, prenait des notes dans son carnet, parfois de manière provocatrice, et leur répondait en s'appuyant sur les instructions données par son avocate. La logique du procès gagna l'espace de la classe, perturbant l'activité pédagogique avec des élèves distraits, gênés ou découragés, obligeant des enseignants désorientés et épuisés sur le plan moral et affectif à contrôler leurs moindres gestes pour ne pas donner prise à des accusations ou au dépôt d'une plainte. Le professeur de français fut particulièrement affecté qui, par son expérience, s'était placé délibérément sur le terrain juridique, avertissant au préalable les élèves de sa détermination à porter plainte en cas d'atteinte faite à sa personne. À son initiative, la mise à l'épreuve de Samira fut étendue aux savoirs scolaires, par l'étude de textes de Voltaire condamnant la religion et par une mise à l'index de l'intégrisme à partir d'un commentaire du *Tartuffe* de Molière. D'autres collègues choisirent de s'appuyer sur des parties des programmes officiels pour susciter un débat et faire mieux connaître aux élèves les principes de la laïcité, s'épuisant peu à peu dans des "discussions sans fin" aux dires de l'un d'entre eux.

Le basculement de la dispute dans l'espace public et l'horizon du droit

Soucieux de désamorcer ce qu'il estimait être un conflit entre les enseignants et le proviseur et opérant un travail classique de délégation, le recteur dépêcha, en février, son directeur de cabinet, la responsable des services juridiques du Rectorat, un Inspecteur Pédagogique Régional, une Médiatrice de l'Éducation nationale spécialisée dans le règlement des contentieux autour du voile. Ces officiels rencontrèrent les membres de l'équipe pédagogique, les élus du Conseil d'Administration, la direction de l'établissement. Ils cherchèrent à expliquer la jurisprudence du Conseil d'État en rappelant aux enseignants qu'ils étaient dans l'illégalité et qu'il leur fallait réintégrer l'élève. Les enseignants, campant sur leurs positions, demandèrent la convocation d'un conseil de discipline en vertu des dispositions légales et du règlement intérieur leur permettant de statuer sur l'exclusion ou l'intégration de la jeune fille. La médiatrice rencontra Samira et sa famille, déjeuna avec le proviseur, accordant finalement peu de temps aux enseignants en raison d'un train à prendre. Leur rappelant la jurisprudence du Conseil d'État, elle chercha à démontrer que les statistiques nationales affichaient un repli de la forme d'expression identitaire liée au port du voile islamique, qu'il s'agissait pour Samira de retrouver ses racines alors qu'elle vivait une crise d'adolescence. Il n'était plus possible de l'exclure puisqu'il était impossible de trouver dans sa tenue vestimentaire des éléments permettant de qualifier le port d'un voile islamique. Les oreilles et le cou étant dégagés, son discours n'étant pas revendicatif, il n'y avait pas de caractère ostentatoire ou d'acte de prosélytisme. Les enseignants avaient donc le choix de réintégrer Samira ou de tenir un conseil de discipline où, s'il était validé par le rectorat, l'élève pouvait venir avec son avocate et obtenir un recours auprès du tribunal administratif. Dans tous les cas, selon la médiatrice, les enseignants devaient se conformer aux règles de droit en vigueur dans le service public.

L'avis de la médiatrice, le poids de la communauté d'action formée d'enseignants unis dans la poursuite d'un bien commun finirent par convaincre le proviseur de la nécessité d'un conseil de discipline. Elle avait été elle-même affectée par l'attitude de défi de Samira, rencontrée fortuitement à l'extérieur de l'établissement. Le lendemain de la rencontre avec la médiatrice, elle adressait une convocation à l'élève et à sa famille par pli recommandé.

C'était sans compter le recteur qui, informé de la tenue prochaine d'un conseil de discipline, donna l'ordre au proviseur de se rétracter, estimant que la négociation avec Samira et sa famille n'avait pas duré assez longtemps, qu'il était impossible de considérer, au regard de la jurisprudence du Conseil d'État, son attitude comme un acte de prosélytisme. Il demanda au proviseur de veiller au respect de la légalité républicaine et du droit. Se sentant désavouée par son supérieur

hiérarchique, le proviseur obtint, à sa demande expresse, une confirmation écrite qu'elle afficha en salle des professeurs. Ceux-ci, se sentant abandonnés et trahis par le recteur, qui leur paraissait outrepasser ses droits en leur demandant de réintégrer Samira, firent basculer le procès dans le scandale.

Le collectif décida d'extraire l'information de son confinement et d'alerter les médias en même temps que des lettres ouvertes étaient adressées au ministre, aux hommes politiques et associations de défense de la laïcité. Dans celle aux parents d'élèves, il rappelait que "toute transgression du règlement intérieur mérite sanction" et affirmait sa volonté de "pérenniser la neutralité de l'espace public" en évitant que se manifestent au lycée des "signes évidents de discrimination à l'égard des femmes". Considérant le lycée comme un "lieu d'éducation, d'apprentissage de la règle et de la loi", l'appel aux parents se faisait au nom de "l'obligation" des personnels à "assurer le rappel à la loi" et à garantir "un espace de droits et de libertés". En même temps furent décidées une journée de grève et une manifestation devant le rectorat ; la requête de l'AG se transformant en cause publique, certains enseignants éprouvèrent dès lors le sentiment d'être aspirés par un événement qui les dépassait et sur lequel ils n'avaient plus aucune prise.

L'opposition se cristallisa entre les enseignants du lycée et le recteur. Ce dernier, refusant de rencontrer les porte-parole du collectif, affirma devant la presse régionale que les protagonistes assimilaient la laïcité à un "herbicide" et qu'il n'était pas question pour lui de transformer l'élève en "candidat au martyr". Ces déclarations eurent un fort retentissement, installant une crise durable au lycée, alors que le débat émergeait à l'échelon national. La question du voile islamique dans différents agendas médiatiques et politiques, la contagion des publics et la propagation des thèses favorables ou défavorables au projet de loi sur la laïcité, créèrent de nouvelles opportunités pour les porte-parole du collectif, désormais en mesure de faire entendre leur voix hors des sphères classiques de la représentation institutionnelle et politique (Cefai 2002, Thévenot 1999). L'utilisation du réseau Internet de l'Académie, les prises de contact avec les médias régionaux et nationaux, les échanges avec les associations ou les comités de défense de la laïcité, l'information des élus de droite et de gauche, constituaient autant de ressources et de réseaux mobilisés par le collectif qui recevait en même temps de nombreuses lettres de soutien. En mars, la pression politique et médiatique conduisit le recteur à accorder, au lendemain de la manifestation, une entrevue aux porte-parole des enseignants en présence d'un Inspecteur Régional et d'un Inspecteur Général représentant le ministère, mais en l'absence du proviseur, éconduite avant la rencontre. Endossant son rôle de représentant de l'État, se repliant sur les textes juridiques existants, persuadé qu'il avait affaire à une délégation syndicale, le recteur exposa sa conception de la laïcité dans un monologue d'une demi-heure, appelant les enseignants à faire preuve de plus de tolérance et à adopter une attitude moins laïciste. Les enseignants, persuadés d'avoir affaire à

un sermon où le recteur niait le problème, s'offusquèrent de cette absence de confiance qui ne leur permettait pas d'apprécier par eux-mêmes la gravité de la situation, comme le demandaient les textes réglementaires en vigueur. L'Inspecteur Général, plus à l'écoute, leur dit qu'ils avaient entre les mains des enjeux considérables et qu'il ne fallait pas qu'ils désespèrent de voir la loi changer. Il les encouragea à continuer leur travail éducatif auprès des élèves tout en leur affirmant que le combat se situait maintenant ailleurs, sur le terrain politique et non dans leur lycée.

C'est la voie qu'ont choisie ensuite le collectif, réuni une nouvelle fois en AG, et son principal porte-parole, le professeur d'économie-gestion à l'origine du lancement de l'alerte. Ils demandèrent au proviseur de convoquer un conseil d'administration extraordinaire. Après des débats houleux, l'organisation d'une journée sur la laïcité dans l'enceinte du lycée fut décidée. À cette occasion, un philosophe républicain fut invité et une pétition défendant l'adoption d'une loi de défense de la laïcité fut lancée. Celle-ci proclamait que le lycée faisait l'expérience d'un "bandeau islamiste coloré", qu'il manifestait le "piège" et le "travail prosélyte" mené par des "groupes intégristes", plaçant "leur lecture de la 'loi religieuse' au-dessus de la loi commune républicaine". Il était donc temps pour la "communauté enseignante" du lycée de fournir une "réponse morale et politique" contre une "laïcité à géométrie variable".

Au cours des derniers mois de l'année scolaire, il est manifeste que l'événement a débordé le lycée et que l'action des porte-parole a été de plus en plus orientée par le débat public sur le voile islamique. Les protagonistes font face à un déplacement des échelles de publicité, la cause étant maintenant nationale, relayée par les médias et des organisations habituées à la mobilisation civique : Ligue des Droits de L'Homme, Associations de Défense de la Laïcité, Union des Familles Laïques, Mouvement des Citoyens, etc. La revendication rejoignait un mouvement de protestation solidaire dans la défense de la laïcité contre le communautarisme et l'intégrisme islamiste, les motifs de l'action et les répertoires de l'argumentation caractérisant de plus en plus une production idéologique. Toutefois, à cela s'est ajoutée une production normative, l'affaire du bandana pesant d'une certaine façon sur le travail législatif accompagnant le projet de loi sur la laïcité. Une nouvelle forme de procéduralisation du droit s'opéra, préalable à la discussion du projet de loi à l'Assemblée Nationale, infléchissant le travail de jurisprudence sous l'égide du Conseil d'État. Certains porte-parole du collectif ont été appelés à témoigner auprès de commissions de parlementaires ou d'experts sur le déroulement des événements, à la suite de prises de contacts ou de rencontres locales organisées par des élus impliqués dans des jeux d'influence. Ces commissions jouèrent ensuite un rôle important de sensibilisation de la sphère politique à la fabrication de la loi. S'il reste difficile de prouver en quoi les quelques entrevues et auditions de protagonistes de l'affaire du bandana ont pu contribuer à

orienter le processus de décision conduisant à la loi, elles ont assurément joué un rôle dans la présentation d'un certain ordre de réalité du vivre ensemble dans un établissement scolaire.

Épilogue...

En mai 2004, le mouvement de protestation au lycée s'est focalisé sur la défense des retraites du secteur public. Le proviseur s'est cassé la jambe et personne ne l'a revue avant la rentrée suivante. Samira a été réintégrée dans sa classe et orientée en section technologique parce qu'elle avait manqué trop de cours. La loi sur la laïcité a été adoptée au Parlement. Certains porte-parole du collectif, devenus des militants de la cause républicaine, affichent régulièrement des informations en salle des professeurs. Ils se sont engagés ensuite dans la campagne du Non au référendum sur le projet de Constitution européenne et ont organisé un "pot républicain" dans le lycée.

Samira porte toujours son bandana qui enveloppe parfois son chignon ou tous ses cheveux mais personne ne semble s'y intéresser. Elle est aussi souvent vêtue de tuniques amples avec des couleurs vives. Certaines élèves déambulent avec des mains de fatma de cinq ou dix centimètres autour du cou. D'autres élèves ensèrent leur tête avec un ruban en nylon bleu ou noir d'une dizaine de centimètres. On leur demande quelquefois de réduire la surface du tissu à l'entrée en classe ou dans le bureau du proviseur adjoint.

Il semble que la présence de signes dans l'espace public du lycée n'affecte plus les personnes malgré des situations récurrentes de face-à-face dans le travail pédagogique, comme si la clôture de l'événement, le retour à des activités ordinaires ou routinières, le repli sur un corps de règles, empêchaient tout dévoilement du port du foulard. Sans doute aussi parce que, comme nous l'avons montré, la perception d'un signe dans le proche ne devient un trouble que si la personne orientée vers autrui s'en trouve affectée et qu'elle établit une série de recouplements et de rapprochements préalables aux opérations de jugement et qualification de l'événement. Se déploie alors un univers de responsabilité et de justice faisant surgir inéluctablement la dispute autour du bien commun. C'est alors, comme l'écrit Arendt, qu'une communauté d'égaux, appelés à s'engager dans la parole et l'action, cherche à composer dans une tension entre le pardon des actes passés et la promesse de garanties futures du vivre ensemble (Arendt 1983, 310-314).

Références bibliographiques

- ARENDET H. 1981 *La vie de l'esprit*, Paris, PUF
- ARENDET H. 1983 *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BREVIGLIERI M. & TROMM D. 2003 Troubles et tensions en milieu urbain. Les épreuves citadines et habitantes de la ville, in Cefaï D. & Pasquier D. *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, Paris, PUF
- CEFAÏ D. 2001 Qu'est-ce qu'une arène publique ? Quelques pistes dans une perspective pragmatiste, in Cefaï D. & Joseph I. *L'héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*, Paris, L'Aube éditions
- CEFAÏ D. 2002 Les cadres de l'action collective. Définitions et problèmes, in Cefaï D. & Tromm D. *Les formes de l'action collective. Mobilisation dans des arènes publiques*, Paris, EHESS
- CHATEAURAYNAUD F. 2004 L'épreuve du tangible. Expériences de l'enquête et surgissement de la preuve, in Karsenti B. & Quéré L. dir. *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*, Paris, EHESS
- CHATEAURAYNAUD F. & TORNAY D. 1999 *Les sombres précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Paris, EHESS
- DEROUE J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DEROUE J.-L. dir. 2003 *Le collège unique en question*, Paris, PUF
- DULONG E. ed. 2001 *L'aveu. Histoire, sociologie, philosophie*, Paris, PUF
- DUTERCQ Y. dir. 2004, *Le collège en chantier*, Paris, INRP
- GAUTHERIN J. 2000 Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry, in Derouet J.-L. dir. *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, De Boeck-INRP
- HIRSCHMAN A.O. 1970 *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge, Ma., Harvard University Press
- PAYET J.-P. 1997 *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin
- STAVO-DEBAUGE J. 2003 L'indifférence du passant qui se meut, les ancrages du résidant qui s'émeut, in Cefaï D. & Pasquier D. *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, Paris, PUF
- THÉVENOT L. 1992 "Jugements ordinaires et jugements de droit", *Annales ESC*-6, 1279-1299
- THÉVENOT L. 1994 "Le régime de familiarité. Des choses en personne", *Genèses*-17, septembre, 72-101
- THÉVENOT L. 1998 Pragmatiques de la connaissance, in Borzeix A., Bouvier A. & Pharo A. ed. *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*, Paris, Éditions du CNRS
- THÉVENOT L. 1999 "Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux", *Mouvements*-3, 73-82
- THÉVENOT L. 2000a L'action comme engagement, in Barbier J.-M. ed. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF

- THÉVENOT L. 2000b Actions et acteurs de la procéduralisation, in Coppens P. & Lenoble J. éd., *Démocratie et procéduralisation du droit*, Bruxelles, Bruylant
- THÉVENOT L. 2004 Une science de la vie ensemble dans le monde, in Caillé A., Dufoix S., *L'idée d'une théorie sociologique générale a-t-elle encore un sens aujourd'hui ?*, La Revue du M.A.U.S.S.-34
- THÉVENOT L. 2006 *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte
- TROMM D. 2002 Grammaires de la mobilisation et vocabulaires des motifs, in Cefaï D. & Tromm D. *Les formes de l'action collective. Mobilisation dans des arènes publiques*, Paris, EHESS
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF

Se mobiliser pour soi et pour les autres La politique d'éducation interrogée par l'action de proximité

YVES DUTERCQ

Centre de Recherche en Éducation de l'Université de Nantes (CREN, EA 2661)
Université de Nantes
BP 81227
44312 Nantes (France)

CLAUDETTE LAFAYE

Université Paris VIII
Groupe de Sociologie Politique et Morale-Institut Marcel Mauss, EHESS-CNRS
10 rue Monsieur le Prince
75006 Paris

À l'heure de la globalisation des modèles, des productions, des activités et des mouvements sociaux, nous nous sommes intéressés au développement de formes d'action collective et de protestation ancrées dans le proche, centrées sur la défense d'un bien menacé ou attentives à l'harmonie d'un territoire restreint. Nous avons constaté que, loin de se limiter aux conflits environnementaux ou d'aménagement urbain, ces revendications concernent également le champ scolaire au sein duquel surgissent de plus en plus de mobilisations de ce type.

C'est ce qui nous a conduits à questionner les modalités d'inscription dans l'espace public de telles mobilisations et leurs répercussions sur l'action publique elle-même. D'une part, quelle est la nature des biens menacés pris en charge par ces mobilisations, comment accèdent-elles à l'espace public et dans quelle mesure parviennent-elles à faire la preuve de leur légitimité ? D'autre part, jusqu'où l'action publique se trouve-t-elle, en retour, affectée par les contestations qui la visent et jusqu'où est-elle redéfinie par la logique de proximité portée par des mobilisations locales ?

Pour répondre à ces questions nous avons mené, avec l'aide précieuse de Christian Baly et de Claire Joigneaux et grâce au soutien de l'Institut National de

Recherche Pédagogique (INRP), une enquête portant sur un ensemble diversifié de six mobilisations autour d'écoles parisiennes dont l'intensité fut suffisante pour leur permettre d'être reconnues et, par voie de conséquence, d'éveiller l'attention du chercheur de terrain : la lutte pour le maintien en ZEP d'écoles maternelles (Dutercq & Lafaye 2003), une protestation liée à la présence d'un squat à proximité d'une école primaire, une mobilisation en faveur de la scolarisation des enfants résidant dans ce même squat (Dutercq & Lafaye 2007), un combat exigeant l'intégration dans des classes ordinaires de cinq enfants handicapés, des interpellations autour d'une école communautarisée, une mobilisation revendiquant des moyens supplémentaires pour des écoles situées dans un quartier défavorisé. Cet article se limite à la mise en perspective de trois d'entre elles – la mobilisation centrée sur le maintien en ZEP d'écoles maternelles, celle dénonçant la communautarisation d'une école élémentaire et celle revendiquant des moyens supplémentaires pour faire face aux perturbations menaçant le fonctionnement de l'école – en montrant qu'elles ont en commun d'interroger la capacité des politiques éducatives à garantir un monde commun scolaire acceptable.

Nous proposerons plusieurs interprétations possibles, non exclusives les unes des autres, pour expliquer la vigueur de ces trois mobilisations. Elles peuvent être appréhendées comme des manifestations de résistance face au processus de libéralisation de l'école sur lequel l'administration n'a ni les moyens ni le mandat pour intervenir (van Zanten 2001), renvoyant aux usagers parents d'élèves la gestion purement individuelle (et individualiste) de la scolarité de leurs enfants. Elles peuvent aussi renvoyer à l'exigence de maintenir le projet républicain et laïc d'une seule et même école, l'école dite unique, pour l'ensemble des enfants scolarisés en France. Elles peuvent enfin être considérées comme des efforts à la base pour construire une école commune multiculturelle mais non communautaire, c'est-à-dire une école conçue comme une petite cité politique où chacun peut trouver sa place sans renoncer à ce qu'il est mais en acceptant aussi ce que les autres sont (Mc Andrew 2001). Ces trois mobilisations se caractérisent donc par leur nature multiréférencée, leur persistance et, surtout, leur enracinement à la base. Elles sont des manifestations de ce qu'Hirschman (1972) qualifie de *voice* (protestation). En effet elles n'émanent pas de responsables politiques qui entérinent le renoncement à la carte scolaire, couvrent les dérogations et laissent prospérer l'alternative de l'enseignement privé sous contrat avec le soutien apparent d'une majorité de citoyens. Elles s'opposent également au comportement de ces derniers qui ont préféré l'exit (retrait) au combat collectif, privilégiant ou finissant par accepter le développement de "l'entre-soi" au détriment de celui du "vivre ensemble".

Des mobilisations liées aux transformations de la critique sociale

De nombreux travaux ont mis en évidence les transformations contemporaines de la critique sociale au cours des dernières décennies (Boltanski & Chiapello 1999, *Mouvements* 1999). Délaissant l'aspiration à une révolution totale qui l'avait mue pendant plus d'un siècle, la critique sociale contemporaine ne vise ni la conquête ni la destruction du pouvoir en place mais cherche à faire accéder les conflits sociaux à une expression publique (Tassin 2003). Daniel Mouchard (2002) parle pour qualifier cette ambition d'un "radicalisme autolimité". Tel est le cas des nouveaux mouvements sociaux orientés sur la défense des droits fondamentaux de la personne ou la reconnaissance de nouveaux droits (Honneth 2000, 2006, Boltanski 2003, Voirol 2003) qui se sont développés au cours des années 1990 et qui s'attachent à pointer les dysfonctionnements institutionnels et le grand nombre de leurs victimes : mal logés, sans papiers, chômeurs, exclus en tout genre... L'ambition de ces mouvements est de rendre visible des injustices ou simplement des défauts ou des défaillances, enfin tout ce qui n'est pas pris en compte par l'action publique et les politiques que mènent ceux qui en ont la charge, sans doute parce que les revendications concernées reposent sur un paradoxe : que chacun soit publiquement reconnu dans sa singularité. On retrouve de la même manière cette ambition de "publicisation" (Céfaï 1996) dans les mouvements altermondialistes –dont sont partie prenante la plupart des mouvements orientés sur la défense des droits de la personne– qui veulent combiner radicalité et non-violence, cherchent ancrage dans des réalisations concrètes et localisées, articulent action locale et pensée globale et fonctionnent par mise en réseau (Rioufiol 2004).

Les mobilisations localisées que nous avons étudiées ne font pas exception à cette tendance lourde des transformations de la critique sociale puisque les plaintes qu'elles émettent et les revendications qu'elles portent apparaissent d'emblée bornées aux frontières d'un microterritoire : celui de l'école, du groupe scolaire ou du quartier. Ces mobilisations ne sont pas pour autant réductibles à des revendications de type NIMBY, comme les controverses concernant des projets d'aménagement, ce qui ressort des nombreux travaux qui s'y sont intéressés (Lolive 1997, Jobert 1998). En effet, une telle approche ne rend pas justice à la plupart des mobilisations étudiées. D'une part, elle déconsidère d'emblée ces mouvements en les appréhendant exclusivement sous l'angle du repli individualiste ou communautaire, de la défense d'intérêts particuliers. D'autre part, elles manquent le nécessaire travail de décontextualisation auquel ces mobilisations sont confrontées pour faire entendre leur voix dans l'espace public (Trom 1999). Enfin, elles méconnaissent leur capacité à pointer les dysfonctionnements des institutions, les limites ou l'impuissance des politiques publiques, autrement dit leur visée de cri-

tique interne (Lemieux 2000). Or la particularité de ces mobilisations est qu'elles ne sont pas des actions à plusieurs mais bien des actions collectives puisqu'elles renvoient à "des situations où chacun contribue de manière différente à une même fin, en se soumettant à une même règle, en interagissant, en se coordonnant et en adoptant une perspective de réciprocité" (Trom 2001, 101).

Nous considérons pour tout dire que ces mobilisations sont aussi éloignées d'une visée de renversement global de l'ordre social et politique que d'une visée de repli individualiste ou de préservation de l'entre-soi. Notre étude montre, au contraire, qu'elles s'efforcent de retravailler l'articulation entre des principes généraux –en l'occurrence les valeurs républicaines qui fondent, en France, le bien commun scolaire– et leur actualisation au sein d'une collectivité restreinte, celle de l'école ou du groupe scolaire, témoignant ainsi d'une exigence accrue vis-à-vis des principes qui fondent le vivre ensemble (Tassin 2003). Les acteurs mobilisés se réapproprient les ressources que constituent telles ou telles grandes références pour les construire en un bien commun qui les rassemble au-delà de leur singularité (Bourdin 2000, 227). On peut considérer que ce bien est commun en ce qu'il renvoie plutôt à une idéologie communautaire ou nationale préexistante, mais parfois aussi nos mobilisations tendent à passer de la définition d'un bien "seulement" commun à celle d'un bien "véritablement" public (Tassin 2003, 121-132) et en ce sens apte à concerner anciens et nouveaux membres de la cité, sans exclusive communautaire et sans aspiration assimilatrice.

Trois mobilisations similaires et différentes

Les mobilisations étudiées concernent trois lieux différents : le groupe scolaire Savary composé de deux écoles maternelles et de deux écoles élémentaires, l'école Mandela et l'école Langevin. Elles sont toutes situées dans le même arrondissement de l'Est de Paris (Mandela et Langevin sont même voisines) et intégrées entre 1998 et 2004 au sein d'un même réseau d'éducation prioritaire, en raison de la proportion d'élèves issus de milieux sociaux et culturels défavorisés qui s'y trouvent scolarisés. La population scolaire n'y est cependant pas identique puisque le groupe scolaire Savary comme l'école Langevin sont également fréquentés par une minorité d'élèves issus de milieux culturels favorisés (enfants d'artistes et de professions intellectuelles) dont les familles continuent à scolariser leurs enfants au sein de l'école publique du quartier. À l'inverse, l'école Mandela s'est progressivement communautarisée à partir de la fin des années 1990 ainsi qu'en fait spontanément état l'inspecteur de l'Éducation nationale, sollicité sur un tout autre sujet : "L'école Mandela est une école en grosses difficultés qui est en train de se ghettoïser, où il ne restera plus un Blanc dans très peu de temps, où on aura une population essentiellement africaine".

Les trois mobilisations étudiées se sont déroulées à des moments différents et selon des modalités et des temporalités propres.

La première mobilisation a eu lieu au cours du début de l'année 1998. Elle a donc fait l'objet d'un recueil de données rétrospectif, essentiellement fondé sur des entretiens auprès des principaux acteurs mobilisés –membres des deux associations de parents d'élèves présentes sur le groupe scolaire, directeurs d'écoles et enseignants, inspecteur de l'Éducation nationale (IEN)–, complété par des échanges avec d'autres IEN parisiens et avec des représentants départementaux de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE). À ce matériau se sont ajoutés les documents produits à l'occasion de cette mobilisation (tracts, comptes rendus de réunions, bulletins des associations de parents d'élèves, articles de presse). La mobilisation a émergé d'une réunion institutionnelle où des représentants des enseignants et des parents du groupe scolaire découvrent que les deux écoles maternelles doivent être retirées du dispositif d'éducation prioritaire. Elle suscite une intense activité de la part des associations de parents d'élèves et des enseignants qui se livrent à un travail de construction argumentaire et d'enrôlement, tout en cherchant à médiatiser leur action avec l'objectif de faire pression sur les élus locaux comme sur les autorités académiques. Ce mouvement prend fin lorsque les responsables de l'Éducation nationale décident de maintenir les écoles concernées dans le dispositif.

La deuxième mobilisation n'est pas clairement circonscrite, mais est plutôt constituée de tentatives de mobilisation autour de l'école Mandela, en provenance d'une pluralité d'acteurs, qui tentent, chacun à sa manière, d'interpeller les pouvoirs publics sur les difficultés de l'école et son enlèvement communautaire, sans parvenir à faire évoluer la situation. Nous avons été avertis de cette agitation diffuse par les contacts dont nous disposions dans le secteur. Seul un suivi rapproché des événements se déroulant autour de cette école, de 2002 à 2004, complété par des entretiens, a permis de recueillir et d'articuler un ensemble d'éléments hétérogènes et faiblement coordonnés : plaintes de parents, instabilité des personnels, interpellations des autorités académiques et des élus par le directeur d'école, quelques parents et une association de quartier, rassemblements éphémères... Ces embryons de mobilisation finissent par être pris au sérieux par une nouvelle inspectrice de secteur qui fait le nécessaire pour obtenir la fermeture provisoire de l'école, sa rénovation et sa restructuration.

La troisième mobilisation s'est mise en branle peu de temps après la rentrée scolaire 2003 : des parents de l'école Langevin, inquiets de perturbations et de situations de violence inhabituelles dans ce lieu, réclament aux autorités académiques, tout au long de l'année et par des voies multiples, l'octroi de moyens supplémentaires aptes à enrayer un processus de dégradation émergent qui suscite la défection des enseignants les plus expérimentés. Nous avons été informés de la montée de ces revendications car elles étaient en lien et faisaient écho avec

la situation difficile que connaissait l'école Mandela voisine, et nous avons suivi cette mobilisation en usant d'une démarche similaire, caractérisée par des contacts réguliers auprès des principaux protagonistes. La restructuration de l'école Mandela a entraîné celle de l'école Langevin. En effet, la communautarisation de la première s'inscrivait dans une dynamique locale pernicieuse concernant plusieurs écoles du même quartier, qui ne pouvait déboucher que sur une reconsidération globale.

Nature des biens menacés et processus d'extension

Boltanski & Thévenot (1991) ont attiré notre attention sur la dynamique de la critique et de la justification qui fonde le régime de la justification. Ce régime éclaire les conditions d'expression publique d'un sens ordinaire du juste et de l'injuste, à travers un processus de "montée en généralité", visant un bien commun. Cette perspective présente l'intérêt d'avoir rendu possible l'étude des controverses et des formes de protestation, d'une part en prenant au sérieux les revendications de justice manifestées par les acteurs, sans les réduire à une visée stratégique dissimulant des intérêts égoïstes et, d'autre part, en examinant les contraintes de recevabilité pesant sur les plaintes et les revendications. Le régime de la justification contribue à spécifier la grammaire de l'engagement en public. Tassin (2003) considère à ce propos que c'est la publicisation qui permet la généralisation : en devenant public, le bien visé fonctionne comme ferment d'un monde commun en émergence.

D'autres travaux ont exploré, par la suite, des modalités de coordination en référence à des biens d'envergure plus restreinte que le bien commun, engageant des réalités plus localisées (Thévenot 1996, 1999, 2000, 2006) ou opérant une clôture des justifications sur des "biens en soi" dont les acteurs estiment que "le collectif se doit de leur réserver une certaine place". Dodier (2004) recourt à cette notion de "biens en soi" pour désigner, dans le cadre du travail politique réalisé à propos de l'épidémie de sida, "les objectifs que les acteurs estiment dignes d'être poursuivis en tant que tels". Autour de l'épidémie de sida, il identifie trois types de "biens en soi" : la santé, la non-stigmatisation des individus et l'authenticité de chacun. Ces approches conviennent à examiner la nature des biens menacés dans chacune des trois mobilisations qui nous intéressent, ainsi que le degré d'extension de ces biens. Nous pourrions ainsi considérer le mouvement qui va du proche au public, le cheminement à travers lequel une insatisfaction se constitue en revendication, autrement dit la manière dont se fabrique et éventuellement se redéfinit l'acceptable.

Dans les trois mobilisations étudiées, les biens initialement menacés diffèrent pour partie. Dans le premier cas, celui du groupe scolaire Savary, la proposi-

tion de l'inspection académique de retirer deux écoles maternelles du dispositif d'éducation prioritaire menace directement des moyens matériels : les crédits supplémentaires qui sont affectés aux écoles situées en zone d'éducation prioritaire, une prime qui récompense l'engagement des enseignants et plus encore manifeste la reconnaissance de l'institution à leur égard. Parents et enseignants estiment que ces ressources sont indispensables au bon fonctionnement des écoles et au bien des enfants qui les fréquentent. Dans les deux autres cas, celui de l'école Mandela comme celui de l'école Langevin, les biens menacés sont d'abord les enfants fréquentant l'école, mais aussi les enseignants et par conséquent la mission d'enseignement elle-même. Perturbations et violences que les personnels n'arrivent plus à endiguer menacent les écoles elles-mêmes, que fuient de plus en plus les familles des classes moyennes comme du reste les enseignants titulaires. L'école Mandela présente cependant une différence avec l'école Langevin : dès les premières tentatives de mobilisation, il est également fait état de l'insertion de sa population scolaire au sein d'un quartier pluriculturel comme un bien que la communautarisation de l'école ne garantit plus. Le parent d'élève qui lance l'alerte, en octobre 2001, fait d'emblée valoir cette dimension. C'est également le cas de l'association de quartier qui relaie cette alerte auprès des autorités académiques et municipales. Elle a en effet vu le jour, une douzaine d'années plus tôt, dans le but de "préserver le caractère historique et la vocation plurielle du quartier", menacé par un projet de rénovation urbaine (Cefaï & Lafaye 2001). La communautarisation d'une des écoles du quartier interroge brutalement la mixité sociale et culturelle, l'entente entre les communautés immigrées ayant élu domicile dans ce quartier, que l'association a constituée, au fil des ans, en bien à préserver, à mettre en valeur et à développer.

Selon les cas étudiés, le processus d'extension des biens menacés s'opère selon des modalités sensiblement différentes. Au sein du groupe scolaire Savary, c'est autour de la solidarité à l'égard des enfants les plus défavorisés que s'opère la montée en généralité, dans le mouvement même d'élaboration et de constitution de l'injustice (Dutercq & Lafaye, 2003). Les parents mobilisés, issus des classes moyennes intellectuelles, s'emploient à montrer que les premières victimes d'une telle mesure sont les enfants les plus défavorisés du quartier, ceux dont les parents ne se mobilisent pas. Dans le cas des interpellations autour de l'école Mandela, c'est surtout l'association de quartier qui concourt à l'extension des biens menacés : de l'école à son environnement local et, ce faisant, à la situation des autres écoles du quartier. Dans ses rapports d'activité des années 2001 et 2002, l'association souligne que les difficultés rencontrées par l'école engagent l'avenir des élèves qui la fréquentent en même temps qu'elles sont susceptibles de rejaillir sur son environnement élargi : "La logique d'échec scolaire dans laquelle sont entraînés aujourd'hui ces élèves ne peut en effet qu'être demain à l'origine de graves difficultés d'insertion sociale dans un quartier qui connaît déjà de gros problèmes". Dans un courrier

adressé au maire d'arrondissement, l'association plaide pour que les travaux de réfection des bâtiments programmés à une échéance de trois années soient précédés d'une réflexion pédagogique sur l'ensemble des écoles primaires du secteur dont elle pointe les vulnérabilités, une année avant que les parents de l'école Langevin, voisine, ne se mobilisent. "Si l'école Langevin est une école qui fonctionne bien grâce à l'investissement de son corps professoral (...) elle va traverser une période délicate avec le départ, dès cette rentrée, de trois de ses professeurs et ensuite de son directeur". Le numéro deux du journal qu'elle édite met en garde, en décembre 2002, sur les risques inhérents à un traitement des problèmes restreint à la seule école Mandela : "Il ne saurait être question non plus de fragiliser l'ensemble des autres établissements du secteur en anticipant mal les conséquences de l'arrivée de nouveaux élèves".

Dans tous les cas, c'est le processus de publicisation de la plainte qui concourt à l'extension des biens menacés : à travers notamment –mais pas exclusivement– la mobilisation de la presse dans le cas du groupe scolaire Savary et de l'école Langevin ; à travers les diverses formes de saisies des autorités publiques, essentiellement par l'association de quartier, dans le cas de l'école Mandela. La grammaire de l'engagement en public s'impose à chacune des trois mobilisations. Le suivi des autres mobilisations montre que, lorsqu'elles n'obéissent pas à cette grammaire de l'engagement en public elles ne peuvent trouver reconnaissance : ainsi, lorsque des riverains et des parents d'élèves, se mobilisent contre la présence d'un squat de l'association Droit au logement (DAL) et la demande de scolarisation des enfants des squatters dans l'école voisine, leurs revendications deviennent rapidement vulnérables au soupçon et à la critique de rejet d'autrui et de xénophobie (Dutercq & Lafaye 2007).

Une exigence accrue vis-à-vis des principes fondant le vivre ensemble

Partant de biens menacés partiellement distincts et confectionnant une cause selon des modalités d'extension spécifiques, ces trois mobilisations se rejoignent autour d'une exigence commune quant aux fondements du vivre ensemble. Dans les trois mobilisations, en effet, c'est bien la possibilité de continuer à apprendre ensemble au sein de l'école publique comme à vivre ensemble au sein du quartier qui est revendiquée par ceux qui se mobilisent.

L'exigence porte sur le fait que les principes qui sont à la base de l'école républicaine –notamment les valeurs d'égalité et de solidarité– ne peuvent en rester à l'incantation ni demeurer déconnectées de toute réalité, mais doivent s'actualiser au sein de chaque communauté scolaire. Dans les trois mobilisations, des décalages sont pointés de ce point de vue.

La mobilisation autour de l'école Mandela dénonce la communautarisation de cette école. C'est un parent d'élève, qui prend appui sur la programmation de travaux de rénovation dont il vient d'être informé, pour lancer un cri d'alerte auprès du maire d'arrondissement. Son courrier dresse un tableau alarmant de la situation de l'école : 95% d'élèves d'origine étrangère, dont une majorité d'Afrique sub-saharienne, un niveau de violence et d'incivilité qualifié de hors normes, le renouvellement annuel de l'équipe pédagogique, des interventions disciplinaires fréquentes et des écarts de niveau scolaire présentés comme compromettant la mission d'enseignement. Le courrier se conclut ainsi : "Va-t-on entériner l'apparition dans Paris d'une école africaine (sans la nommer) ou sera-t-on capable de proposer une mesure concrète permettant l'intégration sociale, raciale et culturelle de sa population au sein d'un quartier authentiquement cosmopolite ?". Ce parent, au départ isolé, trouve le soutien de l'association de quartier qui fait des démarches insistantes auprès des pouvoirs publics municipaux mais sans grand succès. Du reste, cette agitation n'est guère appréciée des directeurs des écoles du secteur, qui se satisfont d'un statu quo qui les épargne, tandis que le directeur de l'école Mandela ne donne pas suite à l'action médiatique proposée par l'association. Alors que tous les acteurs font des descriptions convergentes des difficultés rencontrées par cette école et s'en indignent, de fortes divergences sont constatées dans l'imputation des responsabilités. Les différents acteurs tendent, en effet, à se soupçonner mutuellement d'être en partie responsables des difficultés identifiées, élément qui ne se prête pas à l'amorce d'une action collective en vue d'y remédier. Le directeur de l'école Mandela résume ainsi le blocage : "Au fur et à mesure, ils ont complètement mis cette école à l'écart. Alors moi, je n'accepte pas ce genre de choses. C'est un fait établi, quoi. Même les inspecteurs nous disent : c'est une école ghetto, c'est très, très dur, on peut pas faire grand-chose parce que c'est tellement compliqué."

L'école élémentaire voisine, Langevin, sans connaître la situation de Bamako, accueille malgré tout 70% d'élèves d'origine étrangère, issus de familles à faibles revenus, 30% d'élèves en retard scolaire. Elle s'est structurée autour d'une équipe pédagogique longtemps stable et soudée et d'un groupe de parents attentifs, elle bénéficie de ressources dues à son implantation en zone prioritaire, mais sa situation reste vulnérable. Le départ successif des principaux piliers de l'équipe enseignante et l'accroissement des bagarres entre élèves font craindre un basculement. La mobilisation des parents au sein d'un collectif constitué veut défendre le modèle de mixité sociale qu'offre l'école Langevin et réclame, au nom de l'égalité républicaine, des moyens humains propres à rétablir, au sein de l'école, des conditions d'apprentissage égales pour tous. Ce collectif a ouvert un site Internet et constitué un dossier de presse, où on peut lire : "L'école Langevin peut devenir, si on lui en donne les moyens, une école exemplaire et contribuer à la stabilité sociale et à l'équilibre de notre quartier."

En ce qui concerne la mobilisation du groupe scolaire Savary, c'est précisément parce que les parents et les enseignants considèrent que le dispositif d'éducation prioritaire remplit sa mission, autrement dit permet de restaurer l'égalité en contribuant à surmonter les handicaps initiaux liés au milieu social et culturel, qu'ils se mobilisent en faveur du maintien du dispositif.

Dans les trois cas étudiés, les parents d'élèves qui se mobilisent sont aussi ceux qui appartiennent aux catégories socioculturelles les plus favorisées parmi celles qui fréquentent ces écoles publiques. S'ils se montrent particulièrement sensibles aux conditions d'enseignement ou aux perturbations qui les affectent au point de se mobiliser, c'est parce qu'ils souhaitent pouvoir continuer à scolariser leurs enfants au sein de l'école publique du quartier. Les actions collectives qu'ils mènent, ou qu'ils tentent de mener, traduisent un refus des comportements individuels consuméristes (Ballion 1982, Broccolichi & van Zanten 1997, van Zanten 2001), lesquels ne sont envisagés ou réalisés qu'en désespoir de cause, lorsque l'interpellation n'a pas été entendue ou lorsque la mobilisation est empêchée. De ce point de vue, le cas du parent qui a lancé l'alerte sur les difficultés de l'école Mandela est exemplaire : face à l'inertie des autorités municipales et académiques et au manque de soutien au sein de l'école, il inscrit l'année scolaire suivante son enfant dans une autre école.

Ce refus du consumérisme constaté chez les parents mobilisés peut être interprété comme une résistance au modèle éducatif fondé sur la compétitivité et porté par la nouvelle modernité. Dans l'un et l'autre cas, le rapport que cherchent à construire les parents à l'égard de l'institution scolaire est celui d'usagers de service public, mais avec une acception variable de la notion. Dans un modèle de l'efficacité liée à la compétitivité de l'école, les usagers se conduisent comme des consommateurs qui mettent les écoles en compétition pour choisir celle qui leur offre le meilleur service : dans ce cas, la question de la scolarité est traitée de façon individuelle et se trouve totalement détachée d'autres questions sociales et politiques qui concernent l'environnement de vie. Dans un modèle qu'on pourrait qualifier de "civique rapproché", les usagers conçoivent leur action comme celle de citoyens qui participent à la production de la cité politique, notamment par le choix d'une relation collective à l'institution, et non comme celle de consommateurs qui privilégient une relation individuelle et individualiste (Jeannot 1998, Spanou 2003).

Ainsi les conditions nécessaires pour apprendre ensemble sont-elles, dans chacune des mobilisations étudiées, mises en relation avec la revendication d'une aspiration à un vivre ensemble qui dépasse les murs de l'école. Accusés par l'inspectrice de l'Éducation nationale, lors d'une réunion, de préférer la mixité sociale pour les autres plutôt que pour soi-même, les parents de l'école Langevin protestent vigoureusement : "On serait partis depuis longtemps si on n'en voulait pas de la mixité. Si on reste, c'est précisément parce qu'on ne conçoit pas de vivre ailleurs !". C'est aussi le sens du combat des parents du groupe scolaire Savary qui manifes-

tent leur attachement au caractère populaire du quartier où ils vivent et au mélange des populations qui s'y côtoient ou encore celui de l'association de quartier qui ne cesse de relayer auprès des pouvoirs publics les difficultés de Mandela et les vulnérabilités de l'ensemble des écoles du secteur.

Repenser l'action publique éducative

Jusqu'où l'action publique en matière d'éducation se trouve-t-elle affectée par les contestations qui la visent ? Dans quelle mesure est-elle redéfinie par la logique de proximité portée par ces mobilisations ? Les trois mobilisations présentées traduisent des exigences différentes vis-à-vis des politiques d'éducation...

Dans le cas de la mobilisation de l'école Langevin, l'exigence est celle de mise en cohérence : l'action publique doit permettre l'actualisation des principes qui la fondent et se donner les moyens nécessaires à la prévention des dérives qui sans cesse la menacent.

Dans le cas de la mobilisation autour de l'école Mandela, l'exigence est celle de la réparation : l'action publique doit remédier à une situation jugée indigne de l'école de la République ; elle doit se donner les moyens d'en réinstaurer les conditions de félicité et se doit de prévenir de telles dérives.

Dans le cas de la mobilisation du groupe scolaire Savary, l'exigence est celle du redéploiement de la politique d'éducation prioritaire autour, d'une part, d'une prise en compte d'une gradation des niveaux de difficulté et, d'autre part, d'un déplacement des objectifs de la seule question de l'action éducative à celle de l'aménagement du territoire.

L'administration de l'Éducation nationale consent au moins partiellement aux revendications initiales qui ont déclenché ces mobilisations : maintien du dispositif d'éducation prioritaire pour le groupe scolaire Savary, octroi d'un demi-poste d'assistant d'éducation et d'un tiers de poste d'enseignant à l'école Langevin, dispersion des élèves, refonte du périmètre scolaire et réouverture programmée avec une montée pédagogique progressive au sein de l'école Mandela. Toutefois, ces concessions de l'administration sont faites non par reconnaissance du bien fondé des arguments développés par les acteurs des mobilisations mais par souci d'apaiser les esprits. L'administration méconnaît en fait généralement leur légitimité, ainsi que nous l'avons déjà fait ressortir (Dutercq & Lafaye 2003), et elle ignore les aspirations de ces mouvements à participer à la régulation de l'action publique à l'échelon le plus local et à contribuer ainsi à une relance plus globale de la politique d'éducation (Dutercq 2005, van Zanten 2005).

Nous avons essayé de montrer que ces trois mobilisations autour de l'école retravaillent, de façon originale, l'articulation entre micro-territoire et lien politique. Loin de se traduire par un repli individualiste ou communautariste, par

une préservation de l'entre-soi, ainsi qu'on pourrait l'imaginer à première vue pour certaines d'entre elles, elles témoignent tout à la fois :

- d'un processus de publicisation des plaintes formulées et des revendications qui concourent à l'extension des biens menacés ;
- d'une exigence accrue vis-à-vis des principes de l'école républicaine, car elles réclament une actualisation de ces principes au sein de ces collectivités restreintes que sont les écoles et, ce faisant, aspirent à redéfinir la politique publique d'éducation ;
- d'un refus du consumérisme scolaire et d'une aspiration à continuer à vivre au sein des quartiers populaires et cosmopolites dans lesquels ces écoles sont situées et à faire en sorte que leurs enfants puissent y poursuivre leur scolarité.

Ces mobilisations pour soi et pour les autres laissent la place à la singularité et au respect des différences de chacun. En donnant de la voix et en entrant dans l'action, les personnes qui s'engagent fabriquent du collectif et affirment ainsi que vivre ensemble, c'est d'abord agir ensemble, faisant écho à ce qu'Arendt propose comme définition de la solidarité humaine : "Cette qualité de révélation de la parole et de l'action est en évidence lorsqu'on est avec autrui ni pour ni contre" (Arendt 1983, 236). En ce sens, ces mobilisations préfigurent celles, récentes et en cours, de parents d'élèves et d'enseignants, autour d'enfants de familles sans papier (Blic & Blic 2006). Émanant de personnes ordinaires –parents, enseignants et voisins– regroupées aux côtés de familles menacées d'expulsion en une multiplicité de comités de soutien ancrés dans les écoles, les actions de solidarité autour de familles sans papier dessinent un vivre ensemble qui est "moins un être-ensemble qu'un agir-ensemble" (Tassin 2003, 286) que les trois mobilisations étudiées n'ont fait qu'esquisser.

Références bibliographiques

- ARENDR H. 1958/1982 *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy
- BALLION R. 1982 *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock
- BLIC de A. & BLIC de D. 2006 "Solidarités à l'école autour des familles sans papier", *Esprit*, août-septembre, 221-224
- BOLTANSKI L. 2003 "La gauche après mai 68 et l'aspiration à la révolution totale", *Cosmopolitiques*-3,19-39
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOURDIN 2000 *La question locale*, Paris, PUF
- BROCCOLICHI S. & van ZANTEN A. 1997 "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne", *Annales de la recherche urbaine*-75

- CEFAÏ D. 1996 "La construction des problèmes publics", *Réseaux-75*, 43-66
- CEFAÏ D. & LAFAYE C. 2001 "Lieux et moments d'une mobilisation collective – Le cas d'une association de quartier", dans Céfaï D et Trom D. (dir), *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques*, Éditions de l'EHESS, Raisons pratiques, 195-228.
- DODIER N. 2004 *Leçons politiques de l'épidémie de sida*, Paris, Éditions de l'EHESS
- DUTERCQ Y. dir. 2005 *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR
- DUTERCQ Y. & LAFAYE C. 2003 "Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes", *Revue française de sociologie-44* (3), 469-496
- DUTERCQ Y. & LAFAYE C. 2007 "Taking Sides : Schooling or not Schooling the Children of a Squat", *Anthropology and Education Quarterly* 38/3
- HIRSCHMAN A.O. 1972 *Exit Voice and Loyalty : Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press
- JEANNOT G. 1998 *Les usagers du service public*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- JOBERT A. 1998 "L'aménagement en politique : ou ce que le 'syndrome NIMBY' nous dit de l'intérêt général", *Politix-42*, 67-92
- HONNETH A., 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf
- HONNETH A. 2006 *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte
- LEMIEUX C. 2000 *Mauvaise presse. Une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*, Paris, Métailié
- LOLIVE J. 1997 La montée en généralité pour sortir du Nimby : la mobilisation associative contre le TGV Méditerranée. *Politix-39*, 109-130
- MC ANDREW M. 2001 *Immigration et diversité à l'école* PU.Montreal
- MOUCHARD D. 2002 "Les mobilisations des 'sans' dans la France contemporaine : l'émergence d'un 'radicalisme auto limité' ?", *Revue Française de science politique-52-54*, 580-623
- MOUVEMENTS 3 1999 Dossier Crises de la politique et nouveaux militants
- RIOUFIOL V. 2004 "Approaches to social change in Social Forums : snapshots of recompositions in progress", *International Social Science Journal-56* (182), 551-563
- SPANOU C. 2003 *Citoyens et administration. Les enjeux de l'autonomie et du pluralisme*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques politiques
- TASSIN E. 2003 *Un monde commun. Pour une cosmo-politique des conflits*, Paris, Le Seuil
- THÉVENOT L. 1996 Pragmatique de la connaissance, in Borzeix A., Bouvier A. & Pharo P. (éds), *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*, Paris, Éditions du CNRS
- THÉVENOT L. 1999 "Faire entendre une voix, régimes d'engagement dans les mouvements sociaux", *Mouvements-3*
- THÉVENOT L. 2000 L'action comme engagement, in Centre de recherche sur la formation, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF
- THÉVENOT L. 2006 *l'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte
- TROM D. 1999 "De la réfutation de l'effet NIMBY considérée comme une pratique militante. Notes pour une approche pragmatique de l'activité revendicative", *Revue Française de Science Politique-49-1*

- TROM D. 2001 Grammaires de la mobilisation et vocabulaire de motif, in Céfaï D. & Trom D. dir. *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques*, éd. EHESS, Raisons pratiques-12
- VOIROL O. 2003 L'espace public et les luttes pour la reconnaissance, in Barril C., Carrel M., Guerrero J.-C., Marquez A., *Le public en action. Usages et limites de la notion d'espace public en sciences sociales*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques politiques, 117-138
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie*, Paris, PUF
- van ZANTEN A. 2005 La régulation par le bas du système éducatif. Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local, in Dutercq Y. *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, 99-117

L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance

FRANÇOISE LANTHEAUME

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)

Université Louis Lumière Lyon 2

86 rue Pasteur

69366 Lyon cedex 07

Confrontés aux transformations de leur environnement de travail en lien notamment avec la massification de l'enseignement et avec un certain affaiblissement de l'institution (Dubet 2002), les enseignants français ont de nouvelles épreuves à surmonter. Leur expérience professionnelle apparaît comme scandée par l'évolution de ce qui leur est demandé de faire et par les modifications des conditions dans lesquelles ils exercent leur métier. À ce propos, leurs discours ressemblent à une longue plainte, une litanie de déceptions, d'accusations, de ressentiments, d'expressions d'impuissance... Pourtant, le partage du quotidien d'enseignants pendant une durée assez longue montre que leur travail ne saurait être réduit à cette plainte. En effet, ils ne cessent de mobiliser des ressources individuelles et collectives diverses, le plus souvent de façon efficace face à l'imprévu, à des situations particulièrement délicates, à l'écart entre le prescrit et la situation de travail.

Nous nous intéressons ici plus particulièrement à une ressource pour l'action qui relève de la "tiherci", au sens kabyle, cette faculté de se sortir d'une situation épineuse (Yacine 2001), ruse ambiguë de celui qui n'a pas le pouvoir du décideur, mais a l'obligation de faire car sa survie est en jeu. À l'heure où les enseignants font l'expérience d'une pression grandissante pour prouver leur efficacité, tout en assurant à chaque élève l'attention que sa singularité exige au moyen de dispositifs pédagogiques et de contenus d'enseignement adéquats, la question du sens de cette ressource est interrogée à partir de l'exploration de quelques cas de figure.

Entre lamentations, dénonciations et satisfactions, l'activité

Les lamentations professorales ont pour objet les responsables politiques, multipliant des réformes à peine mises en œuvre que déjà recouvertes par d'autres, sans que les précédentes aient été évaluées ni accompagnées des ressources – de diverses natures – nécessaires à leur réussite supposée. La hiérarchie est également objet de plainte, accusée de produire des injonctions paradoxales, d'être plus soucieuse d'assurer son autopromotion, une bonne image de son établissement ou le faux-semblant du fonctionnement du "système", que de soutenir les enseignants. Les parents trop interventionnistes ou trop absents ; les élèves peu intéressés voire faisant de l'obstruction, sans oublier les collègues, éventuelles sources de contrariété, sont aussi pointés du doigt. Il s'agit plus de plainte que de critique au sens où tout projet de transformation ou contre-projet semble généralement absent et où le sentiment de subir sans échappatoires possibles une situation non désirée domine. Mais la plainte porte surtout sur ce qui est perçu comme les multiples obstacles à une certaine idée du travail bien fait, révélant le sentiment d'un travail empêché (Clot 2002).

À l'inverse, le discours des responsables politiques et institutionnels, empreint de préoccupations d'efficacité et de résultats, se montre soucieux de la concurrence internationale et se situe dans une perspective managériale. Prenant éventuellement appui sur des travaux scientifiques (Duru-Bellat 2006, Bissonnette & al. 2006), il est caractérisé par une critique du système éducatif et des pratiques des professionnels de l'éducation. De ce discours repris par de nombreuses publications journalistiques qui se font ainsi les relais d'une partie de l'opinion publique, il ressort que les problèmes de l'éducation nationale viendraient pour une part importante de la résistance au changement des enseignants et/ou d'une formation inadaptée. La thèse défendue est alors que de bonnes réformes successives visant à améliorer l'efficacité du système se heurtent au corporatisme, à l'académisme des professeurs. La dénonciation de l'inefficacité relative des enseignants fait cependant bon ménage avec une rhétorique insistant sur leur rôle irremplaçable au service d'une République en manque de cohésion sociale. Le point de vue selon lequel le ver est dans le fruit est également partagé par des enseignants qui, se présentant comme des innovateurs, renvoient dos à dos archaïsme du système et immobilisme de leurs collègues.

Dans cette conjoncture, le travail des enseignants est volontiers présenté tour à tour, y compris par eux-mêmes, sous un aspect misérabiliste ou héroïsé. Nouvelles victimes des temps modernes, particulièrement dans des zones d'éducation caractérisées par une situation sociale très dégradée et une pluralité culturelle associée à une forte présence d'immigrés, ou nouveaux héros chargés de sauver de la délinquance et de la relégation les enfants de pauvres. Dans tous les

cas, eux-mêmes se perçoivent comme “au front” voire, même, chargés du “sale boulot” (Payet 1997) autrefois réservé à d'autres. Leur travail n'apparaît alors que sous l'aspect contrasté de l'échec ou de l'innovation, comme s'il ne pouvait être que panne ou exception. Et les analyses ou pamphlets sur les insuffisances de l'école, les témoignages de professionnels sur les difficultés et souffrances du métier, emplissent les gondoles des libraires à chaque rentrée scolaire. Mais, paradoxalement, toutes les enquêtes montrent un taux de satisfaction élevé des enseignants à l'égard des principales caractéristiques de leur métier (Kovess & al. 1997, “Enseigner en lycée et collège en 2002” 2002, “Être professeur en lycée et collège en 2002” 2003, “Portrait des enseignants de collèges et lycées” 2005, Enquête santé-conditions de travail 2005), ce qui tranche avec leurs opinions négatives sur son évolution et avec le sentiment d'usure fréquemment exprimé.

Au total, coexistent une opinion publique qui, enquête après enquête, se révèle plutôt positive à l'égard des enseignants, et un discours négatif sur leur (in)capacité à évoluer alors même qu'ils ont collectivement répondu à la massification du système scolaire au moment où la crise économique et socioculturelle déstabilisait bon nombre de fondamentaux du métier.

Les décalages évoqués ci-dessus incitent à se tourner du côté de l'activité au quotidien.

Ajustement à la situation et ingéniosité

A border le travail sous l'angle de l'activité (Clot 2002), c'est-à-dire le distinguer d'une simple application des textes prescriptifs, le saisir en tenant compte des contraintes imposées par les organisations de travail (Durand 1996) sans l'y enfermer et outrepasser la seule effectuation de tâches, ouvre la voie à une compréhension de ces décalages au plus près de l'expérience des acteurs.

La question de la capacité d'ajustement des enseignants à leur environnement semble centrale. “Ajustement situationnel” (Woods 1977) ou “contextuel” (van Zanten, Grosperon 2001) mettant à l'épreuve ce que Woods a nommé, à partir d'une approche interactionniste, la faculté d'“accommodation” des professeurs. L'accommodation résulte de la confrontation entre l'engagement de la personne et la dynamique de l'institution, elle est censée assurer aussi bien le développement de l'individu que celui du système. Woods met l'accent sur l'ingéniosité nécessaire sans laquelle les enseignants ne pourraient effectuer ce travail d'accommodation. Cette proposition articule structures sociales, organisations, pratiques professionnelles et subjectivité individuelle, mais peut-on, comme il le fait, réduire l'engagement individuel au seul moteur du calcul coût/bénéfice ? D'autant que, pour l'affirmer, il se réfère aux travaux de psychologie sociale de Kanter, fondés sur l'étude des communautés utopiques américaines du XIX^e siècle (1968), et fait

la part belle à une conception de l'institution assez proche de "l'institution totale" (Goffman 1968). Ces deux situations ne correspondent guère à celle de l'école française contemporaine à l'égard de laquelle une distance est observée de la part de tous ceux qui ont affaire avec elle. Et les enseignants, comme les élèves (Rayou 1998), inscrivent leur engagement dans une pluralité d'espaces sociaux qui les gratifient de rétributions diversifiées : l'école est bien dans plusieurs mondes (Derouet 1999), les enseignants aussi. Pour autant, l'idée d'accommodation avec ce qu'elle implique de tension productive, entre l'environnement et l'individu, et pour l'importance accordée au facteur humain dans les changements au sein des institutions, demeure une référence utile pour une enquête sociologique.

D'autant que depuis plus de vingt ans des réformes visant à augmenter l'efficacité quantifiable du système éducatif, ont provoqué un élargissement des tâches des enseignants français. Celui-ci est vécu comme un empilement de tâches, non coordonnées et peu hiérarchisées, et une menace de déqualification. La transformation de la conjoncture de travail des enseignants accroît l'intensité et la permanence de leur engagement dans des domaines d'activité plus différenciés (administratif, gestion de projet, vie scolaire...). Cet engagement a pour but de faire tenir des situations souvent instables, ne se limitant plus au "faire cours" qui demeure cependant le cœur de l'activité et conserve une dramatique particulière. Il doit désormais s'articuler à d'autres situations (soutien, projet, séquences pluridisciplinaires, orientation...). Cette profusion d'exigences produit des tensions, rend l'engagement problématique et contribue à l'expérience d'une emprise excessive, à un sentiment d'incompétence, d'usure, qui peut aboutir à un désengagement (Hélou & Lantheaume 2005, Lantheaume 2007). Les conditions d'enseignement ne sont pas identiques à cet égard.

L'engagement plus intense de la personne pour faire tenir les situations souffre de "routines incertaines" (Barrère 2002), affronte des "dilemmes" (Tardif & Lessard 2000) et difficultés de tous ordres non seulement à cause de l'évaluation difficile de la relation coût-bénéfice qui guiderait les choix d'action, mais aussi du fait de tensions entre des logiques d'action référées à des principes différents entre lesquels, faute d'arbitrage qui fasse consensus, il s'agit plus souvent d'établir un compromis temporaire et local (Boltanski 1991, Derouet 1992). Les "stratégies de survie" des enseignants, décrites par Woods comme des modalités de l'accommodation, résultent d'une pression polymorphe et plus intense sur la faculté d'accommodation des professionnels, requérant une ingéniosité d'autant plus grande que les situations sont incertaines.

La question de l'ingéniosité a été abordée par la psychopathologie du travail à partir de la figure de la métis (Dejours 1993, 2000). La ruse dont il est question ici n'est pas celle du voleur, ni "la ruse trompeuse", fourberie qui enchaîne et aliène les hommes (Rousseau 1992, 235), mais l'intelligence pratique permettant de faire face à l'inattendu, l'intelligence rusée qui "procède oblique-

ment... va droit au but par le chemin le plus court, c'est-à-dire le détour" (Vernant & Détienne 1974, 295). La métis met en jeu le corps, c'est par lui aussi que se fait l'ajustement au réel. Cette intelligence pratique nourrie d'expérience professionnelle accumulée, aide à identifier les ressources pertinentes pour résoudre un problème imprévu, elle conduit à la sagesse pratique (phron sis). Or l'inattendu est une des caractéristiques du travail contemporain, comme le montrent les travaux de sociologie du travail (Pillon & Vatin 2000). L'intelligence pratique constitue le vecteur du travail de traduction de la généralité des injonctions, en fonction de l'histoire du métier, de ses règles, des conditions du travail.

La part de réalisation de soi que bien faire son travail comporte et, à l'inverse, l'usure, la souffrance au travail (Dejours 1998), qu'entraîne son empêchement, conduisent à s'interroger sur la façon dont les enseignants parviennent à vivre la tension existant entre un métier qu'ils disent apprécier et sa pratique qu'ils jugent difficile voire impossible, qui les met en défaut. Pour ce faire, la sociologie pragmatique, à partir d'une "lecture rapprochée du monde social" (Piette 1996) permet d'accéder à la pluralité des manières d'agir des acteurs, à partir d'une focalisation sur la situation (et son enchaînement à d'autres) et sur les activités concrètes. Les divers régimes d'action "depuis des gestes accomplis en privé jusqu'à des actions préparées pour la publicité" (Thévenot 1990, 41) peuvent ainsi être saisis. Dans cette perspective, l'ethnographie est une méthode d'investigation appropriée pour tenter de décrire et comprendre les ruses du métier.

Mais la ruse ne se dit pas   n'importe qui, ni à l'étranger ni au supérieur hiérarchique ni même aux collègues, aussi est-elle difficile à approcher, car elle est vécue comme une transgression par rapport à une organisation du travail prescrite et/ou à l'égard des règles du métier. Seule l'immersion sur une durée assez longue dans le quotidien professionnel des enseignants, la création d'un rapport de confiance, et des méthodes appropriées permettent qu'une part du secret soit parfois confiée. Deux enquêtes ethnographiques récentes sur le travail enseignant attirent l'attention sur les usages de la ruse, leur diversité de forme et de sens. La première s'est attachée à comprendre les transformations du métier à travers l'étude des difficultés rencontrées par les enseignants en collège et en lycée, des souffrances qu'elles pouvaient provoquer (2002-2005). La deuxième (2003-2005) a pris pour objet la mise en œuvre de nouvelles prescriptions en lycée professionnel, les Projets Pluridisciplinaires   Caractère Professionnel (PPCP).

Ont été retenues pour le présent article des situations où la ruse présente diverses formes, peut être interprétée de façon différente et informe sur le travail enseignant. Ainsi, l'expérience vécue par Sophie Superbe pour faire face à un conflit mettant en jeu plusieurs personnes dans et hors la classe et celle de Fabienne Kholer qui prend en compte l'irruption de la politique lors d'un cours de français, sont perçues positivement par les enseignantes concernées, alors que pour deux collègues partageant une séquence de PPCP dans une conjoncture peu

favorable, la ruse utilisée est décrite comme une façon d'éviter le pire sans pour autant satisfaire les intéressées. Ces exemples correspondent à des configurations particulièrement significatives parmi celles rencontrées. Leurs présentations permettront de réfléchir au rôle joué par la ruse dans le travail des enseignants et à sa construction : s'agit-il d'une simple réactivité judicieuse à l'imprévu, d'un ajustement hic et nunc par un geste non prémédité et sans suite ?

Garder la face, reprendre la main : "La bonne parade"

Sophie Superbe (SS) est une très jeune professeure de lettres classiques, bien intégrée dans ce collège urbain au public hétérogène où elle exerce depuis deux ans et travaille en bonne intelligence avec plusieurs collègues de sa discipline. Elle a été confrontée au cours de l'année précédente à un conflit avec une élève qui s'est transformé en conflit avec un parent d'élève. Plusieurs situations s'enchaînent dans ce cas, mises ci-dessous dans l'ordre chronologique afin de faciliter la compréhension, mais dans son récit c'est la rencontre avec la mère de l'élève qui est au commencement. L'enchaînement des séquences aide à rendre visible la façon dont s'élabore la solution retenue.

Séquence 1 : un ricanement déplacé, un haut-le-cœur involontaire

"Un jour [une élève] a un comportement déplacé en classe et je lui mets un avertissement. [...]

Je l'avais sanctionnée parce que j'avais un élève qui était malade, qui s'est mis à vomir en classe... Alors [silence] elle, avec ses copines, elle a rien trouvé de mieux que de ricaner et puis de se moquer, sanction immédiate, bon, avertissement et, bon, avec l'odeur, j'ai eu un haut-le-cœur quoi, comme ça, je me suis retenue, la gamine a raconté à sa mère que je rigolais, que je me moquais du gamin."

Séquence 2 : rencontre avec la mère : "elle m'a hurlé dessus", "c'est un métier"

"Le lendemain même, la mère vient me voir avec son manteau de fourrure et elle est venue me voir pour me faire la leçon, pour essayer de m'expliquer comment je devais faire mon métier : "Mademoiselle, je ne comprends pas, enfin il doit bien y avoir des TRUCS".

Je lui dis "Écoutez madame, non c'est un métier, non il n'y a pas de trucs, ce n'est pas de la magie". Mais très vite le ton a monté, elle m'a hurlé dessus, je me suis fait insulter mais vraiment, dans ces cas-là on ne sait pas quoi faire. Moi j'étais stagiaire en plus, on ne se sent pas... La seule chose que j'arrivais à lui dire "Madame, je ne vous permets pas, Madame, je ne vous permets pas, Madame, je ne vous permets pas" et ça s'est arrêté comme ça. [...]

C'est ça qui était effrayant, c'est de savoir que tout ce que je faisais était rapporté par le menu à la maison avec évidemment l'interprétation de l'élève, ah mais c'est, je trouvais ça extraordinaire. Et puis la mère qui était persuadée, qui était là : "j'exige", "je viens, j'exige, comment osez-vous traiter ma fille comme ça ?" Mais c'est insupportable ! [...]

... et puis le manteau de fourrure c'était pas pour rien, c'était vraiment pour m'écraser."

Séquence 3 : la visite au Principal : soutien et conseil jugé inadapté

“Je suis tout de suite allée voir mon Principal pour lui en parler et puis pour lui demander éventuellement ce qu’il fallait faire. Et il m’a soutenue.

Il m’a dit de ne pas m’en faire, de toute façon si cette dame venait le voir, il me soutiendrait. [silence] Il voulait que je lui envoie une lettre pour lui expliquer un petit peu le comportement qu’on attendait de sa fille mais moi j’ai pas jugé notable, enfin pas jugé préférable de réagir comme ça. [...] Je devais lui dire qu’on attendait de sa fille plus de docilité, surtout le mot docilité, moi, m’avait pas du tout convaincue et, vu l’entretien que j’avais eu avec la mère, je ne voyais pas du tout l’intérêt de se lancer dans ce genre de débat.”

Séquence 4 : en parler à des proches pour tenter d’“exorciser”

“Après, j’en ai parlé, bon je suis rentrée à la maison, j’avais mes parents, j’en ai parlé un petit peu avec eux mais bon c’est pas ce qui arrive le plus à exorciser.”

Séquence 5 : insomnie, “faut pas que je me laisse faire”

“Mais là vraiment, après cet entretien, là, vraiment, j’ai vraiment été secouée. Parce que, dans tout ce que j’avais pu faire, j’avais fait des remplacements, j’avais rencontré des parents, mais rien ne m’avait préparée à ça, je n’imaginai même pas que ce soit possible.

Ah oui, j’ai eu du mal à m’endormir, je crois que j’ai pas dû fermer l’œil de la nuit ou presque [...]

Je me suis quand même, je me suis sentie quand même très atteinte, le fait que je n’arrive pas à m’endormir... Je me suis pas laissée faire : “c’est pas possible, faut pas que je me laisse faire”.

Séquence 6 : le lendemain, en cours, “avec ma belle assurance”

“J’ai pas eu le temps [de voir des collègues], ça se passe le soir, après les cours on ne voit personne. J’avais juste vu le Principal.

Alors, ce que j’ai fait, j’ai décidé, je me suis mise sur mon trente et un pour faire ma classe, j’y suis allée avec ma belle assurance. J’ai pas mis mon manteau de fourrure mais j’ai mis une de mes plus belles jupes, vraiment, je me suis mise sur mon trente et un, je me suis faite belle pour faire mon cours, je l’ai fait d’une manière assurée, enjouée, pour donner le change, pour leur montrer que ça me touchait pas. Parce que le problème c’est que je savais qu’elle allait raconter ça avec ses copines et que tout le petit groupe de pestes m’attendait. Et là, j’ai vu qu’elles avaient une tête décomposée, elles étaient décomposées et j’ai dit “Ben, j’ai fait le bon choix”.

Séquence 7 : “la chance”, “la bonne parade”, “c’est intuitif”

“J’ai eu la chance d’avoir trouvé la bonne parade en fait. Et on en revient à la même chose quoi, c’est intuitif [...]. Ce qui m’a aidée c’est que j’ai su réagir et que ça ait marché en fait et puis maintenant j’en parle avec... avec le sourire alors que... [...] Et ça m’a appris beaucoup de choses en fait.”

Ainsi, ce professeur trouve en elle des ressources pour organiser la “parade”, mise en scène du corps et d’un soi professionnel lui permettant de renverser la situation en affirmant son statut et une posture professionnelle qu’elle sait soutenue par sa hiérarchie.

Une ruse ordinaire, “c’est de la voltige”

F abienne Kholer (FK) a neuf ans d’ancienneté et a été nommée depuis trois ans dans ce petit collège de ZEP d’une ville moyenne où elle est élue au conseil d’administration. La majeure partie des élèves est issue de l’immigration. Ce collège aux résultats médiocres en matière d’orientation et aux examens, connaît de façon sporadique de l’agitation voire des comportements violents chez certains élèves. Mais le problème le plus préoccupant pour les enseignants est l’absentéisme et le désintérêt aux études. Le 22 avril 2002, les élèves de troisième arrivent passablement agités (“il y avait une grande effervescence”). FK a prévu de travailler sur l’argumentation à partir de l’étude d’un extrait de Casanova, mais “... au moment de rentrer dans la classe, il y a une élève qui vient me dire : “alors Madame, vous en pensez quoi ?” Là je ne réponds pas et puis ils étaient tous silencieux. Au bout d’un moment, je dis : “bon, qu’est-ce que vous avez sur la patate ? On va peut-être en parler ?” Et puis, moi, je n’étais pas très bien non plus, donc on s’est mis à parler du problème.”

La veille il y a eu le premier tour des élections présidentielles et le leader d’extrême droite est arrivé en deuxième position, évinçant le candidat socialiste. L’enseignante est frappée par la question d’une élève en début de séance : “Mais il n’est pas élu Le Pen ?”. Une élève était persuadée que Le Pen était élu. FK décide alors, dans l’instant, de consacrer le cours aux élections. Pendant l’entretien, elle justifie son choix. Le premier argument concerne le rôle de l’école en matière d’éducation à la citoyenneté. “Il me semble que, quand même, c’est le rôle de l’école de leur apprendre à avoir des outils pour comprendre ce monde-là, pour avoir des repères, se positionner, pouvoir faire des choix. [...] Je ne suis pas là pour militer mais en tous les cas pour discuter, en tant que prof de français, avec mes élèves, pourquoi pas, et ça a pris une tournure tout à fait intéressante, à mon sens, et je pense que, de toute manière, je n’allais pas discuter pendant une heure si ça n’avait pas été ça.”

Elle constate que les élèves ne comprennent rien au fonctionnement de la vie politique française (“c’est la grosse bouillie”, dit-elle) ni aux informations qui leur parviennent : “On se dit : qu’est-ce qu’ils écoutent des informations, qu’est-ce qu’ils perçoivent, comment ils le gèrent, donc là c’était la phrase la plus la plus affolante qu’on pouvait avoir, bon elle n’avait rien compris et en plus, pour des choses aussi graves, elle se permettait finalement de dire n’importe quoi.”

De plus, elle sent qu’elle pourra difficilement faire ce qu’elle a prévu : “J’ai laissé passer l’heure là-dessus parce que vraiment je les sentais complètement là-dedans.”

Enfin, elle fait de la séance un exercice pratique d’argumentation, sans le dire : “Défendre des idées ça ne se fait pas à partir de rien, il faut avoir des connaissances et pas dire n’importe quoi d’une chose. D’abord pas la dire n’importe comment, mieux on la dit, mieux on la défend, pas tomber dans le sophisme non plus, bon on n’est pas allé aussi loin, mais en même temps c’est ça qui était en jeu, à partir du moment où on discute

avec les élèves, c'est tout ça qu'on met en jeu : la clarté des propos. Parce qu'ils sont clairs, on va les accepter, mais ça n'est pas forcément la bonne chose non plus, ce qui compte c'est que ces idées soient vraiment étayées, soutenues par des... réalités, vérifiées."

Cependant, elle se pose la question de son rôle et de ses compétences : n'usurpe-t-elle pas une qualification qui n'est pas sienne ? Et comment tenir l'objectif d'un apprentissage dans un déroulement aussi informel et improvisé alors qu'elle a pour habitude de suivre les préparations rigoureuses de cours, élaborées chez elle ? Réfléchissant à haute voix, elle explique les solutions qui lui ont permis de conduire la séquence d'une façon qu'elle juge satisfaisante :

– Mobiliser une ressource qui n'est pas dans la situation, respecter les compétences de chacun

En fait on avait besoin du cours d'histoire pour pouvoir parler, donc y a des choses... que je savais, que j'ai pu leur dire, parfois je leur ai dit pour plus d'explications, il faudrait vraiment voir votre prof d'histoire et lui parler du problème. [...] On s'est appuyé sur le cours d'histoire pour faire des distinctions et là où y a des oublis ou alors des méconnaissances de ma part, je les ai renvoyés au cours d'histoire-géo et ils ont effectivement posé des questions après, ça je l'ai su plus tard, j'avais mis au courant mon collègue.

– Faire de la "voltige" : une prouesse difficile

Je souligne quand même que c'était difficile... j'appelle ça de la voltige quand on ne travaille qu'à l'oral avec les élèves, mais ce n'est pas du tout que je leur laisse dire ce qu'ils veulent, on essaie de construire en même temps et de donner un sens à ce qu'on est en train de faire, même si c'est pas tout écrit, tout consigné avec "ça correspond à tel objectif dans mon programme" [...] C'est de la voltige parce qu'on a déjà un certain nombre de personnes devant le nez, qu'il faut répondre à des sollicitations "comme ça"... Et puis des choses qui étaient très, très épidermiques pour eux aussi par leurs origines, sociales, géographiques aussi. Donc [...] le nombre, le caractère passionnel que voulaient prendre les choses, le caractère passionnel pour moi parce que j'ai senti, vu l'allure que prenaient les choses, que je défendais l'enseignement et ce que je suis quelque part, et là c'est très important, c'est à la fois agréable et à la fois très difficile dans le métier, c'est que, moi mon métier je le vis comme quelque chose vraiment de très personnel, il y a une part de moi dans ce que j'enseigne et dans ce que je fais ici, donc ça c'est... peut-être le noyau de tout. [...]

... et puis par rapport au métier même, parce que ce n'est pas du tout évident, sans vexer l'élève, de lui faire comprendre qu'il a dit quelque chose qui n'avait pas de sens ou qui montrait qu'il n'avait aucune connaissance, qu'il n'avait rien compris, il faut aussi ménager des susceptibilités, donc savoir faire rire gentiment de la chose et avancer. Il faut quand même manier, un côté un peu théâtral par rapport aux élèves, c'est ça qui est voltige pour moi [...] En même temps on est en représentation et il faut faire un boulot de gestion de la parole, puisque là c'était à l'oral -on est nous-mêmes enseignants, on n'oublie jamais réellement- parce que, pendant qu'il y en a un qui parle, un qui dit des choses très intéressantes, il peut très bien y en avoir un autre, un autre au bout de la salle qui dit "t'as mis des collants aujourd'hui" [rire].

Après le cours elle se dit : “ finalement tu devais faire Casanova, tu as fait les élections”. Prenant en compte la situation, la ruse a pris appui sur le métier, elle a le sentiment d’avoir réussi à bien travailler malgré les pièges d’un moment très instable.

Quand la ruse est un pis-aller insatisfaisant

Dans ce Lycée professionnel tertiaire, les PPCP sont organisés selon une logique plus administrative que de projet : les enseignants sont répartis entre les groupes d’élèves comme pour les cours habituels lors de la demi-journée (de 13 à 17 heures) qui, par décision de la direction, est consacrée à tous les dispositifs autres que les cours (modules, PPCP...). Cela rend difficile le suivi de chaque groupe d’élèves travaillant sur le même projet par des doublettes de professeurs. Un entretien d’autoconfrontation croisée (Clot & Faïta 2001) avec deux professeurs permet de débrouiller une situation que les entretiens individuels et les observations de PPCP laissaient passablement obscure. L’organisation prévue par l’emploi du temps est décrite par Liliane Volmi (LV), professeur de vente depuis sept ans dans l’établissement, puis complétée par sa collègue Jeanne Bayle (JB), enseignant le français et d’anglais et d’ancienneté identique. De 13 à 14 heures elles co-interviennent auprès du même groupe d’élèves en PPCP, après avoir demandé, à la cantine ou entre deux portes, ce qu’elles doivent faire au professeur principal (Sabine Legrand, SL) qui, dans cet établissement, joue un rôle de coordinateur du projet : “En général c’est moi qui vois Sabine Legrand, savoir où elle en est et ce qu’elle veut qu’on fasse, parce que c’est en ces termes que ça se pose, c’est le prof principal qui nous dit j’en suis là, faut faire telle chose.”

Elle résume leur tâche de la première heure : “on a en quelque sorte lancé le travail de l’après midi”. De 14 à 16 heures, c’est SL qui prend ce groupe, puis, de 16 à 17 heures, c’est LV qui assure cette dernière heure tandis que SL prend en charge la classe où LV est intervenue de 14 à 16 heures. L’emploi du temps impose aux professeurs de changer plusieurs fois de groupes pendant l’après-midi, il ne prévoit pas toujours de doublette et gêne la continuité pédagogique dans la mesure où la coordination de l’action entre professeurs est minimaliste. JB résume comment, pour ce qui la concerne, elle perçoit ce temps de travail : “Tout ça, c’est saucissonné et complètement explosé dans notre emploi du temps. Alors, trouver déjà un lien dans son enseignement c’est pas simple, mais en plus de ça trouver un lien entre les collègues, ce qu’elles font, elles, et ce que nous on peut faire ; et puis entre les heures parce que, d’une heure à une autre, eh ben moi je passe d’un PPCP avec une classe, à un module d’une autre classe et de nouveau un PPCP d’une autre classe. Mon mardi après-midi, c’était ça. Incohérent, incohérent ! C’est-à-dire que je n’ai rien fait de bien, jusqu’au bout, rien ! C’est-à-dire, moi, j’aurais préféré être avec Liliane, les trois heures de PPCP le mardi après-midi.”

Cette situation correspondant à l'organisation du travail prescrite est en contradiction avec les informations recueillies par ailleurs par les chercheurs. Le contre-entretien avec JB et LV conduit à un éclaircissement au détour d'une phrase de LV : "Vous vous doutez bien que Sabine est restée avec sa classe jusqu'à cinq heures et moi avec ma classe jusqu'à cinq heures. Re-changer ça devenait un peu du délire."

JB intervient en précisant : "... proposer le PPCP à un prof tout seul, c'est incohérent. Dans la mesure où les emplois du temps ne sont pas compatibles, gna gna gna, eh bien du coup, Liliane se retrouve toute seule deux heures ; Sabine pareil, et cætera. Donc il y a des profs d'enseignement professionnel aujourd'hui qui font PPCP seuls avec une classe complète. C'est original ! [ton de dérision], Voilà, c'est complètement à l'encontre de notre objectif."

Elles ont donc réorganisé de façon clandestine leur emploi du temps pour assurer a minima le suivi du même groupe d'élèves. Ce non-respect de l'organisation du travail prescrite, qui n'allège pas la charge de travail de ces trois professeures, est lié selon elles à deux raisons. Tout d'abord, il existe un climat de méfiance entre les enseignants et la direction, plus soucieuse de faire appliquer des règles identiques valables pour tous selon un principe à la fois civique et administratif, que de suivre l'esprit des textes officiels prônant le travail en équipe pluridisciplinaire par doublettes. De plus, la direction est peu réceptive aux propositions des enseignants volontiers suspectés de vouloir échapper à leurs obligations, comme l'explique JB, dont les propos sont confirmés par d'autres enseignants et par l'entretien avec la direction. "Si on demande à bâtir quelque chose, elle nous dit clairement 'quelle est la classe que vous avez en même temps ?' J'ai ça et ça. 'Oh ben, ça va être difficile', gna gna gna gna, 'Bon, ben, vous partez toute seule avec les élèves comme ça, ça empêchera madame machin d'aller se promener et de laisser telle classe.'" (JB).

C'est parce que le suivi pédagogique des projets donne du sens à leur activité, que cette réorganisation cachée du travail est jugée justifiée. Cette organisation clandestine ne les satisfait cependant pas : "On le fait parce qu'on a quand même un peu de conscience professionnelle, il faut bien faire quelque chose. [...] On a mauvaise conscience de faire ça. On sait qu'on ne le fait pas bien, c'est nul. Moi le PPCP, c'est vrai que j'ai fait grève quelques semaines contre ça, mais une fois que c'est adopté, c'est adopté, on est fonctionnaire quoi, donc on applique les règles et moi j'aime bien appliquer les règles mais là, c'est vrai que j'ai pataugé allègrement."

Pour ces enseignantes, assurer le suivi pédagogique d'élèves engagés dans un travail particulier est le signe de leur qualification, à l'encontre d'une division du travail locale les réduisant à n'être que des exécutants du professeur coordonnateur. Les réticences à l'égard d'une division du travail entre pairs reposent sur la tradition de la responsabilité pédagogique. Dans ce cas, elle consiste à assurer la permanence auprès des élèves pour garantir l'avancée du projet. Cela correspond à une règle de métier qui, pour les enseignants, devrait imposer à la logique administrative de privilégier la logique pédagogique.

Il y a donc ruse et ruse

La description de ruses utilisées par les professeurs est forcément lacunaire car l'observateur aura beau décrire jusqu'au dernier détail un cas de ruse auquel il a participé, il y aura toujours un monde entre la relation rusée vécue et la réalité de la ruse conçue. Ce décalage inéluctable est dû au fait que là où l'agir est un langage intégral, individuel et 'naturel', le langage analytique est une action partielle, impersonnelle et 'artificielle'" (Latouche 2004, 11-12). Cependant, malgré cette béance non réductible, quelques remarques peuvent être tentées à propos de la façon dont l'intelligence rusée se manifeste dans le travail des enseignants.

Il faut tout d'abord, observer qu'aucune des ruses ne correspond aux "stratégies de survie" décrites par Woods. Noter aussi que le moment du parcours professionnel a un effet sur les ruses mises en œuvre et les formes qu'elles prennent. Le cas de Sophie Superbe est significatif. Quand elle dit : "... dans ces cas-là on ne sait pas quoi faire. Moi, j'étais stagiaire en plus, on ne se sent pas...", elle souligne le poids de sa situation de stagiaire n'ayant ni l'expérience ni l'autorité que confère le statut. Autre élément notable, les ruses rendent visible le fait que le travail enseignant ne se situe pas seulement dans le temps du face-à-face professeur-élèves, ni dans la seule tâche effectuée ou préparée. Cet étirement du temps, temps de la préoccupation à propos du travail, fournit une des raisons de la fatigue professionnelle. Toutes les ressources cognitives, sensibles, l'histoire personnelle, sont convoquées dans l'activité, la ruse constitue une sorte de loupe sur ce phénomène. La dimension transgressive de la ruse se manifeste sous des aspects et selon des degrés divers : s'habiller de façon exagérément sophistiquée en regard des pratiques habituelles, adopter des gestes et un ton de voix qui surjouent l'aisance (SS), ne pas faire ce qu'on est censé faire au moment prévu pour cela (FK), ne pas respecter l'organisation du travail (LV et JB). Ces enseignantes ont cependant en commun le projet de bien faire leur travail et se réfèrent au métier qui donne sens au hic et nunc de la ruse.

La ruse, improvisée, est une solution originale, non prévue par l'organisation du travail, à un problème inédit. Elle permet de faire tenir la situation (et pas seulement ne pas perdre la face), rend possible l'activité du professeur et doit être justifiable à l'aune de principes et de règles du métier. C'est le métier, souvent invoqué par les professeurs, qui sert de boussole y compris quand la "voltige", évoquant la dextérité de l'acrobate, semble être le fait d'un professionnel en pilotage automatique. En fait, la ruse n'est pas seulement la routine de l'expert, elle est création. L'incertitude même de la situation représente une des conditions d'émergence de la ruse, moyen pour la réduire et pour reprendre la main. Les deux premiers exemples évoqués correspondent à la création de prises sur le réel (Bessy & Chateauraynaud 1993) permettant en quelque sorte de retourner la situation au profit de son activité alors qu'elle manquait d'échapper. Dans ce cas, le sentiment

d'avoir inventé une nouvelle situation est source de plaisir au travail ; d'autant plus que la ruse révèle un ethos de la virtuosité, une ingéniosité appartenant en propre à l'individu, lui permettant de faire ce qu'il doit faire (Dodier 1995).

Mais on peut aussi remarquer que les professeurs inexpérimentés et ceux qui, pour diverses raisons, sont le plus en difficulté par rapport à une tâche ou à une situation, sont aussi ceux qui ont plutôt des ruses qui prennent la forme de stratégies défensives, pour se protéger. Dans ce cas, un rapprochement peut être fait avec la "stratégie de survie". La ruse peut révéler ou provenir d'un malaise voire de la souffrance : de la mauvaise conscience à l'insomnie, travailler en doutant de la qualité de son travail, de sa capacité à traduire des injonctions en action, à combiner des exigences peu compatibles, à utiliser son corps de façon pertinente... La ruse compense une faculté d'ajustement prise en défaut tout en la manifestant.

Le professionnel et la personne, le genre et le style professionnels (Clot & Faïta 2000) sont en jeu en cas de ruse. L'importance des interactions, des actions cognitives, de la dimension langagière et corporelle, est à chaque fois manifeste. Mais ici, elle reste expérience personnelle (SS et FK), alors que là, elle est remise au pot commun du collectif. Les enseignantes du lycée professionnel, munies de la double expérience de la mise en œuvre de l'organisation du travail prescrite et de la réorganisation de celle-ci afin de mieux pouvoir concilier injonctions nationales et prescrit local, sont reparties à la négociation auprès de leur direction, enrôlant au passage d'autres enseignants confrontés aux mêmes difficultés. À la fin de l'enquête, une nouvelle organisation était proposée à la direction qui semblait être plus réceptive. Une ruse est une forme d'engagement particulier dans le travail. Rendue publique et stabilisée, elle peut devenir un moyen collectif de lutter contre le travail empêché.

La ruse, telle que nous avons pu l'observer dans le travail enseignant a donc plusieurs facettes et une pluralité de significations. Elle contribue, en tant qu'invention pertinente, à l'évolution du métier. Ainsi, l'implication des professeurs dans l'organisation du travail qui n'est plus vue comme relevant seulement du pouvoir administratif, ou de la nécessaire articulation entre action pédagogique et direction, ou la perméabilité maîtrisée entre travail didactique et débat public.

On peut tenter de ne pas conclure en posant la question de savoir "en quoi des comportements rusés constituent des liants ou des dissolvants sociaux" (Latouche 2004, 11) et si la ruse remet en cause les rapports de pouvoir. La "tiherci", intelligence et ruse ambiguë, est incarnée dans les contes kabyles par un personnage animalique devenu nom propre, "Chacal", qui use de mille tours à l'image du Renart français médiéval. Polymorphe, il prend parfois la forme du manteau du prince, à l'égard duquel il joue un rôle ambivalent de rebelle et de protecteur : le manteau couvre, protège ou, ôté, dévoile (Yacine 2001). Chacal met en scène la relation complexe existant entre ruse et domination. La ruse se

situé dans la part que l'organisation du travail ne peut confisquer (Martuccelli 2001), elle peut redonner du pouvoir à celui qui se sent écrasé par des injonctions impossibles à mettre en œuvre ou des organisations du travail inadaptées, mais elle ne renverse pas l'ordre des choses. Cependant, quand un collectif s'empare d'une ruse réussie, il peut en nourrir le métier et en faire un outil pour la négociation. Enfin, elle joue un rôle essentiel dans le jugement que porte le professionnel sur son travail. Une ruse qui échoue à rendre possible le bon travail produit de la souffrance, une ruse qui réussit l'ajustement créatif au réel et sa transformation, qui est partagée, stabilisée sous la forme d'une nouvelle façon de faire reliée au métier, est source de lien et de plaisir.

Références bibliographiques

- BARRÈRE A. 2002 *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan
- BESSY C. & CHATEAURAYNAUD F. 1993 Les ressorts de l'expertise, in Conein B., Dodier N. & Thévenot L. (éds) "Les objets dans l'action", *Raisons pratiques-4*, 141-164
- BISSONNETTE S., RICHARD M. & GAUTHIER C. 2006 *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*, Laval, Presses de l'Université Laval
- CLOT Y. 2002 (édition augmentée) [1999] *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ. G. & SCHELLER. L. 2001 "Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité", *Revue Éducation Permanente-146*, 17-25
- CLOT Y. & FAÏTA D. 2000 "Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes" *Travailler-4*, 7-42
- DEJOURS C. 2000 [1993] *Travail usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*, Paris, Bayard Éditions
- DEJOURS C. 1998 *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris, Le Seuil
- DEJOURS C. 1993 "Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel", *Éducation permanente-116-3*, 47-70
- DEROUET J.-L. (éd.) 1999 *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DODIER N. 1995 *Des hommes et des machines*, Paris, Métailié
- DURU-BELLAT M. 2006 *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil
- DUBET F. 2002 *Le déclin des institutions*, Paris, Le Seuil
- Enquête santé-conditions de travail 2005*, www.Snes.edu/snesactu/ Publiée le 5 juillet 2005
- "Être professeur en lycée et collège en 2002", *Note d'information-03.37*, Paris, MEN-DPE, juin 2003
- "Enseigner en lycée et collège en 2002", *Note d'information-03.33*, Paris, MEN-DDP, juillet 2002
- GOFFMAN E. 1968 *Asiles. Études sur la condition sociale des malades*, Paris, Minit

- HÉLOU C. & LANTHEAUME F. 2005 "Violence à l'école et souffrance au travail des enseignants : l'échec du travail d'intéressement et les loupés de l'organisation du travail ?" *La matière et l'esprit*-3, novembre, Université de Mons-Hainaut, 25-47
- KANTER R.M. 1968 "Commitment and Social organisation: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities", *American Sociological Review*-33, 499-517
- KOVESS V. & al. 1997 *Les enseignants et leur santé : résultat d'une enquête auprès des adhérents de la MGEN*, Paris, Frison-Roche
- LATOUCHE S. 2004 "Au commencement était la ruse... De la ruse de la raison à la raison de la ruse", in Latouche S. & al. *Les raisons de la ruse, Une perspective anthropologique et psychanalytique*, Paris, La Découverte/MAUSS, décembre, 7-23
- LANTHEAUME F. 2007 "Malaise enseignant ou crise du métier ? Quand il faut 'travailler avec ses tripes' et que le beau travail échappe", *Forum Sociologico*-15/16
- MARTUCCELLI D. 2001 *Dominations ordinaires*, Paris, Balland
- PAYET J.-P. 1997 "Le 'sale boulot'. Division morale du travail dans un collège en banlieue", *Les Annales de la Recherche Urbaine*-75, 19-31
- PIETTE A. 1996 *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*, Paris, Métailié
- PILLON T. & VATIN F. 2003 *Traité de sociologie du travail*, Toulouse, Octarès
- "Portrait des enseignants de collèges et lycées", *Note d'information*-05-07, mars 2005, Paris, MEN-DPE
- ROUSSEAU J.-J. 1992 *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Flammarion
- RAYOU P. 1998 *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- TARDIF M. & LESSARD C. 2000 *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck
- THÉVENOT L. 1990 "L'action qui convient", *Les formes de l'action, Raisons Pratiques*-1, 39-69
- VAN ZANTEN A. & GROSPIRON M.-F. 2001 "Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel", *VEI Enjeux*-124, 224-268
- VERNANT J.-P. & DÉTIENNE M. 1974 *Les ruses de l'intelligence. La Métis des Grecs*, Paris, Flammarion
- WOODS P. 1977 Teaching for survival, in Woods P. & Hammersley M., eds, *Schoom Experience - Explorations in the Sociology of Education*, London, Croom Helm, 271-293
- YACINE T. 2001 *Chacal ou la ruse des dominés, aux origines du malaise des intellectuels algériens*, Paris, La Découverte-Syros

L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne

ALAIN KERLAN

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)

Université de Lyon 2

86 rue Pasteur

69366 Lyon cedex 07

On ne trouverait guère aujourd'hui d'enseignants, de responsables pédagogiques, d'hommes politiques, qui ne jugeraient bon d'y consentir : l'art doit avoir sa place dans l'école, toute la place qui lui est due et reconnue. La conviction de l'importance des arts dans l'école conduisit même, en France, un président de la République, Jacques Chirac, à élever un temps l'éducation artistique au rang de priorité nationale. Bref, l'art à l'école et, plus largement, la légitimité éducative des pratiques artistiques et culturelles, semblent faire l'objet d'un rare consensus. Au moins dans les idées et les discours ; que dans les faits l'accord soit souvent malmené, que les restrictions budgétaires frappent d'abord à cet endroit-là, que les hiérarchies disciplinaires ne désarment pas aisément, ces constats ne sauraient néanmoins suffire à méconnaître une ligne de force persistante et résistante aux aléas des politiques éducatives : un principe supérieur commun, d'ordre artistique et esthétique, paraît aujourd'hui s'affirmer dans la définition du bien éducatif. Il n'est pas à proprement parler nouveau ; les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'humanité* avaient conduit Schiller à en donner dès la fin du XVIII^e siècle une formulation systématique ; et l'entrée du dessin et de la musique comme arts dans l'école républicaine s'est bien faite dans la conscience de la contribution de l'art à l'éducation générale. La nouveauté tient à l'accord qui en procède et à la place inattendue que viennent ainsi occuper au sein de la culture scolaire des perspectives disciplinaires et un ensemble de valeurs longtemps maintenues dans un statut secondaire, quand ils n'étaient pas l'objet d'une suspicion positiviste explicite, comme on peut le lire sous la plume d'un Émile Durkheim. La convergence de la politique éducative et de la politique culturelle, scellée en France comme au Québec dans des plans d'action communs aux deux ministères, voire leur réunion dans le portefeuille d'un même ministre, donne à cet accord une forme institutionnelle très visible. En conclusion, tout de go, sous l'invocation de l'âge postmoderne,

au basculement général de l'éducation, du paradigme rationaliste et scientifique vers un paradigme esthétique (Kerlan 2004), pourrait passer pour une impatience philosophique ; méconnaître ce fait général de la montée des arts et de la culture dans le champ éducatif et les vacillements de la forme scolaire qui en résultent relèverait en revanche d'un aveuglement sociologique.

La tentation est grande dès lors de référer au modèle des cités la définition esthétique du bien éducatif. Faut-il voir sous l'accord et le consensus concernant l'art à l'école l'ébauche d'une autre cité, quelque chose comme l'émergence d'une "cité esthétique", la cité d'un âge postmoderne de l'éducation ? Il y a bien, dans la panoplie fournie par la sociologie de la justification et complétée dans *Le nouvel esprit du capitalisme*, la cité inspirée, et surtout la cité par projets : mais elles ne suffisent pas, on peut le pressentir, à contenir toutes les formes de légitimation de l'art à l'école. L'hypothèse gagne en pertinence si l'on considère le consensus éducatif en faveur de l'art comme un compromis au sein des biens éducatifs désormais pluriels, une façon de faire tenir ensemble ce que ne peut plus tenir assemblé une forme scolaire en voie d'éclatement.

Bricolage éducatif de la postmodernité ou émergence d'une autre construction ? On se gardera d'aller trop vite à l'interprétation. Le propos de cet article s'articule autour d'une hypothèse ou plus exactement d'un principe heuristique : la place qu'occupe aujourd'hui l'art dans le champ éducatif, l'importance croissante qu'y prend ce que nous nommerons, avec Marcuse (1979), la dimension esthétique, peuvent et doivent être regardées comme un bon analyseur de l'état de ce champ, et des tensions et aspirations qui le traversent. Il y a là un ensemble de données, dans l'ordre des idées comme dans l'ordre des faits, qui devrait retenir tout autant l'attention du sociologue de l'éducation que celle du sociologue de l'art, tout autant la réflexion du philosophe de l'éducation que celle du philosophe de l'art.

La petite enfance et l'élite

Un lieu commun voudrait que l'art et les pratiques artistiques soient l'éternel parent pauvre du système éducatif. Un simple examen des trente dernières années dans ce domaine invite à nuancer fortement cette appréciation. Quels que soient les résistances et les obstacles dont peuvent témoigner à juste titre les militants de l'art à l'école et l'écart entre le dire et le faire, il n'en demeure pas moins que les recours éducatifs à l'art et aux artistes au sein même de l'école ont pris une ampleur très remarquable. La mobilisation éducative de l'art tend désormais à couvrir tout le champ éducatif, de la maternelle à l'Université et aux Grandes Écoles, de l'éducation de la petite enfance à la formation des élites. Quelques exemples, quelques scènes de ce tableau d'une éducation saisie par les arts en

donneront une illustration qui invite à la réflexion. Un premier exemple au premier bout de la chaîne éducative d'abord, du côté de l'enseignement préélémentaire. Certes, l'école maternelle, dès que son identité s'est affirmée, a prêté une attention exemplaire aux activités d'expression du jeune enfant et célébré dans l'enceinte même de l'école la connivence de l'art et de l'enfance. L'expérience lyonnaise d'artistes en résidence dans les écoles maternelles de la ville donne néanmoins un relief spectaculaire à la conviction d'une portée éducative primordiale, fondatrice, de l'art et des artistes. Qu'on en juge : dix artistes, plasticiens, musiciens, photographes, chorégraphes, pendant trois années, en résidence dans dix écoles maternelles, à raison d'une douzaine d'heures hebdomadaires. Près de mille cinq cents enfants, l'équipe pédagogique tout entière concernée et l'artiste au milieu, au cœur des apprentissages. L'argumentaire et la rhétorique mobilisés ne surprennent pas. L'art pour mieux apprendre. Pour ne plus opposer l'intelligence et la sensibilité, la réflexion et l'émotion. Pour donner de meilleures chances à l'égalité des chances. Bref, selon toute apparence, une version critique du modèle éducatif républicain, qui n'en relance pas moins l'ambition sous le drapeau de l'art et de l'esthétique. Il y a plus toutefois, à quoi il convient de prêter attention. Justifiée dans la rhétorique pragmatique des apprentissages –l'art et l'artiste au cœur des apprentissages et même au cœur de ce qui est l'apprentissage central de l'école maternelle, la maîtrise de la langue– l'expérience telle que la racontent les acteurs porte aussi sur le devant de la scène éducative d'autres considérations et d'autres valeurs : le travail artistique comme modèle possible du travail enseignant, l'expérience artistique partagée comme reconquête d'une modalité d'existence oubliée, notamment (Kerlan 2005).

Le second exemple se situe à l'autre bout de la chaîne. Du côté de la formation des élites, puisqu'il concerne une alliance –dénommée Artem : Art, Technique, Management– entre trois établissements d'enseignement supérieur de la ville de Nancy : l'École des Mines, une Grande École d'ingénieurs, héritière des idées et de la direction de Bertrand Schwartz ; l'Institut de Commerce de Nancy et l'École des Beaux-Arts. Le rapprochement de la formation des ingénieurs et des managers ne peut totalement surprendre. Il en va autrement de l'entrée de l'École des Beaux-Arts dans le trio et de la place qu'elle y occupe. La politique éducative dont témoigne le dispositif place de façon inattendue l'art et l'esthétique en clé de voûte dans la formation de professions emblématiques de la modernité technicienne et économique. La collaboration des trois écoles brouille ainsi les frontières établies entre le domaine des sciences et techniques et celui de l'art et de l'esthétique et fait signe vers une recombinaison curriculaire dans laquelle la dimension esthétique se trouverait en position centrale. Non sans résistances, non sans conflits, au sein des Écoles comme entre les Écoles, comme on peut l'imaginer ; chacune tente de légitimer ou de refonder le nouveau dispositif selon la conception du bien éducatif propre à sa tradition et à ses objectifs comme à ses

intérêts, tout en s'efforçant de proposer une conception du bien commun acceptable par toutes. Reste qu'à entendre les acteurs eux-mêmes, étudiants et enseignants (Kerlan & Pipérini 2003), le développement d'une socialité esthétique et la découverte d'autres modes de pensée seraient au premier rang des bénéfices d'Artem. Il faut noter d'autre part que ce dispositif d'allure postmoderne n'exclut nullement le recours aux valeurs et aux idéaux de la modernité : citoyenneté, responsabilité, ouverture et humanisme en demeurent les termes phares mis en avant par ses promoteurs. Ajoutons qu'ici et là perce un argumentaire de la "créativité" qui fournit comme une illustration spontanée des thèses du *Nouvel esprit du capitalisme*, voire même brosse un portrait en pied du travailleur postmoderne dans les habits de l'artiste, lequel semble tout droit sorti du *Portrait de l'artiste en travailleur* de Menger (2002). La diversité, sinon l'éclectisme de la rhétorique relance l'interrogation : s'agit-il de la recherche d'une nouvelle définition du bien commun, de la quête d'un principe supérieur commun sous l'égide des arts et de l'esthétique ? De la relance tardive et anachronique à l'âge postmoderne d'une thématique qui fut la dernière figure d'une ambition d'unité propre à une modernité finissante ? D'une tentative de replâtrage, de bricolage postmoderne d'un édifice en voie de décomposition ? Ou bien de l'une de ces ruses de l'histoire où l'art et l'esthétique seraient le cheval de Troie de l'ère postindustrielle ?

Après les deux bouts, le milieu de la chaîne : qu'en est-il de l'art et des pratiques artistiques et culturelles durant la scolarité obligatoire ? À l'école primaire, au collège ? Parents pauvres, dira-t-on. L'état des lieux s'avère plus complexe. La part réservée à l'art dans le curriculum et dans les classes peut sembler encore bien mesurée. Il n'en demeure pas moins qu'elle s'affirme fortement dans les projets d'établissement, dans ces marges où le collège est invité à proposer d'autres contenus, d'autres activités, d'autres modalités d'enseignement, comme dans les parcours diversifiés ou les itinéraires de découverte. La préoccupation d'éducation artistique se situe précisément en ce pli où l'école et le collège se projettent et tentent de se rénover. Le cas des parcours pédagogiques diversifiés des classes de cinquième dans les collèges s'avère à cet égard exemplaire (Kerlan & Teyssier 2004). De quoi s'agissait-il ? En bref, d'un temps et d'un espace scolaires –10% de l'emploi du temps– laissés à la libre disposition des enseignants, en sorte de diversifier les chemins de l'apprentissage. Nombre des propositions développées dans cet espace curriculaire désenclavé relevaient et continuent de relever du domaine des arts et de la culture. Quant aux justifications avancées, elles conjuguent la thématique de l'égalité des chances –l'art au profit des apprentissages nécessaires à la réussite scolaire–, avec la conviction d'un nécessaire desserrement de la forme scolaire et la considération d'un nouvel univers culturel où baigne la jeunesse contemporaine. Un pied dans le monde moderne, l'autre dans l'univers postmoderne, en quelque sorte. L'instrumentation et le pragmatisme des apprentissages font ainsi bon ménage avec les principes. L'analyse des activités

artistiques et culturelles au sein des établissements, comme permet de le vérifier une enquête monographique engagée auprès de quatre collèges de la région Rhône-Alpes dans le cadre des travaux de l'UMR *Éducation et Politiques*, aboutit aux mêmes constats (Chappuis, Kerlan & Lemonchois 2007).

Le lien social et la dimension esthétique

On le voit bien sur ces trois exemples : les formes de justification qui accompagnent la pénétration de l'art dans le champ éducatif signalent autre chose que la reconnaissance de disciplines trop longtemps marginalisées. Un grand nombre des réformes et des innovations introduites dans l'éducation scolaire, de l'école primaire au lycée, voire à l'université, même lorsqu'elles ne touchent pas directement au domaine des arts et des pratiques culturelles, renvoient à des pratiques et des valeurs relevant plus particulièrement d'une modalité esthétique du rapport au monde. Pédagogie différenciée, aide individualisée, travaux personnels encadrés, parcours diversifiés, travaux croisés, thématique de l'intelligence multiple et de l'intelligence sensible, etc., autant d'innovations où sont mises en avant des compétences et des valeurs plus proches du domaine esthétique que du modèle scientifique : l'individu et son expression, la subjectivité, la sensibilité, l'imagination, l'émotion même... Notre tableau doit donc être élargi : il lui faut rendre compte de la diffusion, de la pénétration, non pas seulement de l'art et de la culture artistique, mais plus généralement des valeurs esthétiques elles-mêmes dans le champ éducatif. Non seulement l'éducation artistique accède au rang de "grand", aux côtés de l'éducation intellectuelle et de l'éducation civique et morale, mais ces domaines éducatifs eux-mêmes intègrent des préoccupations et des valeurs d'ordre esthétique.

Mais le tableau serait tronqué s'il ne regardait que l'éducation scolaire. L'attente éducative envers l'art et les activités artistiques déborde le champ proprement éducatif. Le recours à l'art, aux pratiques artistiques et culturelles, comme espérance éducative et formative, ne concerne pas seulement les champs habituels de l'école et de la formation. Il gagne de nombreux pans de la société : de l'hôpital à la prison, de l'entreprise aux quartiers chauds des banlieues, l'art est régulièrement convoqué et attelé à la tâche d'éducation et de réparation. Voilà la société à son tour saisie par les arts. "Le rap contre la fracture sociale", titrait le journal *Le Monde* en novembre 1997. *The Arts, Education, and Social Change. Little Signs of Hope* porte en titre et comme une devise un ouvrage collectif venu d'outre-Atlantique (Powell & Marcow-Speiser 2005). L'espérance éducative se double d'une espérance sociale : des ateliers d'écriture pour briser l'enfermement de la maladie et de l'exclusion sociale et économique ; des pratiques théâtrales et chorégraphiques pour porter à la scène le mal des banlieues sinistrées, les mémoires

oubliées ; des luttes ouvrières empruntant les voix et les corps de l'expression dramatique ; des peintres, des plasticiens œuvrant auprès d'élèves en grande difficulté, d'enfants autistes, de malades internés. Les exemples sont nombreux, tantôt silencieux et diffus, demeurant dans l'anonymat et la longue patience du travail de terrain, tantôt visibles et spectaculaires, relayés par la presse et les médias. Les musées, les grandes institutions culturelles elles-mêmes ne peuvent ignorer ce mouvement et l'intègrent à leur cahier des charges.

Postmodernité et esthétisation

Tels sont les faits. Comment les lire ? De nombreux aspects du tableau paraissent bien participer d'une nouvelle physionomie de la culture, pour laquelle l'appellation "postmoderne" a été forgée. Il est aisé d'y reconnaître quelques-uns des principaux traits culturels que certains sociologues, notamment anglo-saxons, désignent comme tels. Soulignons d'emblée le rôle prééminent que joue l'émotion dans les comportements sociaux –notamment dans la consommation qui en devient la matrice (Campbell 1967). Le consommateur contemporain aurait généralisé à l'ensemble des produits commerciaux l'attitude esthétique. L'importance croissante de la composante esthétique serait ainsi au cœur de la nouvelle configuration culturelle du consumérisme. Tous les biens et services sont touchés par un processus de stylisation ; une socialité fondée sur le partage des goûts et des émotions se développe ; la culture artistique ne constitue plus un monde à part, l'opposition culture savante/culture populaire tendrait à s'effacer. Les autres traits s'enchaînent selon cette logique centrale d'esthétisation (au sens d'affirmation des valeurs et des comportements esthétiques) : affirmation des individus et même triomphe de l'individualisme, certes, mais dans un monde où l'individu devient lui-même multiple et fragmenté, pluralisé selon ses appartenances multiples, pris dans l'entrelacs planétaire des réseaux de l'information et de la communication ; effacement de la temporalité et de l'historicité au profit de l'immédiateté, prééminence du présent sur le passé historique ; légitimation enfin dans le champ de la culture, à l'ère du simultané et de la coexistence, d'un relativisme généralisé, le seul principe de hiérarchie accepté n'empruntant plus à une extériorité objective, à une normativité en surplomb, mais à l'intimité, à une exigence d'authenticité comprise comme la seule valeur susceptible d'assurer la coexistence d'expériences entre lesquelles le choix selon un principe supérieur de justice ne serait plus désormais impérativement requis.

Dans le prolongement de ces considérations, la montée de l'art dans le champ éducatif, et plus largement l'extension de la dimension esthétique, peuvent être interprétées comme l'effet d'une esthétisation généralisée de la culture. Cette idée d'inspiration postmoderne trouve ses arguments et ses analyses aussi

bien du côté des sociologues (Maffesoli 1990) que des philosophes (Vattimo 1987). De même, les réflexions de Taylor (1989/1998) et son diagnostic d'un tournant esthétique au cœur de la modernité, la mise en lumière de la relation étroite entre la "découverte de soi" et le champ de l'esthétique, donnent à la thèse de l'esthétisation un solide arrière-plan. On comprend mal en effet comment le domaine de l'éducation pourrait demeurer à l'abri d'un processus social et culturel à ce point généralisé. Comment le métier d'apprendre et de faire apprendre, comment l'expérience scolaire échapperaient-ils à cette aura esthétique dans laquelle baignent les manières d'être et de penser ? À force de décrire l'univers scolaire comme un monde fermé sur lui-même, on devient sourd et aveugle aux flux qui traversent et travaillent l'école comme ils pénètrent tout le champ social et culturel. Comment l'école s'arrange-t-elle par exemple avec le règne de l'information et de la communication ? Qu'en font les enseignants en charge des connaissances fondées en raison, que font-ils face à cet autre paradigme dominant, non seulement au-delà des portes de l'école, mais à l'intérieur même, dans la tête et la culture des élèves, bien sûr, mais aussi dans celles des enseignants eux-mêmes ? Comment les enseignants s'accommodent-ils de cette pluralité des mondes qui traverse l'école comme elle traverse les élèves et leurs professeurs et les partage en eux-mêmes ? Comment retentit, dans l'école et dans la relation éducative, dans les formes du travail et de l'évaluation scolaires, la tonalité émotionnelle dont serait aujourd'hui marqué un lien social recentré sur des valeurs de proximité ? Accordons qu'il y aurait grand intérêt à étudier les manifestations et les impacts dans l'expérience scolaire et plus largement dans la tâche d'éduquer et de s'éduquer de cette socialité esthétique dans laquelle viennent au premier plan des paramètres jusque-là considérés comme secondaires : l'émotion, l'apparence, l'éphémère, la sensibilité. Une analyse de l'expérience scolaire comme expérience esthétique, une anthropologie de l'univers éducatif, comme monde soumis au tournant esthétique de la société contemporaine, restent à faire.

Le paradigme esthétique et la "cité artiste"

Cette première interprétation, qui verserait la dimension esthétique en éducation au compte de la rupture postmoderne, n'en épuise pas la signification. Rien ne permet d'affirmer que l'esthétisation du champ éducatif marquerait une rupture totale avec les logiques de la modernité éducative et ses principes de justice. Le développement de la dimension esthétique en éducation coexiste avec le maintien, la réaffirmation du noyau dur de l'école, comme lieu de la rationalité et de la transmission des connaissances. Dans cette perspective, même si les valeurs esthétiques infiltrent les procédures pédagogiques, l'horizon d'un partage de l'ambition scolaire, école des savoirs d'un côté, école des sujets et de leur expression de

l'autre, permet encore de faire la part du feu. C'est d'ailleurs un peu de cette façon que bien des enseignants accommodent cet espace privilégié des activités artistiques et culturelles. Ils y revendiquent et se félicitent du jeu que cette liberté curriculaire leur permettrait d'introduire : dans les formes canoniques du travail scolaire, dans les modalités de la relation éducative, dans les contraintes ordinaires de l'espace et du temps scolaires, dans les contenus mêmes de l'enseignement, affranchis de l'exclusivité du programme, bref, dans la plupart des paramètres de la forme scolaire. Et pourtant, ces mêmes enseignants, invités à prolonger ces pratiques et leurs effets dans l'ordinaire de l'enseignement, dans le cours régulier, s'y refusent. Ces pratiques-là, justifient-ils, n'ont de sens que dans les marges de l'école et au profit des apprentissages et du métier d'élève qu'il s'agit de conforter, de restaurer. Bref, l'esthétisation de l'école ne serait qu'une concession stratégique, n'entamant en rien quant au fond le projet moderne, une forme de ruse pédagogique, si on veut.

On pourrait rétorquer que cette ligne de défense du projet moderne de l'école est bien fragile, qu'elle couvre d'un voile pudique un partage pragmatique entre le cognitif et l'expressif en cours d'accomplissement. À l'analyse, l'argumentaire de la politique éducative en faveur des arts, comme son écho dans les propos des enseignants révèlent autre chose : le recentrage esthétique et subjectif de l'éducation scolaire y apparaît aussi comme un essai de recomposition éducative et culturelle, comme la recherche d'un nouveau cadre de légitimation de l'école et de la culture scolaire, sur des bases et des valeurs plus conformes à l'individualisme démocratique contemporain. De ce point de vue, il ne suffit plus de prendre acte de la montée en puissance des valeurs de la sphère esthétique et de la subjectivité –la sensibilité, l'émotion, le corps, l'imaginaire, l'expression...– dans l'école comme dans tout le champ social ; il faut aussi s'interroger sur le sens de cette relance du projet moderne d'éducation et de culture sur une base esthétique, de cette tentative de dépassement critique de la modernité vers une nouvelle fondation. L'art serait, dit-on, un merveilleux sésame pour les autres apprentissages. Ce lieu commun du discours pédagogique exprime ce qui dans le recours éducatif à l'art peut faire consensus : l'idée qu'une nouvelle chance pour l'école, comme lieu des savoirs et des apprentissages, une nouvelle chance pour l'école en crise, se situerait de ce côté-là, du côté de l'intégration des valeurs esthétiques ou, mieux, d'une reconstruction et d'une réappropriation, d'une refondation de la culture scolaire, à partir de la sphère esthétique. Il ne s'agit pas seulement de permettre l'entrée dans l'école des énergies que consacre d'ordinaire la sphère esthétique, en les intégrant au monde de l'action justifiée. L'étonnant tient à ce basculement global de l'édifice scolaire, qui en vient à chercher son assise et son unité sur le sol de l'art et de l'esthétique. Si on veut bien aller jusqu'au bout de la logique qui anime ce mouvement, c'est une interprétation d'ordre paradigmatique qu'il convient de proposer : tout se passe comme si, dans le champ de l'éducation et de la

formation, s'essayait aujourd'hui, se substituant au paradigme scientifique-rationnel d'une modernité en crise et en échec, un paradigme alternatif, un paradigme esthétique ou esthétique-culturel. Ce paradigme trouverait son cadre philosophique dans le criticisme et la critique du rationalisme classique. Plus particulièrement dans la Troisième critique de Kant, *La critique du jugement* (1790). La montée de la sphère esthétique ne saurait dans cette perspective être mise au compte exclusif de la postmodernité et de ses ruptures. Elle pourrait bien mieux être lue, dans l'esprit des analyses de Jürgen Habermas (1981), comme l'une des voies de la relance du projet de la modernité en tant que projet inachevé : la crise du monde moderne, pour Habermas, ne procède pas de l'achèvement ou de l'épuisement de son projet et de ses idéaux, comme la thématique de la fin des grands récits en a répandu l'idée, mais bien de leur inachèvement, de leur mutilation sous le règne de la rationalité instrumentale.

L'hypothèse d'un paradigme esthétique en éducation doit-elle être prolongée dans la postulation d'une cité spécifique, une "cité artiste", une "cité esthétique" ? C'est discutable. Pour l'essentiel, le monde scolaire, même saisi par les arts, continue d'être régi selon les principes de justice qui font corps avec l'école républicaine, selon le modèle de l'intérêt général et de la cité civique, et ce sont ces principes précisément qui commandent le déplacement esthétique : la refondation esthétique du curriculum et des démarches d'apprentissage, la reprise esthétique des savoirs se justifient pleinement dans le langage de l'égalité des chances, de l'accès démocratique aux connaissances et du partage des savoirs. Le refus des enseignants, pourtant engagés dans des pratiques artistiques et culturelles peu orthodoxes au regard de la forme scolaire, d'étendre à la classe ordinaire le bénéfice de ce régime esthétique, dont ils louent pourtant les bienfaits éducatifs et les vertus réparatrices, en témoignent : dans l'école, la grandeur continue de se mesurer à l'aune des savoirs, dans leur vocation à la généralité (Derouet 1992). La pénétration d'une logique d'efficacité dans le bastion scolaire n'entame pas radicalement cette échelle des grandeurs. De même, si l'essor de la dimension esthétique peut favoriser ou conforter un glissement vers la cité domestique et une priorité accordée au bien-être ensemble, ce n'est pas nécessairement au détriment de la préoccupation des savoirs : beaucoup d'enseignants revendiquent alors une pédagogie du détour. De même encore, si nombre des compétences explicitement visées par les pratiques artistiques et culturelles semblent se rattacher aux principes gouvernant la cité par projets – une lecture parallèle de la littérature managériale étudiée par Boltanski & Chiapello (1999) et de la littérature politique et pédagogique en faveur des arts à l'école le montrerait aisément – elles sont justifiées au nom même de l'égalité des chances ou de l'efficacité des apprentissages.

Au total, s'agissant de la justification éducative des arts et de l'esthétique, autour du noyau civique de l'école républicaine, les principaux principes de justice sont mobilisés et mobilisables (Ruppin 2004). Le point remarquable dès lors

n'est pas tant l'importance prise par la cité par projets dans la justification de l'école contemporaine –dont on peut avancer qu'elle prolonge dans l'école l'aggiornamento décrit dans *Le nouvel esprit du capitalisme*– que la faculté de la dimension esthétique à recueillir successivement, voire simultanément, la pluralité des principes de justice, d'être comme le lieu de projection de l'ensemble des cités. Il n'en demeure pas moins que cet essai d'une refondation esthétique du projet éducatif, même balbutiant, s'expose à de nombreuses tensions. Il repose en effet sur un paradoxe constitutif : relancer, sauver le projet moderne, en l'appuyant sur ce que précisément sa version héritée, le modèle de l'intérêt général, excluait : la valorisation du particulier, le refus de la coupure entre l'école et la vie, la légitimité de l'expression individuelle des personnes et de leurs émotions.

L'art et l'idéal éducatif. Vers la “cité esthétique” ?

Il existe néanmoins une conception pédagogique qui pourrait donner à l'hypothèse d'une “cité artiste” une plus grande force. Elle repose sur la conviction que l'art et lui seul serait en mesure d'accomplir l'idéal éducatif. Que seule la grandeur esthétique est à la mesure du bien éducatif. À l'âge du désenchantement et de l'extinction des grands récits et de l'effacement des idéaux fondateurs du projet éducatif de la modernité, elle redonne de nouvelles couleurs et une nouvelle espérance à un idéal mis à mal. Un pas supplémentaire dans le registre de la montée en généralité est ici franchi : voici l'art perçu comme le moyen non seulement de refonder une éducation pour aujourd'hui, mais plus encore comme moyen d'accomplir la promesse de l'idéal éducatif : l'éducation comme “atelier de l'Humanité”, comme accomplissement individuel et collectif de l'idéal d'humanité. Nous voilà fort loin de la rupture postmoderne et tout au contraire dans une rhétorique de relance et d'accomplissement du projet le plus ambitieux et le plus significatif de la modernité, dans sa version romantique. Qu'on ne voie pas là quelque excès d'une marginalité philosophique ou d'une exaltation pédagogique passagère : redisons-le, cette espérance et cette rhétorique sont explicitement présentes dans la politique éducative des arts. Celle-ci demeure certes toujours adossée aux idéaux de l'école républicaine. Il s'agit toujours, par les voies de l'art et de la culture, de rendre réelle l'égalité des droits et des chances. Mais en quoi consiste cette ouverture démocratique ? La rencontre avec les chefs-d'œuvre, sommets de l'accomplissement humain, passerait désormais par la rencontre de chacun avec lui-même, comme artiste potentiel. L'accomplissement de l'idéal éducatif est ainsi envisagé dans une tonalité nettement romantique, relancée dans la perspective individualiste : l'art aurait cette puissance de libérer en chacun le meilleur de lui-même et de préserver en toute société les chances d'un lien social vivant et harmonieux. L'art et l'esthétique, sources d'harmonie et de cohésion individuelle

et collective ? Non, cette espérance n'est pas un vague rêve d'esthète. La politique éducative des arts lui donne bel et bien un corps rhétorique. Son propos laisse clairement s'exprimer la visée de synthèse et d'unité caractéristique de l'idéal éducatif : harmonie individuelle versus harmonie sociale.

La reviviscence des thèses éducatives de Schiller, au milieu de notre temps que dominent les sciences et les techniques, à l'heure de la société cognitive et informatisée, peut paraître fort paradoxale et anachronique ; à moins précisément que ce soit la nature même de cette époque, de ses ruptures et de ses incertitudes qui l'explique. Depuis la fin des années 1960 en effet, dans le monde occidental, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, en France et au Québec notamment, l'art et l'esthétique voient leur importance éducative progressivement promue dans le discours pédagogique et les politiques éducatives. Il n'est pas sans importance que l'éclosion de cette ère nouvelle succède à une phase dominée par la conception instrumentale d'une éducation formulée dans le langage des compétences cher à la cité industrielle. On ne peut saisir la portée de ce mouvement sans le mettre en relation avec la crise de l'éducation qui en constitue la toile de fond. L'art et les pratiques artistiques et culturelles y sont bel et bien perçus comme recours éducatif, vecteur, levier du changement, mais aussi comme chance ultime d'accomplissement et de renouveau pour ce modèle éducatif en échec et en voie d'effacement. Les objectifs et les fonctions assignés aux pratiques artistiques et culturelles évoquent explicitement ou implicitement les différents aspects de la crise de l'éducation, et plus largement du monde moderne. Il s'agit ainsi de permettre, par la réhabilitation de la sensibilité, le nécessaire rééquilibrage d'une culture rationaliste morcelée ; de favoriser le vivre ensemble, de surmonter les déchirements et la violence, de vivifier le lien social ; de réorienter une culture et un rapport au monde dominés par la technique et la raison instrumentale, réduit à l'utile et à l'utilitaire ; finalement de lutter contre le mal qui ronge le monde moderne et son éducation : la perte du sens, l'insignifiance et l'indifférence. La lutte contre l'échec scolaire, la démotivation, l'inappétence pour l'école, thème récurrent et préoccupation constamment affichée, s'appuie elle-même sur la revalorisation de la sensibilité et le rééquilibrage de la culture scolaire grâce à l'art et aux artistes.

La tentation esthétique : cité, eden ou doxa ?

De la politique éducative menée par André Malraux à celle des années Jack Lang et, en dépit des différences et des oppositions fortes de ces ministres et de ceux qui se sont succédé, ce sont les *Lettres sur l'éducation esthétique* de Schiller (1795/1992) qui perdurent comme un fil rouge de la politique éducative des arts. Ce texte semble ainsi avoir, pour réfléchir à un modèle de la grandeur esthétique, une importance comparable à celle de la *Cité de Dieu* de saint Augustin pour le

modèle de la grandeur inspirée, ou bien du *Contrat social* de Rousseau pour le modèle civique. Il existe toutefois de solides objections à la postulation, à partir des *Lettres*, d'une cité esthétique en charge du bien éducatif. En premier lieu, la dimension esthétique telle que Schiller la développe semble bien s'inscrire tout entière dans la cité civique. La liberté en demeure le bien supérieur. L'appel à l'art et à l'esthétique s'effectue au nom de la liberté comme bien supérieur et dans la visée de l'État de la raison, "Vernunftstaat". La société esthétique qu'il convient de construire par une éducation appropriée, forgeant des "caractères esthétiques", sera donc un intermédiaire, une transition. Les *Lettres* ne substituent donc pas le bien esthétique au bien civique, mais réinjectent dans la cité civique l'exclu sans lequel celle-ci ne saurait advenir. Le débat est donc un débat interne à la cité civique, même s'il conduit à des révisions majeures.

Une seconde objection concerne la remarquable aptitude de la dimension esthétique à accueillir la pluralité des principes de justice. Certes, la surdétermination des bonnes raisons éducatives est le lot courant de la rhétorique éducative. Le cas de l'art et de l'esthétique se singularise néanmoins : non seulement s'y projette plus qu'ailleurs la pluralité des principes de justice, mais nulle part ailleurs cette pluralité ne s'affiche aussi clairement. L'intérêt et la spécificité de la dimension esthétique en éducation sont précisément là : donner à la diversité des biens éducatifs et des principes de justice à l'œuvre le seul horizon d'unité possible. Une unité paradoxale, que l'art sans doute et lui seul peut désormais assumer. Si la politique éducative des arts peut aujourd'hui puiser sans vergogne dans tout l'argumentaire disponible, c'est non seulement parce que le bricolage éducatif de l'âge postmoderne s'accommode de ce pluralisme et, peut-être même, l'exige, mais c'est aussi parce que le statut de l'art lui-même dans la société contemporaine s'y prête particulièrement.

La notion de "site de l'art" permet peut-être de l'éclairer. S'interrogeant sur les idées dont se nourrissent les discours et les opinions en matière d'art et de justification de l'art, Cauquelin (1998) y remarque la coexistence d'une multiplicité de théories esthétiques, vulgarisées et passées à l'état de conviction. Voilà ce qu'elle nomme le "site de l'art" : ce fond, cette rumeur théorique dans lesquels puisent nos discours sur l'art et nos arguments quand il s'agit d'en justifier et d'en rendre compte. Nous ne sommes plus ici dans le domaine originaire de la théorie, mais dans celui de l'opinion, de la doxa. Peu importe alors l'éclectisme ou la juxtaposition de thèses et de propos d'allure contradictoire. Car ce n'est plus tant de logique qu'il s'agit alors que de communication. La doxa caractérise la communication au sein de la cité. Elle naît avec la polis, dès lors que la diversité croissante des métiers et des savoirs réclame au-dessus des langages distincts un langage commun, compréhensible par tous et qui relie les membres de la communauté. La doxa, parole partagée, est une instance d'ordre médiatrice, fabrication d'un sens commun, d'un bon sens forgé dans l'affirmation répétée de lieux communs.

C'est peut-être moins du côté d'une théorie de l'éducation que d'une théorie de la médiation qu'il conviendrait alors de chercher à comprendre, dans une perspective postmoderne (Langar 2005), la place et le sens de l'art dans le champ éducatif. Il est possible d'envisager dans cette perspective l'essor éducatif de la dimension esthétique et ses différentes figures. De la place et du sens de l'art dans notre société, il faut d'abord dire qu'il s'agit là d'un des domaines dans lequel les croyances nécessaires au lien social, à la fabrication d'un sens commun, aux "ateliers de l'imaginaire", selon la formule de Cauquelin (1998), connaissent un fort degré de concentration tout autant que de dilatation. Il n'en va pas différemment de l'art à l'école. La politique éducative des arts et ses pratiques puisent nécessairement dans toute l'épaisseur de cette doxa esthétique. Pas un enseignant, disions-nous, pas un responsable pédagogique, pas un homme politique qui ne jugerait bon de consentir au rôle de l'art en éducation. Rien n'autorise à mettre systématiquement en doute cette bonne foi éducative, ni à décourager d'avance le travail de recomposition de l'école qui s'y fraie un chemin ; mais il n'y a rien non plus à gagner en méconnaissant la logique dans laquelle ils sont pris : du point de vue communicationnel, du point de vue du sens éducatif commun, peut-être n'y a-t-il aujourd'hui de sens unifié possible que ce "nuage de sens" dont s'entoure notre idée de l'art.

C'est pourquoi la dimension esthétique fait signe vers un éden, plutôt que vers une cité. L'éden est précisément la limite de la cité, puisque dans cette forme "l'ensemble des membres peut être confondu dans une même classe d'équivalence et la commune humanité ne connaît plus alors qu'un Homme unique, un Adam" (Boltanski & Thévenot 1991/1997). Cette tentation, cette transgression, toutefois, ne caractérisent pas de façon exclusive le recours esthétique en éducation ; elles sont inhérentes à l'idéal éducatif lui-même, et confirment que ce recours, en dépit de ses enracinements postmodernes décidément complexes, n'a pas renoncé à la reprise et à la relance de l'idéal sous d'autres formes.

Traces dans l'éducation contemporaine d'une esthétisation généralisée ? Réaménagement curriculaire, recomposition de la culture scolaire sur des bases esthétiques, plus conformes aux nouvelles sensibilités et socialités, voire émergence d'un nouveau paradigme, d'une autre épistémè ? Ou encore relance du modèle éducatif sous le signe de l'art et de l'esthétique ? Le propos de cet article n'est pas de peser et de confronter ces différentes interprétations, ces trois registres de la justification, afin d'en juger et de trancher. Un autre constat déplace l'interrogation : ces trois interprétations n'épuisent pas leur sens dans la formulation d'alternatives. Le fait remarquable est au contraire celui de leur coexistence : dans les pratiques et dans les discours, dans la réflexivité des acteurs comme dans la rhétorique des politiques éducatives. L'argument de l'esthétisation, le militantisme pédagogique en faveur d'un nouveau paradigme, la reprise et la relance de l'utopie éducative repeinte aux couleurs de l'art, tout cela habite, parfois dans le même

temps dans des logiques communicantes, l'argumentaire explicite des politiques éducatives, les convictions et les pratiques pédagogiques des acteurs, comme les philosophies éducatives qui les accompagnent. Ce constat ne se limite pas banalement à celui d'un éclectisme contemporain, symptôme ou expression des incertitudes d'une incertaine postmodernité. Le montage que permet la dimension esthétique articule et fait tenir ensemble des ordres et des niveaux de généralité différents, des régimes d'action et de pensée différents : du proche au lointain, de l'espace familial et des enracinements subjectifs au plan des principes, du souci de l'efficacité à la relance des idéaux et des utopies. La dimension esthétique autorise les acteurs à glisser de l'un à l'autre de ces registres. On peut, cela est aisé, le dénoncer et en montrer les incohérences et les contradictions. Ne serait-il pas cependant plus judicieux d'en interroger les fonctions rhétoriques et pratiques ?

Quel statut théorique faut-il donc donner à ce genre de montage ? On ne saurait réduire la dimension esthétique, telle qu'elle gagne le champ éducatif, à un simple effet de surface ni s'en tenir à la dénonciation d'une fausse et illusoire unification du travail de bricolage auquel serait inéluctablement vouée la postmodernité. Faut-il y voir alors une ruse de la nostalgie moderne, refusant les incertitudes et les précarités du monde postmoderne ? Ce n'est pas la conclusion ultime à laquelle invite ce texte. Bricolage ou reconstruction ? L'alternative est sans doute trop brutale. Ce qu'enseignent les dispositifs étudiés invite plutôt à regarder de plus près les façons dont les acteurs sociaux tiennent ensemble des régimes de pensée et d'action qu'une conception postmoderne trop systématique tend à opposer. Non seulement l'enracinement dans le proche et la subjectivité n'exclut pas le sens et l'universalité des principes, mais la régénération et la relance des principes et des valeurs de la modernité "inachevée", selon la formule d'Harbermas –et même des utopies– passent par cet enracinement tout postmoderne.

Références bibliographiques

- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- CAUQUELIN A. 1998 *Les théories de l'art*, Paris, PUF
- CHAPPUIS V., KERLAN A. & LEMONCHOIS M. à paraître "L'art au collège. Enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles dans quatre collèges", Actes du Symposium international *Evaluating the impact of arts and cultural education on children and young people*, Beaubourg, Ministère de la Culture/Ministère de l'Éducation
- CAMPBELL C. 1987 *The Romantic ethic and the spirit of modern consumerism*, Oxford, Basil Blackwell
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié

- HABERMAS J. 1981 "La modernité : un projet inachevé", *Critique-413*, Paris, Éditions de Minuit
- KERLAN A. dir. 2005 *Des artistes à la maternelle*, LYON, SCÉRÉN/CRDP
- KERLAN A. 2004 *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Presses de l'Université Laval
- KERLAN A. & TEYSSIER J.-P. 2004 Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découvertes. Un "bougé" de la forme scolaire ?, in Dutercq Y. & Derouet J.-L. *Le collègue en chantier*, Paris, INRP
- KERLAN A. & PIPÉRINI M.-C. 2003 *Enquêtes sur les didactiques et les fondements pédagogiques d'une nouvelle alliance. La formation au carrefour des cultures*, Rapport de la mission d'évaluation commandée par l'Institut Polytechnique de Lorraine dans le cadre du projet Artem, Nancy
- LANGAR S. 2005 *La Ferme du Vinatier. La médiation culturelle entre nouvelle utopie et postmodernité*, Mémoire Master, Sciences de l'information et de la communication, Université Lumière Lyon
- MAFFESOLI M. 1990 *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*, Paris, Plon
- MARCUSE H. 1979 *La dimension esthétique. Pour une critique de l'esthétique marxiste*, Paris, Le Seuil, pour la traduction française
- MENGER P.-M. 2002 *Portrait de l'artiste en travailleur*, Paris, Le Seuil
- POWELL M. C. & MARCOW SPEISER V. (eds) 2005 *The Arts, Education, and Social Change. Little Signs of Hope*, New York, Peter Lang
- RUPPIN V. 2004 *Pour un cadre théorique et méthodologique d'investigation de l'entrée des arts aujourd'hui dans l'école. La théorie boltanskienne des "cités" confrontée aux valeurs esthétiques*, mémoire de DEA, Université Lumière Lyon 2
- SCHILLER F. 1992 *Lettres sur l'éducation esthétique de l'humanité*, Paris, Aubier, pour la traduction française
- TAYLOR C. 1998 *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Le Seuil, pour la traduction française
- VATTIMO G. 1987 *La fin de la modernité. Nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne*, Paris, Le Seuil, pour la traduction française

L'arc expérientiel de l'adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle...

MARC BREVIGLIERI

IUT de Paris V

Groupe de Sociologie Politique et Morale, EHESS, CNRS

10, rue Monsieur Le Prince, 75006 Paris

Ce texte entend s'installer dans le monde de perception de l'adolescence. Il part de l'idée qu'au sortir de l'enfance, l'adolescent est directement concerné par une multiplication inédite et progressive d'épreuves en public. Son angle de vue change : le domaine public rayonne pour lui d'une visibilité nouvelle et devient prégnant dans son existence. Vivre l'expérience du domaine public, c'est éprouver les conditions pragmatiques d'un certain ordonnancement des choses du monde et d'une certaine scène d'apparition (Arendt 1983). Cela correspond aussi à la conscience nouvelle d'un temps commun : un temps de vie et d'ouvrage, traversant une histoire collective, qui voit s'élargir les potentialités de l'agir. Autrement dit, c'est tant un sens élargi du devoir qu'une impression conséquente de puissance qui se dilatent à l'adolescence.

Une ligne de tension marque l'écart entre un monde proximal familial, où baigne encore largement l'enfance, et le domaine public, celui des espaces probatoires où parvient l'adolescent avec le désir, la crainte et le devoir d'y affirmer des qualités en propre. La spatialité de l'enfant est pour commencer essentiellement une "spatialité d'attache" où s'épanouit un rapport fondé sur la manipulation du monde familial (Merleau-Ponty 1994). Elle contraste avec l'espace projectif et représentationnel du domaine public dont la dimension est objective et moralisée. À l'adolescence, la jeune personne suit un itinéraire qui tend à la déplacer d'une spatialité d'attache à une spatialité d'implication morale où survient la dimension intrinsèquement temporelle de la personnalité. Dès lors, l'adolescent perçoit une exigence à dépasser la condition infantile qui le disposait à un certain rapport au monde, il entend alors devoir mûrir, il projette et désire grandir. Le franchissement de cette ligne de démarcation entre le monde proximal familial et le domaine public dessine donc un arc expérientiel remarquable à l'adolescence. Cet arc est intensément coloré par la prégnance nouvelle du domaine

public. La faillibilité et l'affermissement progressif du moi, largement inexpérimenté et hésitant lors du franchissement de cette ligne, deviennent alors l'espace productif de compréhension de l'idée même d'adolescence.

Pour bien ouvrir cet angle de réflexion depuis le monde de perception des adolescents, il a fallu réajuster un champ notionnel et une langue descriptive permettant de développer une analyse fidèle à la manière dont la réalité du domaine public vient frapper le quotidien de l'adolescence. Ce réajustement prend appui sur une approche attentive aux connotations affectives qui accompagnent les dynamiques variées de l'affirmation de soi en public et tire profit d'une enquête récente (Breviglieri & Cicchelli 2007) ainsi que de travaux ethnographiques évoqués au fil du texte.

Régions ludiques et spatialités d'implication morale

Les analyses sociologiques conduites sur l'enfance reposent sur un socle constitué de deux présuppositions anthropologiques : d'une part il y a, entre l'état d'enfant et l'âge adulte, une différence de nature dans l'être-ensemble avec d'autres ; d'autre part, l'enfance est d'emblée confrontée à un possible accroissement d'envergure (dirigé vers les pôles de la maturité et de la grandeur) qui tend à l'extraire de sa propre condition (l'enfant grandissant et mûrissant tend précisément à quitter l'enfance). La maturité et la grandeur indiquent la direction d'un état canonique relatif à l'âge adulte. La maturité se vise autonome et responsable au plan individuel face au souci des conséquences publiques ou privées de l'action ou de son omission (Pattaroni 2005). La grandeur correspond à la perspective d'une reconnaissance publique et légitime de la personne (Boltanski & Thévenot 1991). Tout domaine public fonde et organise une diversité de mondes communs où les formes légitimes de la grandeur sont plurielles et demandent l'assurance d'une maturité pour être assumées en personne. Les épreuves publiques, à partir desquelles s'atteste la qualification publique de la personne, font ainsi ressentir le double axe normatif de la grandeur et de la maturité. C'est en ce sens qu'est évoquée ici une spatialité d'implication morale propre au domaine public.

L'enfant dispose initialement d'une spatialité naturellement topologique où il met en œuvre des activités manipulatoires en fonction d'une appréhension sensori-motrice de l'espace alentour appréhendé essentiellement comme des régions ludiques. Sa croissance et sa maturité requièrent et impliquent un certain itinéraire perceptif et cognitif qui l'invite toutefois à appréhender différemment cet espace (Piaget & Inhelder 1948, de Saint-Aubert 2001). Cet itinéraire aboutit au stade où la spatialité d'implication de la personne peut être à la fois enveloppée d'un tissu conventionnel moralisé et enchevêtrée dans des histoires de texture variable. À ce stade, l'espace s'apparente alors à un domaine public disposé à

accueillir une communauté. La question du rapport dynamique et pluralisé à l'espace se pose alors dans les termes d'une "pragmatique des régimes d'engagement" (Thévenot 2006). Les personnes font plus que structurer l'espace de manière topologique comme dans leur enfance, elles frayent des voies d'engagement sur des registres plus ou moins familiers ou collectifs et en suivant le fil d'histoires plus ou moins accaparantes. Cette dimension complexe de l'engagement dans le monde suppose une capacité de la personne à savoir composer ce que Thévenot désigne comme trois manières distinctes de s'engager dans son entourage, humain ou non (Thévenot 2006). À un régime d'engagement dans le familial où la personne trouve l'assurance d'un bienfait intime, s'ajoute un régime d'engagement "par le plan" par lequel se garantit un projet individuel bien intentionné (Thévenot 2006, 113-130) ; puis enfin un régime d'engagement par la justification permettant de certifier des convictions relatives à des biens communs. L'appréciation du monde (successivement en termes de propriétés familiales, fonctionnelles et conventionnelles) reflète une diversité possible de points de vue, tandis que la capacité personnelle à composer avec les différents régimes d'engagements, "l'action au pluriel", témoigne des exigences de flexibilité et de pluralité auxquelles la modernité rend sensible, que cela concerne la sphère du travail, celle de la famille ou celle de la société civile.

Espaces intercalaires

C'est en partie la composition et la maîtrise pragmatique de ces régimes d'engagement qui sont mises en jeu dans l'apprentissage des grammaires du domaine public qui se déploie à l'adolescence. L'enjeu, indiqué par les axes normatifs de la grandeur et de la maturité, est bien alors la participation à un agir en commun s'affirmant sur le domaine public. Comment rendre compte de cet apprentissage qui représente une composante essentielle de l'arc des expériences majeures de l'adolescent ? C'est ici que l'espace intercalé entre les régions ludiques de l'enfance et le domaine public se révèle important à questionner. Il permet de penser l'équilibre dynamique que trouve ou non la personne dans ses manières de s'engager dans le monde, entre la localité des régions ludiques du monde familial auxquelles l'adolescent reste attaché et la dimension généralisante du domaine public où il projette de s'affirmer. La délimitation notionnelle d'espace intercalaire, semble la prémisse pour comprendre, d'un point de vue pragmatique, le stade hésitant du "moi dubitatif" de l'adolescence. Elle permet de faire apparaître un geste hésitant qui esquisse une direction, ébauche un trajet et finit par représenter un "geste cheminatoire" (de Certeau 1990).

L'espace intercalaire représente un champ de gravitation pour un ensemble d'activités diverses où s'enclenche un apprentissage des modes de fonctionnement

du domaine public. Ces activités, d'une part émergent du monde familial et proximal en cherchant, plutôt qu'une pleine séparation, à le tenir à distance relative (disons, à portée de vue ou de main) ; d'autre part s'approchent du domaine public en y quêtant un contact plutôt qu'une véritable immersion (le plaçant, lui aussi, à portée de vue ou de main). L'espace intercalaire donne l'occasion d'un affermissement graduel de la capacité du moi à s'ouvrir au domaine public. Il s'y renforce l'assurance de pouvoir se diriger en propre vers ce domaine, tout en pouvant (continuer de) compter sur le monde proximal et familial. La dynamique de cet affermissement du moi repose en partie sur une dialectique du désir et du besoin. Lorsque l'aspiration à l'accroissement d'envergure (pointé normativement par l'âge adulte) est ébranlée par les sentiments vertigineux d'avoir visé trop haut ou de ne pas être à la hauteur, le besoin d'un appui dans le monde proximal et familial se fait sentir, jusqu'à ce qu'il conduise à son tour au sentiment d'étouffement et au désir de libération de nouvelles aspirations.

Recoins, cachettes, repaires

L a forme empirique de l'espace intercalaire manifeste cette tentative de composition pragmatique. S'y affirment tant l'architecture du monde familial, où l'espace incline à être accommodé et domestiqué, que l'influence du domaine public qui espace, qui secrète de l'espacement, qui "esplace" selon l'expression de Goetz (2001). Les espaces intercalaires sont situés aux seuils, aux jointures, aux lignes de scission, partout où des mouvements d'oscillation sont facilités. Ils génèrent et entretiennent essentiellement des relations de voisinage ou de contiguïté. Leur tension fondatrice suscite l'aménagement d'une ouverture vers l'horizon d'un domaine public rendu observable et "manipulable". On y édifie des parcelles habitables temporairement et qui tendent à déborder sur ce même domaine public. S'y déploient la recherche et l'affection pour les cachettes : coins, recoins, avancées, brèches, trouées, partout où l'on peut se replier sans perdre de vue les mondes communs et se tenir en retrait sans annuler la possibilité de la rencontre. On y décèle, enfin, plutôt qu'un espace divisé de façon binaire entre privé et public, un "chiasme intime-dehors" fondé sur un certain "consentement à la différence" (Salignon 1996). L'analyse topographique des lieux de rassemblement adolescents peut confirmer d'ailleurs cette idée d'espace intercalaire et de relation de contiguïté : ils se retrouvent le plus souvent devant le lycée et dans les cafés les plus voisins, dans le hall d'entrée de l'immeuble ou dans la cage d'escalier, aux abords du village ou à la lisière des places publiques les plus fréquentées, bref, à mi-chemin entre le chez-soi où réside encore le noyau de la dépendance infantile et les institutions socio-éducatives où se disséminent les premiers espaces probatoires du domaine public (Boissonade 2001, Jarvin & Hachimi 2007, Kinzi 2007).

Ces espaces intercalaires se caractérisent aussi par le flou de leurs lignes de démarcation. Un flou propice au jeu, au déploiement de l'exploration et de l'imaginaire, mais qui met aussi inlassablement en question la dimension de la confiance et de la précarité. Les analyses urbaines attentives à une pragmatique de l'usage de l'espace public, en décrivant les déambulations dans la rue ou l'occupation de places publiques, ont fréquemment approché la nature composite et les résonances affectives des espaces intercalaires. "Le monde des grandes métropoles en formation", écrit Joseph (1984, 79), "est un tissu dont l'élasticité est indéterminée et qui demande qu'on dispose d'une langue nouvelle, la langue des intervalles". Dans la plupart de ces analyses, l'observation donne une place remarquable aux activités des adolescents. À l'élasticité indéterminée de l'espace intercalaire, qui correspond à un "certain quotient d'ouverture et de fermeture selon le réglage singulier instauré entre extérieur et intérieur" (Goetz 2001, 107), répond une visibilité intermittente où l'enjeu de la parution publique de l'adolescent appelle des tonalités émotionnelles fortes et passagères. Les jeunes ont un usage habitué des recoins sensiblement délabrés de certaines places publiques de la ville de Caracas, espaces à la fois intrigants et dérangement, permettant une quiétude relative mais indiquant, simultanément, le rassemblement d'une certaine marginalité capable de soulever la méfiance du passant ordinaire (García Sánchez 2006). Dris (2001), enquêtant sur la mobilité dans les espaces publics d'Alger, signale la profusion d'espaces où peut s'installer une logique du flou qui permet aux jeunes de s'accommoder, dans l'espace public urbain, du maintien des valeurs familiales. Ainsi, des marchands de vin ont installé des rideaux, aménagé des chicanes, bâti des morceaux d'espace où on peut ne pas être vu pour "se faire oublier" et "transgresser ces valeurs" (180). Considérée dans le climat moral ambiant comme un lieu de débauche, la rue est pour ses usagers un espace d'opportunités, de trafic, de drague, où se marquent différents seuils, différents paliers et différents registres d'accessibilité à l'espace public (Dris 2001, 177-241). Les jeunes affectionnent le quartier ("houma") en tant qu'il figure un "espace tampon entre les espaces publics de la centralité et les espaces domestiques", mais aussi un premier accès aux grands axes de la métropole, un "support aux échanges collectifs" et un balisage identitaire sur fond d'activités familiales capables de rendre saillants les traits de l'étranger qui s'y aventure (Dris 2001, 180).

Esquives, combines

Les cachettes et repaires offerts par les espaces intercalaires ont un caractère matriciel concernant le registre des actions reflétant un art du décalage. À cet égard, se détachent notamment l'esquive et la combine. La présence chancelante du moi dubitatif de l'adolescent sur le domaine public ne doit parfois son maintien

qu'au prix de l'esquive de certaines épreuves et plus largement d'un certain art à combiner les régimes d'engagement dans le monde sans ébranler son ordre commun. L'esquive et la combine plongent encore leurs racines créatives dans la production ludique d'espaces potentiels. Mais elles disposent en plus d'une sagacité, d'un esprit d'à propos, d'une science du "kairos" (de la bonne occasion) qui les met au contact du domaine public dans un mouvement d'ajustement dynamique et de transposition habile. Elles en retirent un certain brio auprès de ceux qui partagent un même espace intercalaire, une même position décalée, une même orientation oscillante. Il y a des champions de l'esquive et des rois de la combine. Mais du point de vue des repères institutionnels et des axes de coordonnées du domaine public, elles restent relatives et inqualifiables. L'esquive et la combine sont tour à tour irritantes et provocantes en s'installant dans l'espace commun par un geste flou et décalé dont l'intention demeure partiellement insaisissable pour un regard extérieur. Elles n'ont pas une pleine légitimité sur le domaine public, paraissant même avancer avec la lâcheté de qui fuit les épreuves. Mais qui les craint ? Qui trompent-elles ? Ni l'esquive, ni la combine ne lèvent l'ombre d'une menace sérieuse sur l'institution du domaine public, elles ne font qu'"inventer du quotidien" (de Certeau 1990). L'esquive n'a pas la gravité et la caisse de résonance de la défection qui vaut comme une véritable sanction publique. La combine produit un assemblage astucieux et intéressé mais qui n'a pas l'ambition des grandes manœuvres briguant un pouvoir sur le domaine public. Elles ne sont jamais vraiment menaçantes bien qu'elles soient déroutantes, car elles n'avancent que sur le périmètre d'action permis et restreint par la précarité.

Étincellement

Envisagé comme chiasme, l'espace intercalaire voit s'entrelacer les résonateurs affectifs de la séparation du monde proximal habité, de la découverte et ceux de la percée sur le domaine public. Aux résonateurs, positifs de l'exaltation et de la curiosité et négatifs de l'anxiété et de la crainte, correspondent les mouvements maladroits qui conduisent à des fautes de tact : l'irruption brutale dans la coprésence (indiquant un défaut de réserve) et le retrait outré (qui révèle un excès de retenue). Ces mouvements restent apparentés aux pulsions motrices primordiales de l'enfance, bondir et se blottir. Au bondissement, à l'irruption et à l'ivresse de l'excentricité qu'un même ressort semble animer, correspond la modalité phénoménale d'apparition valeureuse sur le domaine public de l'étincellement. La tonalité affective de l'étincellement surprend son public et déclenche l'impression admirative qu'un geste brillant s'est soudainement imposé à l'ordre du monde commun. De telles dynamiques de reconnaissance des virtuosités techniques sont, par exemple, scrupuleusement étudiées dans une ethnographie des arènes publiques du jeu informatique (Auray 2000). Dans l'étincellement, la précarité du moi

hésitant a trouvé une combine pour pénétrer de manière éphémère le domaine public dans la direction d'une reconnaissance. La visibilité intermittente de celle ou celui qui se tient activement au seuil du domaine public, sur des espaces intercalaires, invoque un mérite qui déjà tient lieu de promesse faite à autrui. Par exemple, en esquivant brillamment par la parole certaines épreuves, la personne aura su convaincre une audience de son éloquence et mettre en perspective les potentiels dont recèle cette dernière. Mais l'étincellement a aussi le défaut d'une promesse dont rien ne garantit pleinement la fiabilité. Il fait reluire des potentialités (ce dont on peut être capable) sans témoigner d'un réel pouvoir (ce dont on est capable).

Le coup d'éclat de l'action étincelante dispose ainsi de la faculté d'aveugler le public sur la réelle consistance des capacités engagées. De là, s'aperçoit le confort des espaces intercalaires : l'intermittence de la parution, la possibilité du retrait, l'art du décalage permettent de pouvoir ne pas rendre de comptes sur le domaine public. L'esprit d'à propos peut bien refuser de se colmater avec un "esprit public" (Cotterau 1992). Il est tentant de s'illustrer sur le mode fuyant et passager de l'étincellement pour éviter l'axe normatif de l'agir responsable et mûr qui, pour sa part, est déjà aux prises avec la durée d'un temps long. Ce bonheur de se sentir sans réelle consistance temporelle, de ne produire aucune attente envers soi est aussi une manière de laisser grande ouverte la liberté du seul coup d'éclat. Mais en voyant se démultiplier autour de lui les espaces probatoires et leurs attentes en termes de conséquences morales à assumer, l'adolescent voit en quelque sorte s'évanouir une à une ces possibilités heureuses. Parallèlement, l'étincellement laisse pointer ses propres limites sur la durée. En se répétant, elle devient un flux constant de lumière, elle quitte l'habit du simple étincellement. Avec sa répétition, surgit la pression des attentes : le coup d'éclat ne surviendra plus aussi librement car la manifestation régulière des habiletés a fait éclore la reconnaissance d'une certaine grandeur en affirmant dans la durée un style personnel. De plus, cette répétition tend à convertir le geste spontané habile en fait social régulier : il paraît alors comme une habitude pratique face à un ordre normatif. Le coup d'éclat peut alors bien devenir sous cet angle une "mauvaise habitude" de joueur ou de provocateur dont l'écueil le plus grave est repéré aujourd'hui par une littérature psychosociologique sous les traits pathologiques des addictions de l'adolescent (Valleur & Matysiak 2004).

Embrouilles

Lorsque l'irruption soudaine sur le domaine public est commandée par une intention d'y briller en produisant un coup d'éclat, elle soulève une tension dramaturgique éventuellement renforcée par un faisceau polémologique. Le domaine public peut alors être envisagé sous l'aspect et les qualités spécifiques de

l'arène publique (Cefaï 2002). Comme on vient de le voir, les espaces intercalaires lorgnent vers le domaine public, débordent et empiètent sur lui. Les situations d'arènes s'inscrivent bien dans la structure équivoque des espaces intercalaires. Elles prennent consistance au cœur des régions ludiques à travers les jeux de la provocation qui captivent et font frémir l'assemblée. L'arène surgit ici au cœur de simples rapports entre proches. La notion de rapport évoque toutefois l'idée que, au-delà d'une apparente banalité du quotidien, se dégagent des événements et des éléments dont on peut se rendre témoin et qui se rapportent sous forme de narrations anecdotiques, ce qui, avec l'appui du langage, les fait souvent gagner en généralité. Tel est le cas de l'embrouille où l'attribution arbitraire de différences entre soi, qui comporte le plus souvent une pointe d'offense, s'élève dans une confusion relative aux termes mêmes du rapport. Typiquement, pour commencer, celui qui va vers l'autre "cherche l'embrouille" en affirmant que cet autre "le cherche". L'embrouille constitue une prémisse d'arène publique. D'une part, elle suscite une tension attentionnelle, elle attire l'attention en dilatant le trouble de la situation. D'autre part, dépourvue d'orientation distincte, elle suscite un désir de clarification et précipite la convocation d'un tiers susceptible d'apporter un regard objectif. L'embrouille correspond en un sens au brouillage des lignes de démarcation séparant les "régimes d'engagement dans le monde" (Thévenot 2006). L'"embrouilleur" est a priori difficile à cerner : les ressorts intimes de son comportement restent obscurs, ses justifications sont confuses, son action ne semble pas concorder avec ses intentions. Il s'attarde sur des parcelles de monde familier car ses proches sont finalement les plus concernés par l'enchevêtrement de ses histoires intimes et publiques. Mais si le vecteur tensoriel de l'embrouille oriente vers la constitution d'une arène où se déploie la dimension évaluative de l'épreuve publique, ce sont alors généralement les proches qui, soudain, édifient de l'espace entre eux, jouant eux-mêmes le rôle des tiers en donnant plus ou moins l'impression de représenter un public. Tout en n'atteignant pas ici la légitimité instituée des espaces probatoires, l'arène acquiert l'intensité émotionnelle d'une véritable épreuve en public à mesure que les proches prennent au sérieux et gagnent en crédibilité dans leur rôle de tiers.

Une ethnographie réalisée dans la cité des Quatre-Mille à La Courneuve approche très précisément la manière dont une "sociabilité de voisinage" entre adolescents, "à l'écart et hors du regard des adultes", peut assez largement reposer sur une structure de rapports contaminée par les exigences pragmatiques de l'arène (Lepoutre 2001). Partant de l'observation de l'attachement résidentiel des jeunes, elle analyse comment s'immiscent continûment dans les contacts quotidiens des provocations ou des embrouilles étroitement mêlées aux liens de proximité et toujours capables de les renforcer. C'est en faisant varier sensiblement la gravité de l'atteinte portée par ces provocations (la vanne, l'insulte, l'offense d'un côté, les échauffourées, la bagarre, les rixes de l'autre côté) que se gère graduellement et

subtilement l'excitation relative à la publicisation des rapports qui culminent précisément au stade de l'arène publique. Le flou des lignes de démarcation tient au fait que, des "joutes oratoires" aux "querelles d'honneur", le jeu est partout et s'entremêle constamment à un "habitus agonistique" (Lepoutre 2001, 173-204 et 375-397). C'est enfin à ce stade que s'aperçoit, sur ces espaces intercalaires, la contiguïté au domaine public : les sphères de moralité sont appelées pour trancher sur la qualité des participants et pour convoquer éventuellement des formes de réparations. Mais la limitation et la territorialisation strictes de cette culture des rues adolescente tiennent aussi à ce dernier point : loin de se confondre avec la pluralité constitutive du domaine public et de la société civile, les convictions morales sont restreintes à la dimension de l'honneur et le système de réparation à une justice vindicatoire. L'étroitesse d'un tel monde moral laisse entendre le pourquoi de la brièveté du temps passé par les adolescents au cœur de la culture des rues dont parle Lepoutre. Bien vite, ils prétendent à la légitimité dans d'autres sphères d'activité, ils placent leurs ambitions ailleurs et se retrouvent face à la pluralité des mondes communs du domaine public. Ainsi, l'étincellement dans les arènes publiques de la culture des rues s'évanouit à l'appel d'une maturité requise par la dynamique de l'insertion professionnelle (où émergent des "préoccupations en termes de projets personnels") et dès lors que pointe l'horizon d'une autre grandeur quand "la curiosité se déplace à l'extérieur du quartier" (Lepoutre 2001).

Bravoure

L'arène publique, où se produit l'étincellement du geste habile, a la temporalité de la fabrication de l'événement et non, comme le domaine public, la temporalité des institutions qui la fondent. Elle a aussi la qualité d'un "espace agonistique où chacun cherche à affirmer sa grandeur" en faisant valoir un "ethos de la virtuosité". Cette approche de l'arène publique prend en compte les travaux de Cefaï (2002) sur la contribution des arènes publiques aux dynamiques d'élaboration de cultures publiques et ceux de Dodier (1995) sur les arènes de l'habileté technique qui recadrent l'arène dans sa dimension originelle dramaturgique. Le principe de l'arène publique recèle une dynamique émotionnelle qui s'instaure dans une situation trouble d'où émerge une tension dramatique liée à la nature du défi et qui, pour finir, vacille de manière paroxystique au moment clôturant du jugement. Si le trouble peut être, au départ, insensible, il reste que chaque provocation faite dans l'arène accroît la densité émotionnelle, réveille de façon brutale des espaces chargés d'attentes, élargit l'assistance et assigne l'audience à une attention prononcée. Cet "épaississement tensoriel" est nécessaire à la préparation et à la réception de l'exploit (Gély 2000). Cette réception de l'exploit est aussi un accueil donné au monde proximal et familier qui siège encore dans les

espaces intercalaires. L'habileté qui se déploie en virtuosité reflète d'abord la manière dont le monde familier s'est rendu disponible à l'usage et se trouve être à la main de la personne (Breviglieri 1999) ; en quelque façon, "le virtuose peut agir grâce à des 'tours de mains', à des habitudes acquises depuis l'enfance" (Dodier 1995, 224). La métis, dont est doté le virtuose, lui permet de transposer ces tours de mains, acquis dans l'usage familier d'un monde proximal, à l'échelle du public. Elle repose sur un savoir de la situation (kairos) qui se déplace sans relâche dans une dimension spatio-temporelle : du point de contact opportun trouvé dans le milieu physique au moment propice.

Des travaux étymologiques ont montré que, à l'image du talon d'Achille, le kairos, dans son acception première, désigne l'endroit vulnérable du corps, là où la blessure s'avère être fatale (Schuhl 1962, Trédé 1984). L'occasion propice résulte de la perception des lieux décisifs sur lesquels l'homme à la métis s'appuie pour renverser la situation en sa faveur. Le sens local de kairos a néanmoins évolué vers un sens plus temporel. Ce développement, où s'affirme le rôle du logos dans l'action, a été particulièrement mis à profit par les sophistes à travers les techniques argumentatives permettant de remporter les joutes verbales. En appelant la dimension temporelle, la métis du virtuose est amenée à considérer son influence sur l'audience et donc à estimer les conséquences de son action auprès d'un public. Mais l'arène publique ne requiert pas simplement la clairvoyance des ruses de l'approximation, elle réclame aussi le courage qui pousse à la bravoure au moment où l'espace du doute pourrait inhiber toute initiative : un courage d'apparaître en public et de répondre de ce que cela suppose. S'accomplir dans la virtuosité regarde alors la nature phénoménale du politique où se pose la question du choix du monde où apparaître et vivre ensemble (Tassin 1996, 88). Il s'agit, comme le souligne Arendt, "de quitter la sécurité protectrice de nos quatre murs et d'entrer dans le domaine public, cela demande du courage, (...) parce qu'en politique, ce n'est pas la vie mais le monde qui est en jeu" (Arendt 1995, 203).

Retranchement (derrière les proches et sur soi-même)

L'aspect dramaturgique des arènes publiques ne tient pas simplement à l'étincellement du virtuose et à la manière dont il interpelle son public. Il repose aussi, nécessairement même, sur la tragédie de l'échec. Sur le fond polémologique de l'arène, l'échec n'est pas seulement le produit normal du tâtonnement exploratoire, c'est une défaite capable d'affliger l'estime de soi. Erikson (1972) est attentif à l'angoisse d'être poussé dans des activités où l'adolescent pourrait se sentir exposé au ridicule ; sa volonté, dit-il, est particulièrement chancelante dès lors que pointe l'horizon du sentiment de honte (134). L'appréhension des arènes publiques et, plus loin, des espaces probatoires du domaine public, emmène alors la

tonalité de la trouille au-devant de la crainte de mal faire et de la “peur du ridicule”. Cette conception dramatique de la parution en public induit une tension sensible extrêmement vive où la moindre maladresse en public peut convoquer l'impression de “mourir de honte”. Lorsque l'affirmation de soi n'est pas encore consolidée dans une reconnaissance publique, l'échec face à un auditoire révèle d'emblée, sous les failles ouvertes, une absence de fondation pour se montrer capable d'être autonome dans l'épreuve. En se produisant à l'adolescence, où les axes normatifs de la grandeur et de la maturité soulèvent le désir de croissance et l'espoir d'élévation, cet aveu de faiblesse joue sur le même front néfaste que la violence de l'infantilisation. L'adolescent s'y dévoile contre son gré sous les traits fragiles et maladroits de l'enfance. Sous cet angle, le domaine public reprend son visage de monde hostile à partir duquel s'amorce un retrait vers le monde familial et proximal à travers lequel on perçoit la pulsion motrice du blotissement contre le proche. À l'étincellement s'oppose la modalité phénoménale d'apparition malheureuse sur le domaine public du retranchement derrière le proche. Ce retranchement n'évoque pas ici le départ ou la défection du domaine public et le besoin des fonctions de refuge du monde proximal, mais le lien de causalité entre l'échec ou la défaite subie et l'érection d'une fortification autour du soi, d'une carapace censée protéger et couper de ce domaine négativement perçu.

La dimension radicalement négative du retranchement est rappelée, en des termes pathologiques, par la psychanalyse ou la psychiatrie. Concernant l'adolescence, Erikson interroge la gestion identitaire des épreuves traumatisantes et leurs conséquences en termes de détachement de la réalité ou, autrement dit, de “désinscription” du cours du monde. L'adolescent évoque alors le problème majeur de l'attardement comme conséquence de son retranchement durable d'une sphère d'expérience en public (Erikson 1972, 188-198). Erikson convient que l'adolescent, en sortant ou en refusant de s'inscrire dans le cours du monde, en “dissolvant la perspective temporelle”, s'expose à de graves confusions identitaires qu'il illustre par le cas d'adolescentes retardées et prolongées (Erikson 1972, 177). À l'effort conséquent pour bénéficier du “sentiment véritable de réalité dans des rôles acceptables”, qui correspond au fait de s'inscrire dans le cours du monde, l'adolescent préfère parfois la production d'“identités négatives” déconnectée de toute épreuve de réalité. D'un côté il tend alors à refuser toute forme de vivre ensemble, allant même jusqu'à dédaigner son propre monde proximal familial et à s'isoler dans un retranchement sur soi-même. De l'autre, il incline à constituer des espaces coupés de la réalité du monde, depuis “la nécessité de trouver ou de défendre un petit coin bien à soi” jusqu'à la quête d'une “aire sociale totalement marginalisée” (Erikson 1972, 183).

Pédagogies libérales de l'empiétement

La lecture pathologique du mouvement de retranchement, entendu comme une liquidation identitaire et la conséquence d'effets pervers relatifs à des occurrences traumatiques, doit être nuancée dès qu'on revient à l'idée que les espaces intercalaires configurent aussi des mouvements constructifs et des dynamiques d'apprentissage. On a avancé l'idée que ces espaces intercalaires, où résonnent encore puissamment les régions ludiques de l'enfance, tendent à empiéter et à déborder sur le domaine public. L'arc des expériences concernées est vaste et quelques aspects ont été évoqués sous l'angle de leur potentiel provocateur : tentative de séduction, recherche d'embrouille, incursion sur des territoires interdits, détournement de l'ordre bâti et des conventions instituées par et pour le domaine public, etc. L'empiétement ou l'intrusion représentent des gestes offensifs remarquables dans la dynamique d'apprentissage des grammaires morales du domaine public. Ils possèdent une tonalité provocatrice qui irrite et appelle au sentiment d'excès de proximité, d'appropriation illégitime d'un espace ou de violation d'un territoire privé (Breviglieri 2007). Ces gestes soulèvent des réactions vives fondées sur une indignation qui se rattache à la distinction légitime du mien et du tien, et qui permet l'identification concrète de la sphère privée. Or celle-ci est culturellement envisagée, dans la tradition intellectuelle libérale et démocratique, d'une part comme une condition de préservation de l'autonomie individuelle et, d'autre part, et non sans liens, comme entretenant un lien mécanique de réciprocité avec le domaine public. La sphère privée se rend tangible dans l'empiétement : elle se donne alors comme un vécu apparaissant qui soulève une indignation morale et révèle des points de tensions particulièrement sensibles. À ce point de tension, c'est tant la vigilance aux dynamiques du domaine public, que leur lien tenu aux axes normatifs de la maturité et de la grandeur qui sont appelés.

De ce point de vue, les espaces intercalaires instruisent activement et mettent en lumière ces gestes cheminatoires qui avancent avec tact vers le domaine public sans s'échouer sur son seuil. Cette pédagogie de l'empiétement joue en réalité dans un double sens. L'apprentissage ne concerne pas seulement le réglage progressif de l'élan physique et intentionnel qui meut les gestes d'empiétement et d'intrusion, il va aussi, en sens opposé, vers la maîtrise d'une protection du soi en public. Ainsi l'esquive et la combine se retrouvent placées sur une polarité entre deux gestes de nature différente mais convergeant vers l'idée qu'ils déploient, chacun à leur manière, un tact face à autrui. La combine relève ainsi d'un geste offensif (toujours réalisé au risque de l'intrusion et de la violence de l'irruption), alors que l'esquive se rapporte à un geste défensif (effectué au risque du retrait outré, deuxième modalité de la faute de tact identifiée précédemment). Le geste de retranchement, qui tend à se replier pour trouver une protection peut ainsi, par symétrie, convoquer une même sphère de moralité que le geste d'empiétement auquel il apporte une réponse prudente. Il s'apparente alors à un geste de conso-

lisation de la sphère privée et de mise en garde face aux empiétements d'autrui. Ce type de vigilance fait émerger l'architecture normative du domaine public de tradition libérale et démocratique où règne une volonté de libre mobilité des hommes et de leurs biens et où l'empiétement appelle une résistance à l'occupant car, une fois amorcé, il semble pousser inexorablement à l'absorption totale du sujet.

Carapaces

Le discernement des qualités publiques et privées de l'action et des espaces, que l'enfant maîtrise mal, suscite un net souci chez l'adolescent car il représente une modalité prégnante de l'acquisition de la maturité. La syntaxe de l'agir en commun repose en partie sur la délimitation de ces deux sphères qui s'identifie de manière basique par une clôture assurant la protection d'une sphère privée et offrant l'assurance que nul gouvernement ne peut s'exercer de manière coercitive. Cette clôture permet notamment de préserver les choses privées de l'espace probatoire du domaine public. Elle constitue aussi une manière d'apercevoir ce que coûte l'accès au domaine public. Ce coût a été envisagé précédemment en termes de courage avancé par celui qui franchit le seuil du domaine public. Il s'aperçoit ici à partir de ce que procure le fait de s'épargner une parution en public. Certaines analyses portant sur l'espace physique personnel et sur le jardin secret de l'adolescent donnent très concrètement à penser la manière dont il apprend à constituer une distance de prévention et un espace de protection vis-à-vis de son entourage. Son étant-sur-la-défensive s'emploie à préserver l'inviolabilité d'un "territoire de l'intimité personnelle" de la "menace" que représentent alors la société comme la famille (Neuburger 2000). C'est en exprimant les malaises relatifs à l'intrusion dans ce territoire (dérangement dans le temps, inquiétude relative à l'empiétement de l'espace, jalousie de sa liberté et de ses propres biens...) que se consolide physiquement et symboliquement une carapace protectrice. C'est aussi par ce biais que se fortifie le sentiment positif du territoire privé qui, lorsque s'introduit l'idée de la propriété légitime, appelle l'entrée en scène du droit positif. Winnicott (1994) mentionne la fréquence du vol chez les adolescents dont on peut dire qu'elle converge aussi vers l'apprentissage du rôle structurel de la propriété privée sur le domaine public. Il reste que la carapace, derrière laquelle la personne craintive peut se retrancher en se coupant radicalement du monde, est un cas empirique limite de l'espace intercalaire. L'épaisseur de la carapace peut bien empêcher la contiguïté avec le monde extérieur. Le mouvement d'oscillation, où la sortie en public s'assure de manière intermittente, s'est peut-être alors déjà figé dans un ferme repli, dans une absence d'ouverture à l'autre, et pour finir dans une carence absolue d'apprentissage.

Dans un certain sens, l'adolescent s'achemine en étranger sur le domaine public. Il partage avec l'étranger venant d'une autre communauté le fait qu'en

accédant à un espace fondé pour l'agir en commun, il doit se rendre capable d'encaisser des chocs imprévus sans ruiner sa disposition à la mobilité. La carapace représente alors une capacité maximale à l'"encaissement du choc des épreuves" dont parle Stavo-Debauge (2007). Mais l'étrangéité de l'adolescent est particulière. Il ne vient pas à la rencontre d'une autre communauté, il provient de l'enfance et des privilèges que lui accordent généralement tant ses proches que l'humanité en général. Ce qu'il apprend, c'est à convertir, à petits pas, son monde familier ambiant dans une spatialité d'implication morale et politique, puis à inscrire temporellement son implication dans le cours du monde. Il élargit son horizon à condition qu'il sente venir et qu'il commence à assumer les prérogatives primordiales de l'agir en commun. En cela, faire partie d'un monde commun demande moins l'assurance d'en être ou d'y être que l'incertitude de ce qu'on lui doit exactement. Il n'est donc pas seulement question pour l'adolescent de se prémunir de l'arête tranchante des espaces probatoires, mais aussi de ne pas totalement s'en protéger (ou d'en être protégé). Car il pourrait alors se rendre insensible aux résonateurs affectifs qui enclenchent les dynamiques d'apprentissage requises à l'approche du domaine public dont il n'avait pas l'idée au stade de la dépendance infantile. C'est pourtant sur cette base expérientielle et affective primordiale que s'exerce et s'instruit un savoir-faire consistant à s'inscrire graduellement et à s'affirmer avec tact sur ce domaine public.

Références bibliographiques

- ARENDRT H. 1983 *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy
- ARENDRT H. 1995 Qu'est-ce que la liberté ?, in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard
- AURAY N. 2000 *Politique de l'informatique et de l'information. Les pionniers de la nouvelle frontière électronique*, Thèse de doctorat, Paris, EHESS
- BOISSONADE J. 2001 "Agrégations juvéniles et dynamiques du proche", *Les Annales de la Recherche Urbaine-90*
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification*, Paris, Gallimard
- BREVIGLIERI M. 1999 *L'usage et l'habiter. Contribution à une sociologie de la proximité*. Thèse de doctorat, Paris, EHESS
- BREVIGLIERI M. 2007 "L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé", in Breviglieri, M., Lafaye, C. & Trom, D., *Sens de la justice, sens critique*, Paris, Economica
- BREVIGLIERI M. & CICHELLI V. 2007 *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petit pas*, Paris, L'Harmattan
- BREVIGLIERI M. & STAVO-DEBAUGE J. 2007 *Sous les conventions. Accompagnement social à l'insertion : entre sollicitude et sollicitation*, in Eymard-Duvernay & al., *Conventions et Institutions : approfondissements théoriques et contributions au débat politique*, Paris, La Découverte

- CEFAÏ D. 2002 Qu'est-ce qu'une arène publique ? Quelques pistes pour une approche pragmatiste, in Cefai, D. & Joseph, I. (dir.), *L'héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube
- COTTEREAU A. 1992 "Esprit public" et capacité de juger, in Cottereau A. & Ladrière P. *Pouvoir et légitimité. Figures de l'espace public, Raisons Pratiques-3*
- de CERTEAU M. 1990 *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard
- DODIER N. 1995 *Les Hommes et les Machines. La conscience collective dans les sociétés technicisées*, Paris, Métailié
- DRIS N. 2001 *La ville mouvementée. Espace public, Centralité, mémoire urbaine à Alger*, Paris, L'Harmattan
- ERIKSON E.-H. 1972 *Adolescence et crise. La quête identitaire*, Paris, Flammarion
- GARCÍA SÁNCHEZ P.-J. 2006 "Entre urbanité et ordre public. Une écologie de l'usage des places à Caracas", *Espaces et Sociétés-125*
- GÉLY R. 2000 *La genèse du sentir. Essai sur Merleau-Ponty*, Bruxelles, Éditions Ousia
- GOETZ B. 2001 *La dislocation. Architecture et philosophie*, Paris, Les Éditions de la Passion
- HACHIMI-ALLAOUI M. & JARVIN M. 2007 Les usages des cafés lycéens. Entre discussions intimes et exposition de soi, in Breviglieri M. & Cicchelli V. *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petit pas*, Paris, L'Harmattan
- JOSEPH I. 1984 *Le passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*, Paris, Librairie des Méridiens
- KINZI A. 2007 La jeunesse en milieu rural kabyle et ses rapports conflictuels avec les institutions villageoises, in Breviglieri M. & Cicchelli V. *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petit pas*, Paris, L'Harmattan
- LEPOUTRE D. 2001 *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob
- MAHFOUDH-DRAOUI D. & MELLITI I. 2006 *De la difficulté de grandir. Pour une sociologie de l'adolescence en Tunisie*, Tunis, Centre de Publication Universitaire
- MERLEAU-PONTY M. 1994 *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard
- PATTARONI L. 2005 *Politiques de la responsabilité. Promesses et limites d'un monde fondé sur l'autonomie*, thèse de doctorat, Université de Genève et EHESS
- NEUBURGER R. 2000 *Les territoires de l'intime. L'individu, le couple, la famille*, Paris, Odile Jacob
- PIAGET J. & INHELDER B. 1948 *La représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF
- SAINT-AUBERT E. de 2001 "Sources et sens de la topologie chez Merleau-Ponty", *Alter-9*
- SALIGNON B. 1996 Le seuil, un chiasme intime-dehors, in *Le sens du lieu*, Bruxelles, Éditions Ousia
- SCHUHL P.-M. 1962 "De l'instant propice", *Revue philosophique-CLII*
- STAVO-DEBAUGE J. 2007 *Venir à la communauté, Pour une sociologie de l'hospitalité et de l'appartenance*, thèse de doctorat, EHESS
- TASSIN E. 1996 La question de l'apparence, in *Politique et pensée. Colloque Hannah Arendt*, Paris, Payot
- THÉVENOT L. 2006 *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte
- TRÉDÉ M. 1984 "Kairos : problèmes d'étymologie", *Revue des Études grecques-XCVII*
- VALLEUR M. & MATYSIAK J.-C. 2004 *Les nouvelles formes d'addiction. L'amour, le sexe, les jeux vidéo*, Paris, Flammarion
- WINNICOTT D.-W. 1994 *Déprivation et délinquance*, Paris, Éditions Payot & Rivages

De la résistance : ethnographie et théorie dans la France rurale¹

DEBORAH REED-DANAHAY

Department of Anthropology
SUNY Buffalo State
1300 Elmwood Avenue
Buffalo, NY 14222
reeddade@buffalostate.edu

Lavialle (nom fictif), où j'ai fait mon premier travail de terrain ², se trouve dans une vallée montagneuse, en Auvergne. Au début des années 1980, le village abrite dix-sept hameaux où habitent trois cent cinquante agriculteurs ou artisans et leurs familles. Chose courante chez les montagnards, la vie des Laviallois s'organise en marge de la société urbaine. Pour la plupart d'entre eux, les adultes sont à la tête d'une petite exploitation laitière, gagne-pain familial. Les Laviallois ont réussi à se prémunir contre certaines formes de changement, comme en témoignent la modestie des exploitations et la force des liens que les enfants entretiennent avec leur famille (Reed-Danahay 1996).

L'école primaire publique de Lavialle a permis d'imposer le français face au patois local et s'est efforcée d'inculquer les valeurs civiques et morales de la bourgeoisie auprès des enfants du village. Néanmoins, les parents n'acceptent pas aisément l'autorité des enseignants. Le gouvernement leur inspire méfiance et dérision et ce malgré les alternances politiques. À leurs yeux, les personnes extérieures représentent un danger potentiel contre la pérennité de leurs exploitations et la vie culturelle locale. Les Laviallois font donc de la résistance face aux acteurs qui mettent en question leur autonomie culturelle. Cette attitude est cependant difficile à formuler pour les sciences sociales anglo-américaines. Les différentes formes de résistance et leur relation à l'ethnographie et à la théorie forment le cœur de mon analyse.

¹ *Éducation et Sociétés* remercie *Anthropological Quarterly* pour l'autorisation de re-publication de cet article, paru en anglais en 1993 (AQ66-4, 221-29), sous le titre *Talking About Resistance: Ethnography and Theory in Rural France*.

² Financé par une bourse Chateaubriand et une bourse octroyée par la National Science Foundation. Je remercie Wendy Weiss, Michael Herzfeld et deux lecteurs critiques anonymes pour leurs précieux commentaires. J'associe à ces remerciements tous les coparticipants au séminaire d'été "Poétique et Vie Sociale", Bloomington (1990), Université d'Indiana, pour les discussions animées qui ont aidé à mettre en forme les idées présentées ici.

De l'importance d'être rusé

Selon Scott (1989, 4), auteur d'une étude ethnographique sur les paysans d'Asie du Sud-Est, la "résistance quotidienne" est une forme d'action politique "informelle, tacite et déguisée" menée par des groupes subordonnés. Elle se caractérise par "des actes tels que la dissimulation, la fausse complaisance, l'ignorance feinte, la désertion, le chapardage, la contrebande, le braconnage, l'incendie volontaire, la calomnie, le sabotage, l'agression furtive, le meurtre, les menaces anonymes, etc." (1989, 4). Plus récemment, Scott (1990) a décrit la résistance quotidienne en termes de protocoles "subreptices", difficilement observables dans les protocoles "officiels" et les comportements publics, apanage des élites.

La notion de "pratiques quotidiennes", inventée par de Certeau (1984), ressemble à la résistance quotidienne chère à Scott. De Certeau a attiré l'attention sur ce qu'il appelle des façons de fonctionner ou "bricolage" (concept rendu célèbre par Lévi-Strauss 1962) en s'appuyant sur des exemples en France et aux États-Unis. Il définit ces façons de fonctionner comme la "victoire des faibles sur les puissants (que cette influence vienne des notables, de la violence des choses, d'un ordre imposé, etc.), les astuces, les combines, la ruse du chasseur, les manœuvres" (19). Une pratique de plus en plus courante parmi les ouvriers français en donne un bon exemple : la perruque. Ce terme désigne "le travail de l'ouvrier à des fins personnelles déguisé en travail pour l'employeur" (25). De Certeau s'émerveille devant "la continuité de ces pratiques dans les parties les plus ordonnées de la vie moderne" (26).

Les comportements qui intéressent de Certeau et Scott peuvent se ranger dans une catégorie plus générale : la ruse. Lors d'une discussion sur le filou dans la tradition populaire, qu'il considère comme un protocole subreptice, Scott relate la valorisation de la ruse dans ces contes (1990, 164). Il ajoute néanmoins que "cunning", terme anglais connoté et péjoratif, n'appréhende pas correctement les valeurs exprimées dans ces contes. On rencontre le même problème en français puisque la ruse, traduction courante de "cunning", est un terme péjoratif à Lavalie. En revanche, la définition que Détéienne & Vernant donnent de la métis des Grecs anciens correspond bien aux acceptions plus larges de "cunning". De Certeau la reprend d'ailleurs pour ses "façons d'opérer" : "[elle] associe flair, sagacité, prévision, souplesse d'esprit, feinte, débrouillardise, attention vigilante, sens de l'opportunité, habiletés diverses et expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact ou au raisonnement rigoureux (1978, 3-4, cité par Scott 1990, 164).

En réalité, cette définition ressemble tant à celle de la débrouillardise, qu'il est difficile d'imaginer que les Français Détéienne & Vernant (1978) n'eussent pas ce terme-là en tête lorsqu'ils étudiaient la métis qu'ils traduisent cependant en français par ruse.

Bien que de nombreux Lavallois soient amers face aux promesses non tenues et aux décisions injustes de l'État ou aux attitudes ouvertement méprisantes de la bourgeoisie urbaine quant à leur mode de vie, ils refusent de se poser uniquement en victimes. Ils n'hésitent pas à se vanter de leur capacité à manœuvrer, à se montrer plus malins ou à se tirer de toute personne ou situation menaçante. Les Lavallois croient préférable d'avancer sans confrontation directe et de prendre l'avantage par des moyens détournés.

Par conséquent, les Lavallois s'enorgueillissent de maîtriser des comportements qui s'apparentent fortement à ce que Scott appelle "des formes quotidiennes de résistance" (Scott 1985, 1989, 1990). Je défends néanmoins l'idée que la débrouillardise des Lavallois traduit une vision quelque peu différente du pouvoir et de ses usages par rapport à celle couramment présentée dans la littérature théorique sur la résistance. Plutôt que de présenter la débrouillardise comme un concept populaire, je montrerai que sa pertinence théorique est indissociable de celle d'autres concepts inventés par des universitaires. En anthropologie, certains critiques ont contesté la convention qui veut que les propos de nos informateurs relèvent de l'ethnographie quand nos propos relèveraient de la théorie (Fabian 1983 ; Herzfeld 1985, 1987a ; Rosaldo 1989). Lorsque le travail de terrain se déroule en France, pays où vivent de nombreux théoriciens en sciences sociales parmi les plus influents de notre époque, il devient de plus en plus problématique de séparer la théorie de l'ethnographie.

Cet article se situe dans une perspective qui reconnaît le rôle actif de ceux mêmes qui sont l'objet d'étude des anthropologues qui orientent nos recherches et notre réflexion, mais aussi le rôle prépondérant de l'ethnographe en situation d'apprentissage sur le terrain. De même que les théories de l'apprentissage contestent de plus en plus le modèle de l'apprenant passif, notre vision du travail de terrain doit aussi s'adapter et prendre en compte le rôle actif de l'ethnographe au cours de son apprentissage. Notre intellect concourt certes à l'apprentissage mais notre corps et nos actes aussi. Par conséquent, l'implication de l'ethnographe est tout aussi déterminante dans l'acquisition de connaissances que celle de l'observateur. La théorie de l'action peut s'appliquer à notre profession, pas seulement à nos sujets d'étude.

La notion de débrouillardise m'est devenue familière non seulement par le questionnement, l'écoute et l'observation des Lavallois mais aussi dans des situations quotidiennes au cours desquelles j'étais partie prenante. Avec le recul, je me rends compte qu'il n'est plus possible de séparer pouvoir et résistance ni, selon Bourdieu (1972, 1980), les structures et les pratiques (Giddens 1984). Malgré la condamnation par Berger (1993) du travail de terrain comme lieu de constructions de connaissances hégémoniques, modernistes et aveugles, l'élasticité du concept de travail de terrain permet à l'anthropologue "d'élaborer" et "de travailler avec" des connaissances culturelles.

Les valeurs de ruse sont visiblement répandues dans toute l'Europe et, comme le fait remarquer Belmonte (1979), remontent à la tradition picaresque dans la littérature et le folklore européens (Walker 1985). Dans une très large mesure, ces termes prévalent chez des peuples marginaux, comme les Lavallois. Belmonte décrit l'importance de la ruse (la *furbizia*) chez les exclus de Naples, pour qui ce terme dénote un mode culturel de survie dans un milieu dur, voire féroce (1979, 143-44). Dans une autre région d'Europe du Sud, Herzfeld (1985) analyse la ruse (*poniria*) chez les bergers crétois qui, "par tradition, signe l'attitude irrespectueuse des Grecs lorsqu'ils ont affaire aux hauts responsables" (25).

Comme Goffman (1961) l'a fait remarquer il y a longtemps dans son analyse des façons de "s'arranger" dans des cadres institutionnels américains (semblables aux formes quotidiennes de résistance de Scott), les titres donnés par les gens du cru sont monnaie courante (200). Dans les Appalaches, Halperin (1990) a relevé un terme qui s'apparente à la ruse ou à l'ingéniosité : le "Kentucky way". Il traduit l'idée de s'arranger dans des situations difficiles et de surmonter des épreuves. Les comparaisons entre la situation en Auvergne et celle dans le Kentucky sont particulièrement appropriées puisque dans les deux cas, il s'agit de modes de fonctionnement chez des habitants de régions rurales, montagneuses et historiquement pauvres.

La littérature ethnographique propose aussi des exemples de valeurs positives associées à ces comportements lorsqu'aucun terme local n'atteste cette réalité. Foley, entre autres, a attiré l'attention sur les jeux que des adolescents hispaniques du Texas rural pratiquaient, pendant lesquels ils "négociaient, résistaient, ralentissaient, évitaient et redéfinissaient le travail scolaire". Ces comportements sont quelque peu différents des formes de résistance auxquelles ont recours les jeunes Britanniques des classes populaires (les *lads*) selon l'étude de Willis (1981).

Repenser la résistance

Le fait que de nombreux processus de résistance quotidienne opèrent dans le monde entier en réponse aux États hégémoniques a apparemment fait l'effet d'une surprise chez les anthropologues (et constitue une nouvelle découverte théorique) mais il va plus ou moins de soi chez ceux que nous étudions. Selon Scott (1990), c'est parce que nous avons porté notre attention sur les protocoles officiels, publics de la culture que nous avons sous-estimé la capacité des subordonnés à défier les idéologies dominantes. Le travail de Scott, notamment ses arguments contre les notions de fausse conscience et de mystification (ce que Bourdieu [1977] appelle la "méconnaissance") a attiré l'attention sur un domaine important de la vie sociale. Néanmoins, un raccourci nous laisse perplexe : d'après Scott, la résistance serait l'apanage des protocoles subreptices des faibles, alors que seule la

conformité se trouve dans les protocoles publics des faibles et des forts. Comme je l'ai soutenu par ailleurs (Reed-Danahay & Anderson-Levitt 1991), tout discours idéologique est empreint de contradiction et d'ambiguïté.

Par ailleurs, la résistance traduit au sens mécanique le contact entre deux corps solides. À l'inverse, la ruse et les diverses pratiques qu'elle revêt, connotent la fluidité dans la vie sociale, qui prévoit dans une certaine mesure la manipulation et le jeu. Les anthropologues focalisent leur attention sur les valeurs qui apportent de la cohésion pour le maintien de l'ordre au sein des systèmes sociaux. Les valeurs associées à la résistance quotidienne suggèrent néanmoins que les systèmes culturels peuvent dépendre tout autant de la fluidité sociale, une forme de jeu, qui sanctionne la manipulation habile des sémantiques. Les connotations malheureuses du mot résistance ont tendance à nous détourner de telles perspectives. Or la débrouillardise exprime cette valeur. Du point de vue des subordonnés, la résistance quotidienne fait donc partie d'une notion plus générale d'arrangement ou de débrouillardise. Ces comportements sont avec profit considérés non seulement comme des réactions et une résistance face à la domination mais aussi comme des modes de création de nouvelles sémantiques culturelles.

La résistance est fondée sur un recours théorique plus explicite aux concepts de pouvoir et d'hégémonie que celui de ruse. Abu-Lughod (1990) et Kondo (1990) ont tous deux critiqué la théorie de la résistance dans une perspective foucauldienne (Foucault 1980, 1982), chacun mettant en lumière des problèmes distincts par rapport aux formulations originelles, notamment les travaux de Scott (1985) et de Willis (1981). Abu-Lughod (1990) se montre prudente face à l'idéalisation de la résistance dans la littérature historique et ethnographique qui, selon elle, n'accorde pas suffisamment d'importance aux forces d'oppression. Elle préconise une notion plus complexe du pouvoir et de la résistance, à partir de la proposition de Foucault pour qui la résistance est peut-être davantage un diagnostic de pouvoir que de liberté.

Les critiques de Kondo (1990) sur la théorie de la résistance, fondées sur ses recherches au Japon, attaquent les préjugés de l'individualisme qu'on rencontre largement dans la théorie sociale euro-américaine. Elle lui préfère la théorie de Foucault sur l'entrelacs du pouvoir et du sens, selon laquelle "personne n'est dépourvu de pouvoir" (221). Kondo récuse l'idée d'un moi unifié capable de "réellement résister au pouvoir" (224) et celle de répression associée au pouvoir, telle qu'elle s'incarne dans les études sur la résistance. Plutôt que d'opposer résistance et hégémonie, catégories relativement fermées, Kondo suggère qu'il serait peut-être plus pertinent de se pencher sur la création de sémantiques et les débats ultérieurs dans des contextes quotidiens. Les points de vue d'Abu-Lughod et de Kondo sont utiles à notre réflexion sur les façons qu'ont les Lavallois d'utiliser et d'exprimer des formes de résistance.

Les Lavallois prennent goût à la résistance tout autant que les ethnographes contemporains qui en font leur objet d'étude et se vantent même de leurs petites victoires sur les puissants. Cependant, la débrouillardise fait référence à un système de pouvoir plus complexe (plus foucaldien) que les théories de Willis ou de Scott. Que les agents de la culture dominante et qu'eux-mêmes incarnent différentes formes de pouvoir est intrinsèque aux points de vue des Lavallois sur la manipulation sociale.

La débrouillardise

La débrouillardise fait partie de l'arsenal des forts comme des faibles (pour reprendre la métaphore de Scott) mais de manières différentes. Les Lavallois ne voient pas en leurs faits et gestes, qui ressemblent à la résistance quotidienne de Scott ou aux pratiques quotidiennes de de Certeau, des actes de résistance. Ils les inscrivent plutôt dans une catégorie et un lexique de l'action plus larges et parlent de "se débrouiller", de "se contenter de" dans des situations difficiles. Le vocabulaire de la débrouillardise comprend à la fois les notions d'accommodement et de résistance et nuance les hypothèses théoriques courantes sur les discours ou idéologies officiels/officieux.

La débrouillardise (particulièrement dans sa forme pronominale, se débrouiller) inclut le concept de résistance à une domination ainsi qu'à d'autres formes de manipulation sociale, voire d'accommodement. Ce terme est utilisé pour exprimer la capacité à se montrer ingénieux, malin ou rusé dans des situations difficiles. Cette aptitude est avant tout associée à une attitude défensive face aux menaces extérieures (qu'elles soient humaines ou naturelles) et à des stratégies de défense dans la vie quotidienne. Un agriculteur utilise ce terme lors d'un vêlage difficile, pour décrire comment il "s'arrangeait" pendant la guerre ou pour se vanter d'avoir été plus malin qu'une personne de statut supérieur. Cette capacité est très valorisée chez les hommes comme chez les femmes. C'est d'ailleurs un trait important de l'identité auvergnate (Reed-Danahay 1987, 1991).

La débrouillardise implique parfois la ruse mais n'en est pas pour autant synonyme. Être débrouillard est connoté de façon positive à Laviolle, alors qu'une personne qu'on dit rusée est critiquée car perçue comme malhonnête. Par exemple, un agriculteur qui aurait ajouté de l'eau au lait de ses vaches pour en obtenir un meilleur prix est taxé de "rusé" et non de "débrouillard". Bien qu'il ait roulé la crèmerie, l'acte de cet agriculteur est contraire aux intérêts des autres agriculteurs qui, à quantité de lait (et de travail) similaire, sont moins rétribués. Il n'existe pas de règle absolue pour savoir si une attitude relève de la ruse ou de la débrouillardise. Tout dépend si la personne concernée admire ou se sent menacée par cet acte. En règle générale, cependant, une personne qui use des "ruses de l'intelli-

gence” (Détienne & Vernant 1978) dans ses relations envers des personnes extérieures est qualifiée de débrouillardise alors qu’une personne qui a la même attitude envers ses voisins est taxée de ruse.

Parmi les autres termes péjoratifs utilisés couramment à Lavallois pour décrire une attitude rusée, figurent “malin” (pour un homme) et “coquine” (pour une femme). Bien qu’ils soient parfois utilisés pour plaisanter, ces termes traduisent la malhonnêteté. Qu’il y ait d’ailleurs tant de traductions en français de l’anglais “cunning” en dit long. Aux yeux des Lavallois, la débrouillardise représente une forme honnête d’ingéniosité et de manipulation sociale, comportement qui peut, à l’évidence, heurter la partie adverse.

Si “se débrouiller” signifie “se démêler” au sens littéral, le terme renvoie aussi à l’idée d’éclaircir. Selon le contexte, “brouiller” veut dire voiler ou embrouiller. Par conséquent, “débrouiller” signifie au sens métaphorique éclaircir. En ce sens, la débrouillardise est étonnamment proche du concept de “démystification” (Scott 1985) ou de “pénétration idéologique”, concept se rapportant à la capacité de remise en cause d’une idéologie dominante (Willis 1981) dans la théorie marxiste révisionniste. Chez les marxistes, la mystification renvoie à la théorie de la fausse conscience selon laquelle une idéologie dominante “opère pour dissimuler ou donner une représentation erronée des relations sociales qui sans cela seraient nuisibles aux intérêts des élites” (Scott 1990, 71-72). Par un processus de démystification, les subordonnés “décèlent” ou “pènètrent”, selon l’expression de Willis, l’hégémonie idéologique des classes dominantes et prennent donc en partie conscience de leur oppression. Ainsi, débrouiller exprime non seulement la capacité à manipuler ou à se montrer plus malin que les personnes mais aussi les idées (y compris les idéologies dominantes). Si, lors d’une relecture, on me fit remarquer que le dictionnaire indiquait que mystification et brouillard avaient des racines différentes, les deux termes partagent néanmoins la même étymologie selon l’*Oxford English Dictionary* qui précise que “mystify” est souvent associé à “mist” en anglais (1984, 818).

Le Système-D

Le vocabulaire de la débrouillardise ne constitue pas uniquement une façon, informelle et locale, de faire référence à de telles formes de comportement parmi les paysans français. En qualifiant les Lavallois de paysans, je ne fais que reprendre la terminologie courante pour nommer les agriculteurs (et parfois les artisans) utilisée par les ruraux ou les urbains. La plupart des habitants de Lavallois sont des agriculteurs et non des péquenauds. Ils sont à la tête d’exploitations modernes et leur contribution à l’économie française n’est pas négligeable. En raison de conjonctures historiques différentes entre agriculteurs américains et français, j’emploie le terme de paysan plutôt que celui d’agriculteur pour évoquer les

particularités politiques et historiques de la ruralité française. En France, la débrouillardise est associée à un terme plus codifié : le “système-D” (D pour débrouiller). Ce concept de manipulation sociale fait partie de la culture publique locale et va de pair avec les tendances étatistes de la France (Ardagh 1987, Rogers 1991, Wylie 1963, 1975, Zeldin 1982). Le système-D est un terme courant pour expliquer les relations avec la bureaucratie française et surtout les moyens de la contourner. Wylie l’appelle “l’art de la resquille” (1963, 209) et le définit comme “tout moyen détourné, souvent mal défini, par lequel un individu prend l’initiative malgré les restrictions que lui impose la société” (223). Le système-D n’est pas le domaine des faibles mais davantage du ressort des forts en France. La débrouillardise, moins formelle, et le système-D, plus codifié, participent d’une vision du monde où le pouvoir et la résistance face à lui sont les deux faces d’une même pièce.

Le Système-D a été largement décrit dans la littérature sur la France et a captivé l’imagination des écrivains anglo-américains. Ardagh (1987), journaliste anglais, en donne une définition peut-être plus révélatrice que le concept lui-même. En voici la citation complète : “Les Français passent leur temps à concevoir des règles ingénieuses puis à trouver des moyens tout aussi rusés pour s’y soustraire. Ils sont ainsi capables de prendre des raccourcis pour tourner certaines absurdités bureaucratiques. Le système-D, caractéristique fondamentale et ancienne de la vie française, permet à tous, y compris aux responsables, d’ignorer de temps à autre et de façon tacite la paperasserie, notamment entre amis ou autour du verre de l’amitié. Un ami anglais propriétaire d’une villa dans le Midi a demandé l’installation de l’électricité. On lui a répondu que ça prendrait des années “mais”, ajouta le maire d’un haussement d’épaules, “il y a une vieille installation électrique dans la cave de la mairie ; demandez toujours à l’électricien du coin, il pourra peut-être vous dépanner mais ne dites rien à personne”. Le système-D apporte un peu d’humanité dans des procédures officielles qui en manquent ; mais ce n’est peut-être pas la meilleure façon de diriger une nation moderne à l’ère de la haute technologie” (621).

En France, l’identité nationale est étroitement liée au système-D. Dans son enquête ethnographique sur une communauté rurale en Aveyron, Rogers affirme que, pour ses informateurs, le système-D “n’aurait pas de variante locale ou régionale” (1991, 195) ; les habitants de Sainte-Foy voient dans ce comportement la réponse de tout Français raisonnablement vigilant et intelligent et ce, sur l’ensemble du territoire” (195). La description de Rogers rappelle le commentaire de Herzfeld sur la ruse et le pouvoir en Grèce.

Si la débrouillardise est l’expression de sémantiques culturelles françaises publiques plus larges, elle reflète également une réalité locale. Les Lavallois estiment que leur comportement dans la vie quotidienne ne relève pas du système-D. Ils ont davantage tendance à parler de ruse ou de comportement ingénieux comme

la débrouillardise. Ce n'est pas tant que ce concept, plus officiel, ne fasse pas partie de leur vocabulaire ou de leurs modes de fonctionnement mais plutôt le fait que le système-D convient mieux à la vie officielle des centres urbains. La débrouillardise est un terme plus générique que le système-D en ce qu'il reflète diverses formes de manipulation sociale. Il est d'une certaine manière aussi plus spécifique puisqu'il est lié à l'identité des Lavallois en tant qu'Auvergnats ruraux. Pour eux, la débrouillardise marque un sens aigu de l'identité régionale et forge l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que paysans ingénieux, malins. Elle indique aussi, de façon plus générale, leur résistance à une bureaucratie d'État qui tente de saper les sémantiques culturelles locales et leur pouvoir (Reed-Danahay 1987, 1996). Là où le système-D est associé au côté français des choses, la débrouillardise relève de l'identité locale et régionale. Je n'entends pas par là que d'autres Français n'emploient pas le concept de débrouillardise mais simplement que les Lavallois l'associent à ce qu'ils considèrent comme des comportements et des attitudes propres à une région face à des personnes extérieures. Ils associent également la bourrée (danse traditionnelle) à la culture locale et régionale bien qu'elle se danse aussi dans d'autres régions, ce qui n'invalide pas le sens qu'ils en donnent.

Comme j'ai rarement entendu les Lavallois utiliser le terme de système-D, son emploi par des enseignants de l'école privée lors d'une réunion avec les parents d'élèves m'a frappé. L'école se trouvant à quarante kilomètres, la réunion eut lieu dans la salle communale de Laviolle. Le terme système-D apparaissait sur des documents remis aux parents. D'autres termes répertoriés comprenaient le copiage, le chapardage, le mensonge, le vol ; ces termes rappelaient le catalogue de Scott sur les "formes quotidiennes de résistance" (1989, 4). Alors que les autres termes faisaient référence au comportement des élèves, les religieux (appelés les frères) qui enseignaient dans cette école essayèrent d'entamer une discussion sur le système-D, système de valeurs sous-jacent qui marquait les stratégies des parents pour aider leurs enfants.

Le directeur de l'école laissa entendre que les parents faisaient parfois les devoirs à la place de leurs enfants pour s'assurer qu'ils aient de bonnes notes. Voilà, dit-il, un exemple concret du système-D. Un malaise s'installa parmi les parents (des mères pour la plupart) qui, néanmoins, se gardèrent bien de contester en bloc la façon dont les frères menaient la discussion. Les enseignants employaient ce terme de façon péjorative pour nommer et critiquer l'attitude des parents qu'ils désapprouvaient. L'emploi de ce terme est une forme de "domination quotidienne" par laquelle les enseignants essayaient d'affirmer leur autorité sur les parents (Reed-Danahay & Anderson-Levitt 1991). Cependant, les parents savaient très bien que le meilleur moyen de répondre à ces commentaires, était de "se débrouiller", c'est-à-dire d'éviter toute confrontation directe et de faire comme

si de rien n'était (y compris parfois en continuant à aider les enfants à faire leurs devoirs !).

Jusqu'à présent, j'ai laissé entendre qu'il était courant pour des acteurs sociaux en position de subordination, comme les agriculteurs de Lavalie, de valoriser la ruse et les comportements manipulateurs. J'ai défendu l'idée que ces comportements associent habilement résistance et accommodation partielle. Cependant, c'est une chose pour un anthropologue d'entendre des informateurs utiliser tel ou tel terme ou de leur demander des explications, c'en est une autre de se retrouver au cœur de ces comportements par ses propres actes.

Apprentissage de la Résistance sur le terrain

Le fait d'avoir essayé de participer à la vie d'une communauté rurale française dans le cadre de mon travail de terrain m'a permis de comprendre les subtilités de la débrouillardise. Le processus qui m'a amené à comprendre ses usages et à l'appréhender comme une critique de la théorie de la résistance fut complexe et long à se dessiner. Les situations les plus éclairantes ont été celles où j'étais partie prenante lorsque le concept a été utilisé. Deux de ces "incidents révélateurs" (Fernandez 1986, xi-xii) ont eu lieu lors d'un petit discours que j'ai prononcé devant les parents et dans une cabine téléphonique détériorée.

Le Discours

Je suis venue à Lavalie avant tout pour étudier les relations entre la collectivité et l'école. Peu après mon arrivée, les enseignants m'ont suggéré de faire part de mes recherches aux parents d'élèves (que je n'avais pas encore rencontrés) au cours de la rencontre parents-professeurs à venir. Les enseignants pensaient que cela aiderait les parents à accepter ma présence à l'école ; de mon côté, j'espérais que cela me permettrait de rencontrer les parents puis de leur rendre visite. Face à l'assemblée, j'ai brièvement expliqué que je venais des États-Unis pour étudier la vie des enfants au sein d'une communauté française, version édulcorée bien que juste de mes objectifs de terrain qui consistaient à observer l'influence des politiques locales sur l'éducation. J'ai également fait part de mon souhait d'apprendre à connaître les gens du village et de participer à la vie quotidienne de Lavalie en dehors de l'école, le tout dans un français rouillé avec un vocabulaire rudimentaire.

La première fois que j'ai entendu "se débrouiller" à Lavalie, c'était à l'occasion de ce bref discours. Après la réunion, je discutais avec un petit groupe de parents que j'avais déjà rencontrés. Ils m'ont félicité sur la façon dont j'avais mené ma présentation. Une des mères me dit que je m'étais bien "débrouillée", surtout

dans une langue étrangère. Une autre affirma que si l'une d'entre elles avait dû s'exprimer devant des parents américains, elle aurait été beaucoup moins à l'aise.

À ce moment-là, j'ai pris ces propos encourageants, sympathiques au pied de la lettre. J'étais contente d'avoir terminé mon petit discours et j'avais l'impression d'avoir fait preuve de bienveillance à leur égard, bienveillance d'ailleurs réciproque. J'étais néanmoins troublée par l'emploi du concept de débrouillardise qui m'était déjà familier suite aux écrits de Wylie sur le système-D comme forme de manipulation sociale dans la société française. Je me demandais pourquoi ce terme était utilisé pour qualifier ma prestation devant les parents.

Au fil de ma réflexion sur ce concept et ses emplois à Laviaille dans différentes situations, je me suis rendue compte que le message des parents n'était pas aussi clair. Les parents me faisaient savoir qu'ils me suspectaient de ne pas avoir tout dit. La dame qui a employé se débrouiller m'indiquait qu'elle savait que j'avais fait preuve de ruse et que je m'étais bien gardée de leur dévoiler mes intentions réelles. Néanmoins, cette remarque ne valait pas condamnation et d'ailleurs c'était à bien des égards un compliment sur ma capacité à afficher une qualité très prisée des Laviallois eux-mêmes. Herzfeld décrit une expérience de terrain similaire en Grèce où ses informateurs, des voleurs de moutons, relevèrent qu'il avait "volé" certaines conversations (1985, 49-50). Je le remercie de m'avoir rapporté cet incident.

La terminologie employée traduisait un fond de méfiance à mon encontre, notamment en tant qu'Américaine, mais c'était fait de telle façon que j'étais en un sens prévenue qu'il me serait difficile de prendre les Laviallois à défaut. Après m'avoir soupçonnée au début de travailler pour la CIA, la plupart des Laviallois m'ont jugée relativement inoffensive et en tout cas peu douée pour la débrouillardise. Mon manque de maîtrise de la ruse et de la manipulation s'est révélé criant dans l'incident suivant qui s'est produit au tiers de mon travail de terrain.

La cabine téléphonique cassée

Quatre mois après mon discours à l'école et alors que j'avais sympathisé avec plusieurs familles, le concept de débrouillardise fit un retour remarqué (parce que troublant). Un après-midi, je suis allée téléphoner dans une cabine publique située sur la place du village. C'est un espace hautement public, près des toilettes publiques et de la déchèterie. Lorsque je suis entrée dans la cabine, je me suis aperçue que la caisse avait été enlevée, si bien que toute monnaie introduite dans la fente retombait immanquablement. Sur le coup, j'ai pensé qu'il s'agissait d'un acte de vandalisme et qu'il convenait de prévenir les PTT. Je suis de suite allée voir ma voisine qui avait le téléphone en espérant qu'elle appelle un responsable pour faire réparer le téléphone.

Cette habitante, la cinquantaine, depuis toujours installée à Laviaille, se mit à rire et me dit que, dans ce genre de situation, il fallait se débrouiller ! Elle ajouta que les appels de la cabine étaient gratuits et qu'il fallait en profiter. Si le téléphone était cassé, c'était le problème des PTT, pas le nôtre ! Elle ajouta qu'elle avait déjà passé plusieurs appels à Paris et ailleurs et me suggéra d'appeler mes parents aux États-Unis.

Cet événement fait partie des fois où l'ethnographe sur le terrain doit se garder de tenir les sémantiques culturelles pour acquises. Avec le recul, ma réaction à cet incident-là reflétait à la fois mon appartenance aux classes moyennes américaines et mon désir d'être perçue comme quelqu'un d'honnête aux yeux des Laviallois. J'avais fini par bien connaître ma voisine au moment de l'incident et je la voyais tous les jours. Devant ma confusion, je pensais qu'elle partagerait mon interprétation et ma réaction. Son attitude inverse ne fit qu'accroître ma confusion et l'ambiguïté culturelle devant laquelle je me trouvais. La cabine téléphonique finit par être réparée mais je n'ai jamais passé d'appels longue distance dans cette cabine, surtout par crainte des critiques. Cependant, je suis désormais certaine que mon refus a fait l'objet de moqueries.

À mesure que mon enquête progressait, je me rendais compte que les Laviallois profitaient de toute situation leur permettant de berner ou de manipuler le gouvernement et ses agents ou, en l'occurrence, la plupart des étrangers. Qu'ils aient recours ou non au vocabulaire de la débrouillardise pour qualifier de telles attitudes, toujours est-il que les Laviallois leur accordaient une place importante dans la vie quotidienne. Une entreprise fut délibérément manipulée par les jeunes de Laviaille qui profitèrent d'une journée entière de ski de fond offerte à tous (dont moi), stratagème commercial de préemption des terrains situés à Laviaille. Les responsables du groupe savaient très bien que la municipalité n'avait aucune intention dans l'immédiat de faire affaire avec cette entreprise, ils profitèrent néanmoins d'une sortie gratuite. Plus sérieusement, lorsqu'on estima que les enseignants affichaient trop leurs sympathies socialistes, les parents menèrent toute une série d'actions en opposition pour saper l'autorité de l'école. On parlait là encore de comportement rusé.

Ces deux incidents font comprendre la nature double de la débrouillardise. Il s'agit à la fois de se débrouiller et de s'arranger. Comme le rappelle l'incident de la cabine téléphonique, "se débrouiller" exprime une forme de résistance quotidienne face à l'État ou à d'autres symboles du pouvoir. Quand ma voisine se servait du téléphone pour appeler gratuitement, elle exploitait une situation qui s'était présentée à elle et donc "se débrouillait" –comme le groupe de jeunes avec l'entreprise de ski. Bien que je sois certaine que ma voisine était étrangère au vol de la caisse, elle n'a cependant pas laissé passer l'occasion de profiter de l'entreprise publique. Le fait qu'elle ne s'identifiait guère avec les PTT nourrissait le sentiment qu'il était naturel de tirer profit de la situation. Elle aurait hésité à s'en

prendre ouvertement à l'entreprise téléphonique puisque c'était en violation des normes à Lavialle mais était résolue à saper l'autorité des PTT sous couvert d'anonymat. Se débrouiller aux dépens de l'État avait valeur d'exploit parce que c'était l'expression d'une résistance au pouvoir incarné ici par l'entreprise de téléphonie.

Lors de ma présentation face aux parents, se débrouiller recouvrait à la fois l'accommodation et la résistance qu'impliquent les notions de ruse et d'arrangement. Les parents faisaient état de ma capacité à bien me débrouiller face à une situation difficile mais au-delà de ma tentative de tourner la situation à mon avantage. Je donnais une version susceptible de plaire aux parents, enfants et enseignants (une présentation accommodée laissant de côté les aspects de mon enquête propres aux questions de pouvoir qui pouvaient s'avérer plus dérangeants (une forme de résistance ?). En vantant ma capacité à m'arranger, les parents laissaient entendre que j'étais experte en tactiques de résistance et d'accommodation, stratégies similaires à celles qu'ils employaient face aux enseignants. Ainsi le concept de débrouillardise apporte un méta-commentaire sur ceux de résistance et d'accommodation dans la vie sociale.

Conclusions : la rhétorique de la Résistance

Les anthropologues ne se sont guère penchés sur les différentes acceptions du mot résistance parmi les communautés que nous avons étudiées, malgré une tendance de plus en plus forte en recherche ethnographique à chercher, parmi les dominés (tels que les paysans, les femmes, les immigrés, les classes populaires), ceux qui cherchent à subvertir les formes de culture dominantes ou à se montrer plus futés. Dans la même veine, Urciuoli (1993) aborde le manque d'attention portée aux autoreprésentations du statut de classe parmi les classes inférieures. L'intérêt que marque Weiss pour le terme "gringo" (1993) est également connexe aux représentations des informateurs, non pas d'eux-mêmes mais de "nous", les ethnologues non mexicains. Par l'examen des discours de résistance d'un point de vue interculturel, on peut mieux appréhender les ambiguïtés et les contradictions inhérentes au pouvoir, à la domination et à la résistance. Cette démarche implique de repenser la distinction courante entre le discours anthropologique (ou théorie sociale) et le discours de ceux que nous étudions (d'habitude envisagé en tant que folklore). Par exemple, Scott affirme que "ses observations du pouvoir et du discours [...] font partie intégrante de la sagesse populaire quotidienne de millions de personnes". Il ajoute que ce qu'il a essayé de faire, c'est de poursuivre cette idée de façon plus systématique (1990, x). Scott part de l'hypothèse classique que ses théories sont systématiques et qu'elles diffèrent donc de la sagesse populaire de ceux qui sont dépourvus de pouvoir.

Fabian (1983) affirme que "l'anthropologue et ses interlocuteurs ne peuvent que 'savoir' lorsqu'ils se rencontrent dans une seule et même contemporanéité" (164). L'argument qu'il défend est que cette contemporanéité a besoin d'être reconnue, non seulement pendant le travail de terrain mais aussi lors de la rédaction de textes ethnographiques et la formulation de la théorie. La poétique sociale d'Herzfeld est fondée sur une hypothèse de contemporanéité.

Herzfeld (1985) a largement contribué au démantèlement de la distinction entre théorie et ethnographie dans son analyse de la poétique sociale parmi les bergers crétois (1985, 1987). Dans *The Poetics of Manhood*, il défend "une perspective sémiotique" qui rejette la distinction artificielle entre discours symbolique et données objectives et à la place traite le texte ethnographique, qui n'en est pas moins empirique, comme une construction, un aboutissement de la fusion entre le cadre conceptuel de l'ethnographe et celui des informateurs locaux. Dans cette approche, les présupposés des informateurs, qu'ils soient consciemment formulés ou non, prennent une importance capitale (1985, 46).

Herzfeld ne dit pas comment le texte ethnographique est construit à partir de cette fusion mais son point de vue mérite d'être clarifié par des discussions plus explicites sur le travail de terrain.

Cette optique exige que nous soyons plus humbles quant à la validité revendiquée de nos idées et que nous soyons plus respectueux des idées de nos informateurs. Cela nécessite aussi de considérer nos informateurs comme des acteurs sociaux. À quel point les acteurs sociaux sont vraiment conscients de leurs circonstances objectives fait largement débat en théorie sociale contemporaine (Abercrombie & al. 1980, Martin 1987, Giddens 1984, de Certeau 1984, Gambetta 1987 et Bourdieu 1977). Sider avance un compromis : selon lui, les gens agissent en fonction de ce qu'ils n'arrivent pas à comprendre ou comprennent de manières radicalement différentes et en fonction de relations qu'ils n'arrivent pas à associer, à maintenir ou conserver ainsi qu'en fonction de ce qui marche, de ce qu'ils croient bien comprendre et qu'effectivement ils comprennent (Sider 1986, 10, cité par Vincent 1990, 405).

La débrouillardise est une façon de parler de ce qui marche. Mes réflexions sur les façons de parler (et de réfléchir) des Lavallois m'ont amenée à revoir deux hypothèses majeures sur le pouvoir. La notion de débrouillardise implique que le pouvoir reflète davantage la capacité inventive à se débrouiller ou s'arranger, qu'il n'est lié à un type particulier de personnes ou de statut. En clair, si vous êtes suffisamment habile pour tourner une situation à votre avantage, alors vous avez du pouvoir. Cet apport tempère les hypothèses établies sur le pouvoir relatif des anthropologues et des personnes qu'ils étudient, selon lesquelles l'anthropologue en a toujours plus. Certes, l'anthropologue originaire d'une nation influente ou de statut plus élevé que ses informateurs représente et peut s'appuyer sur un ensemble de pouvoirs plus étendu. Néanmoins, sur le terrain, nous n'avons pas toujours

la maîtrise de la situation et devons adapter nos méthodes et nos cadres conceptuels (George 1993). Plus nous tendons par la ruse vers ce résultat, plus nous pouvons paradoxalement exercer de pouvoir.

Par ailleurs, mes rencontres avec les Lavallois m'ont laissé penser que mes connaissances anthropologiques sur le pouvoir et la résistance étaient des déterminants de classe et de culture à savoir que les notions de classe nous (Anglo-Saxons) posent problème car nos valeurs héritées des classes moyennes (ou habitus, Bourdieu 1977) sont très proches de l'idéologie dominante dans notre propre culture. Ma réaction suite à l'incident dans la cabine téléphonique est le reflet incontestable de mon identification à tout un appareil institutionnel. À cet égard, j'ai peut-être été davantage mystifiée que mes voisins à Laviolle. À leurs yeux, la résistance quotidienne est une "façon d'opérer" reconnue et non un "protocole subreptice".

Au-delà de savoir ce qui définit la résistance et comment le pouvoir opère, ce débat sur les concepts de résistance en France soulève des questions sur la relation entre théorie et ethnographie lors du travail en terrain en Europe. La France est après tout le pays d'où sont issues de nombreuses théories sociales parmi les plus connues et les plus influentes. Lorsque je convoque les théories de de Certeau ou de Foucault pour expliquer les comportements des Lavallois, n'ai-je pas affaire aux mêmes sémantiques culturelles (ou tout au moins semblables) sous des dehors différents (l'une théorique, l'autre populaire) ? L'ambivalence entre résistance et accommodement inhérente au concept de débrouillardise et à ses emplois à Laviolle rejoint le thème de l'ambivalence entre structure et agence dans la pensée sociale française de façon plus générale (par exemple avec Durkheim, Lévi-Strauss, Bourdieu, Foucault ou de Certeau qui font la critique de Foucault et Bourdieu). La négation des différences entre ces théoriciens sociaux et les Lavallois escamoterait les écarts de classe importants entre universitaires et paysans français. Cependant, en attirant l'attention sur les idées similaires sur le pouvoir entre ces deux groupes, j'espère encourager un approfondissement de la réflexion et décourager les hypothèses simplistes sur les différences entre discours officiels et officieux, entre théorie et ethnographie.

En conclusion, il ne s'agit pas de dire que le terme résistance et son sens théorique devraient être bannis des analyses anthropologiques et remplacés par un terme employé par les agriculteurs français. Je m'applique plutôt à mettre en exergue comment certains discours sur le pouvoir sont restreints par les termes utilisés pour en parler.

Références bibliographiques

- ABERCROMBIE N., HILL S. & TURNER B.S. 1980 *The dominant ideology thesis*, London, George Allen and Unwin
- ABU-LUGHOD L. 1990 "The romance of resistance: Tracing transformations of power through Bedouin women", *American Ethnologist*-17-1, 41-55
- ARDAGH J. 1987 *France today*, London, Seeker and Warburg
- BELMONTE T. 1979 *The broken fountain*, New York, Columbia University Press
- BERGER R.A. 1993 "From Text to (Field) work and Back Again: Theorizing a Post (Modern)-Ethnography", *Anthropological Quarterly*-66-4, 174-186
- BOURDIEU P. 1972 *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Paris, Le Seuil
- BOURDIEU P. 1980 *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit
- de CERTEAU M. 1984 *The practice of everyday life*, trad. Randall S., Berkeley, University of California Press
- DETIENNE M. & VERNANT J.-P. 1978 *Cunning intelligence In Greek culture and society*, trad. Lloyd J. Atlantic Highlands NJ, Humanities Press
- FABIAN J. 1983 *Time and the other: How anthropology makes its object*, New York, Columbia University Press
- FERNANDEZ J.W. 1986 *Persuasions and performances: The play of tropes in culture*, Bloomington, Indiana University Press
- FOLEY D.E. 1990 *Learning capitalist culture: Deep in the heart of Tejas*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press
- FOUCAULT M. 1980 *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*, Gordon C. ed., New York, Pantheon
- FOUCAULT M. 1982 Afterward: The subject and power. in Dreyfus H. & Rabinow P. ed. *Beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago Il, University of Chicago Press
- GAMBETTA D. 1987 *Were they pushed or did they jump ? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge, Cambridge University Press
- GEORGE K.M. 1993 "Music-making, ritual, and gender in a Southeast Asian hill society", *Ethnomusicology*-37-1, 1-27
- GIDDENS A. 1984 *The constitution of society*, Berkeley, University of California Press
- GOFFMAN E. 1961 *Asylums: Essays on the social situation of mental patients*, New York, Anchor Books
- HALPERIN R. 1990 *The livelihood of kin: Making ends meet "the Kentucky way"*, Austin, University of Texas Press
- HERZFELD M. 1983 "Looking both ways: The ethnographer in the text", *Semiotica* 46: 151-166
- HERZFELD M. 1985 *The poetics of manhood: Contest and identity in a Cretan mountain village*, Princeton NJ, Princeton University Press
- HERZFELD M. 1987 *Anthropology through the looking-glass: Critical ethnography in the margins of Europe*, New York, Cambridge University Press
- KONDO D.K. 1990 *Crafting selves: Power, gender, and discourses of identity in a Japanese workplace*, Chicago Il, University of Chicago Press

- LÉVI-STRAUSS C 1962 *La pensée sauvage*, Paris, Plon
- MARTIN E. 1987 *The woman in the body: A cultural analysis of reproduction*, Boston MA, Beacon Press
- Oxford English Dictionary* 1984 Compact Edition. Oxford, Oxford University Press
- REED-DANAHAY D. 1987 "Farm children at school: Educational strategies in rural France", *Anthropological Quarterly* 60-2, 83-89
- REED-DANAHAY D. 1991 "La production de l'identité régionale : l'Auvergnat dans le Puy-de-Dôme rural", *Ethnologie Française*-21-1, 42-47
- REED-DANAHAY D. 1996 *Education and Identity in Rural France: The Politics of Schooling*, Cambridge, Cambridge University Press
- REED-DANAHAY D. & ANDERSON-LEVITT K.M. 1991 "Backward countryside, troubled city: Teachers' images of families in rural and urban France", *American Ethnologist*-18-3, 546-564
- ROGERS S.C. 1991 *Shaping modern times in rural France: The transformation and reproduction of an Aveyronnais community*, Princeton NJ, Princeton University Press
- ROSALDO R. 1989 *Culture and truth: The remaking of social analysis*, Boston MA, Beacon Press
- SCOTT J. 1985 *Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance*, New Haven CT, Yale University Press
- SCOTT J. 1989 Everyday forms of resistance, in Colburn F.D. ed. *Everyday forms of peasant resistance*, Armonk NY, M.E. Sharpe
- SCOTT J. 1990 *Domination and the arts of resistance: Hidden transcripts*, New Haven CT, Yale University Press
- SIDER G.M. 1986 *Culture and class in anthropology and history*, Cambridge, Cambridge University Press
- URCIUOLI B. 1993 "Representing Class: Who Decides?", *Anthropological Quarterly*-66-4: 203-10
- VINCENT J. 1990 *Anthropology and politics: Visions, traditions, and trends*, Tucson, University of Arizona Press
- WALKER W. 1985 *Dialectics and passive resistance: The comic anti-hero in modern fiction*, New York, Peter Lang
- WEISS W. 1993 "Gringo... Gringita?", *Anthropological Quarterly*-66-4, 187-96
- WILLIS P. [1977] 1981 *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*, rev. ed. New York, Columbia University Press
- WYLIE L. 1963 Social change at the grass roots, in Hoffman S, Kindleberger C.P., Wylie L., Pitts J.R., Duroselle J.-B. & Goguel F. ed. *In search of France*, New York, Harper and Row
- WYLIE L. [1957] 1975 *Village in the Vaucluse*, 3 ed. Cambridge MA, Harvard University Press
- ZELDIN T. 1982 *The French*, New York, Pantheon Books

De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien

JEAN-LUC ROGER, DANIELLE RUELLAND ET YVES CLOT

Équipe de Clinique de l'Activité

Conservatoire National des Arts et Métiers

41 rue Gay-Lussac

75005 Paris

Longtemps absent des analyses portant sur le système éducatif, le métier enseignant, celui qui s'effectue pour et dans la classe et qui reste aux yeux des intéressés l'essentiel de leurs occupations et préoccupations, est devenu en quelques années, tant dans le domaine institutionnel que dans celui de la recherche, une préoccupation majeure liée aux mutations du travail et aux tentatives de réformes en cours. Au cœur de cette préoccupation se trouve le problème de l'action : que font les professeurs ? Pourquoi le font-ils ? Peuvent-ils –ou peut-on– changer ces manières de faire et comment, afin qu'elles répondent aux situations nouvelles du système éducatif ? Telles sont les interrogations les plus fréquentes. Des questions portent aussi, pour les explorer ou les déplorer, sur les résistances aux changements en cours : quelles sont-elles ? Se justifient-elles ? Que portent-elles ? Dans le domaine qui nous concerne, celui de la recherche, existe une grande variété d'approche de ces questions. Impossible ici de discuter toutes ces démarches, ce que nous faisons pour partie par ailleurs (Roger 2007).

Action et activité

Dans le cadre des cliniques du travail (Lhuilier 2006), nous nous demandons si l'unité pertinente d'analyse ne pourrait pas être étoffée par l'ajout, aux notions d'actes et d'action généralement utilisées, de celle de l'activité. La description et l'analyse des actes réalisés ne manquent pas d'intérêt. Elles permettent de recenser ce qui est fait et de le replacer dans un cadre interprétatif général. Mais si on s'interroge plutôt sur la causalité des actes, leur dynamique et leur développement, il semble nécessaire de se situer dans une unité d'analyse plus ample. En effet, dans l'exercice professionnel, celui des enseignants comme celui des autres, ce que fait celui qui agit ne se résume pas à ce qui se manifeste dans l'action. Ce qui est réellement fait occupe un volume beaucoup plus vaste, inapparent

par nature. C'est celui d'une activité réelle que l'action réalisée, manifeste mais n'épuise pas (Clot 2002a). Ce que fait réellement celui qui agit doit donc être examiné à cette échelle. Or elle est lieu de conflits entre et à l'intérieur de divers pôles auxquels celui qui agit adresse son activité.

Le premier de ces pôles est l'objet du travail que, nous définissons pour l'enseignant, comme pluridimensionnel, constitué à la fois de connaissances, de mises en forme et de pratiques destinées à les faire approprier par les élèves, de modalités de rapport à soi-même, aux autres et au monde que ces pratiques supposent pour les élèves et qu'il s'agit de leur faire adopter (Roger, Roger & Yvon 2001). Un deuxième pôle est l'activité des autres sur le même objet, autres immédiatement présents, les élèves, mais autres aussi dont l'activité intervient constamment sous une forme ou une autre : concepteurs de programmes et de manuels, prescripteurs administratifs ou sociaux, collègues, hiérarchie pédagogique, parents, etc. Le troisième pôle enfin où celui qui travaille adresse son activité est lui-même, son propre rapport aux savoirs scientifiques, scolaires, pédagogiques, son rapport aussi à l'école, à la société, etc.

Agir c'est donc, à chaque moment, se trouver dans des conflits de l'activité réelle où le rapport à soi-même, dans ses contradictions, est confronté en permanence à l'objet de l'activité et aux activités des autres sur ce même objet, dans leur diversité et leurs propres contradictions. Agir, c'est alors et, de façon largement non sue mais nécessaire, trouver une solution à ces conflits : c'est une action, activité réalisée, celle qui a surgi parmi bien d'autres possibles qui auraient pu se faire mais que, pour de nombreuses raisons, on ne peut réaliser à ce moment-là (Vygotski 2003). Cette action, ce qui apparaît de l'activité réelle, permet de s'affranchir des conflits de l'activité, de faire ce qu'on a à faire, mais laisse des résidus, des possibles non réalisés qui vont habiter, nourrir, parfois parasiter l'activité à venir.

Ainsi, l'acte professionnel n'est-il, à nos yeux, que la partie émergée d'un processus dans lequel l'activité réelle tient la place décisive. Dans certains cas, surtout quand les dilemmes du travail, obstacles et potentialités, se multiplient devenant un maquis trop dense, largement inextricable, les conflits de l'activité réelle peuvent se bloquer dans une configuration particulière, répétée malgré les circonstances, et produisant des actes inadaptés aux situations affrontées (Roger & Ruelland 2004). Une telle configuration n'est pas rare dans le métier enseignant aujourd'hui, où les problèmes à résoudre peuvent devenir extraordinairement difficiles. Mais, plus généralement, tout en mobilisant nécessairement le savoir-faire acquis, chacun ne reste pas sur ses façons de faire antérieures. Il faut agir et pour cela, trancher dans les conflits, créer de façon largement non sue, parfois inattendue, parfois déconcertante, aux yeux mêmes de celui qui agit. Ce faisant, l'action reprend et transforme toute l'histoire personnelle des conflits d'activité passés, recycle ce qu'elle a laissé de résidus, de possibles non réalisés. Mais

elle recycle aussi toute l'histoire des solutions qui ont collectivement permis de s'affranchir de ces conflits, le stock des manières de faire techniques et symboliques accumulées, fossilisées dans l'histoire d'une profession, ce que nous nommons le "genre professionnel", patrimoine collectif, tissu de soutien incorporé comme ressource et répondant de l'activité personnelle et permettant à celui qui agit de répondre en retour du métier (Fernandez & al 2003). Comme le dit Vygotski, l'histoire ne concerne pas le passé. L'histoire est très précisément la transformation du passé en devenir ou l'échec de cette transformation. On est toujours "simultanément sur deux plans : ce qui est et ce qui était. La forme fossilisée est l'extrémité du fil qui lie le présent et le passé". Ainsi, "le présent est un moment où convergent de façon singulière un ensemble d'antécédents qui auraient pu être autres et un futur d'issues possibles" (Vygotski 1978, 64-65).

Davantage que le recensement des actes professionnels, l'affrontement aux dilemmes du travail et ses effets, entre passé et futur, le processus selon lequel le donné devient créé et ses résultats retiennent notre attention. En d'autres termes, ce qui nous intéresse, ce sont les modalités de développement de l'expérience personnelle et collective, la transformation possible ou impossible de cette expérience vécue en moyen de vivre de nouvelles expériences. La méthodologie utilisée consiste, dans une visée pratique profitable aux intéressés pour le développement de leurs possibilités d'action tout autant que par intérêt scientifique pour analyser les modalités d'un tel développement, à seconder des professionnels qui cherchent à élargir leur rayon d'action comme leur pouvoir d'agir sur le milieu et sur eux-mêmes. Les méthodes ici employées consistent d'abord en une observation qui engage l'observé dans un travail réflexif sur sa propre action, puis dans l'enregistrement vidéo d'un cours. Celui-ci constitue des traces de l'activité qui vont faire, sous l'impulsion et en présence d'un chercheur-clinicien visant à obtenir que les professionnels s'interrogent sur ce qu'ils se voient faire, l'objet d'analyses répétées, tout d'abord par confrontation du professionnel à son enregistrement (autoconfrontation simple), puis à ce même enregistrement en présence d'un pair s'étant lui aussi confronté à ses propres séquences d'activité (autoconfrontation croisée). La phase suivante est une restitution au petit groupe de travail de professionnels volontaires engagés dans le même processus. Tout au long de ces démarches, au lieu d'isoler des éléments de l'activité dont le chercheur aurait à recomposer la logique, chaque sujet défait et refait les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore qui serait à refaire. Il peut s'engager alors dans une élaboration personnelle et collective (Clot 2004).

Nous tentons ici, à partir de débats choisis chez des enseignants de mathématiques en collèges difficiles, de montrer quelques aspects de la complexité et les côtés paradoxaux que prennent ces processus d'affrontement aux dilemmes du travail et de développement de l'expérience.

Comment “faire des maths” dans une classe difficile ?

Pour les enseignants avec lesquels nous avons travaillé, les classes difficiles sont celles où se manifeste d’abord, sous les formes les plus diverses, le manque d’attention et de disponibilité scolaire. Ce sont celles aussi où les difficultés d’apprentissage, souvent caractérisées en termes de manque d’acquis ou de niveau sont généralisées. Ici ce qu’on pratique dans une conjoncture moins dégradée conduit à des impasses, révélant de manière aiguë les limites du métier. Comme on le constate dans ce que dit une enseignante, les conflits d’activité opposent, souvent douloureusement, l’adresse à l’élève et l’adresse à l’objet mathématique : “c’est vraiment terrible quand, avec un élève, on a tout essayé, d’une manière, d’une autre et encore d’une autre et il ne se passe rien pour lui, il n’arrive à rien en mathématiques, il ne fait rien... moi ça me touche beaucoup... c’est dur à accepter.” Car pour les enseignants avec lesquels nous avons travaillé, la question principale reste celle de l’efficacité pédagogique : comment enseigner “malgré tout”, c’est-à-dire permettre que puisse s’établir, au travers de tous les obstacles, un rapport suffisamment pertinent en termes de contenu mathématique entre les élèves et l’objet de savoir proposé. C’est sur ce thème que se développe, lors d’une réunion du groupe de travail, une controverse entre deux enseignantes expérimentées A. et N.

- 1 A. : Quand je lui dis (à une élève) ‘c’est quoi la méthode ?’, je vise à l’efficacité.
- 2 N. : J’ai le même objectif, mais justement...”

Ce qui provoque la controverse est l’observation dialogique du cours d’A. et de son autoconfrontation croisée avec une autre enseignante, D. On y voit, dans une classe de troisième particulièrement difficile, la manière de faire d’A. à propos de l’apprentissage de la résolution des systèmes d’équations. Sans que cela soit précisé dans les programmes, cet apprentissage peut comporter l’acquisition de deux méthodes, l’une par combinaison, l’autre par substitution, entre lesquelles on opte en fonction des spécificités des situations mathématiques envisagées. Or, à la différence de D., A. choisit de ne faire porter l’apprentissage que sur une seule d’entre elles, celle par combinaison, sur laquelle elle insiste fortement. Une première controverse s’était déjà engagée entre A. et D. Surprise par ce “LA méthode”, D. estime pour sa part que celle abandonnée par A. –par substitution– était plus naturelle, plus spontanément compréhensible par les élèves. Ce à quoi A. avait répliqué que la méthode qu’elle abandonne présente une complexité opératoire plus grande et qu’elle est plus risquée pour les élèves parce que plus riche de variantes, plus exigeante en termes de maîtrise des opérations algébriques. Pour sa part, elle préfère retenir ici une méthode où on procède de façon systématique, unique et quasi automatique. Cette controverse rebondit ici de manière vive entre A. et N., qui insiste sur la rigidité de la méthode retenue par A. et la complication qui peut en découler dans des cas particuliers simples.

– 3 N. : Et dans le cas des systèmes avec des coefficients qui sont très simples pour nous du genre 1 et -1 ?

– 4 A. : Ah bien, ils multiplient par 1, ils multiplient par -1. Jamais ils ne vont additionner ; si quelques-uns le font, je suis super-contente, je les laisse faire.

– 5 N. : Et ça ne leur complique pas la vie ?

– 6 A. : Tu leur compliques la vie, quand tu dis : eh bien là, voyez, on ne va pas multiplier, on va ajouter et ça va marcher. 'Mais madame, pourquoi on ne soustrait pas ?' Parce qu'ils s'embrouillent ; alors là c'est foutu. Ce n'est plus la méthode, quoi, tu vois.

– 7 N. : Attends, parce que la méthode par combinaison pour eux, c'est : on multiplie par le coefficient et on soustrait et (...) on soustrait !"

Tout se passe donc ici comme si A. pour réduire la tension au sein de son activité entre son adresse à l'objet mathématique et son adresse aux élèves renonçait, aux yeux de N., à une partie de cet objet. Le débat s'amplifie quand A. attire avec insistance l'attention de ses collègues sur le fait que c'est la trop faible implication des élèves de cette classe qui ne permet pas d'enseigner les deux méthodes. Puis, poussée par N., elle dit faire en fait désormais la même seule méthode dans toutes ses troisièmes, mais qu'à son avis il "faut les laisser (les élèves), aller là où ils veulent aller", suggérant ainsi que, dans d'autres circonstances, avec d'autres élèves, elle peut agir différemment. Position qu'elle développe ensuite, confirmant qu'en réalité elle ajuste au cas par cas l'objet mathématique à l'activité effective des élèves. C'est par cet acte qu'elle se libère, dans chaque situation précise, des conflits d'activité qu'elle vit.

– 8 A. : Dans une classe normale, il y en a toujours un qui a une autre idée que celle que tu as proposée. Donc ils t'amènent à faire d'autres choses et donc ils t'amènent à faire toutes les méthodes... Tu vois un gamin qui est à fond dans ce que tu dis, il imagine d'autres méthodes, alors qu'eux, [les élèves de la classe difficile] ils n'étaient pas du tout à fond dans ce que je faisais.

– 9 N. : Tu exagères parce que tu dis le contraire maintenant.

– 10 A. : Non, non, attends. Je simplifie, si tu veux ; maintenant s'ils me poussent, je réponds. Mais c'est vrai que ce n'est pas moi qui d'emblée vais leur dire (...) Tu vois, c'est toujours eux qui me poussent à être compliquée... Mais je crois qu'il faut laisser un peu faire ; il y a des classes qui ont envie et d'autres qui n'ont pas envie de savoir des choses."

On pourrait interpréter ces déclarations d'A. comme l'expression d'un relativisme des contenus en fonction des classes et des élèves, relativisme permettant de continuer à agir dans des situations professionnelles difficiles. Cependant, ce qui fait leur intérêt pour notre réflexion, c'est que paradoxalement ce débat sur l'apprentissage de la résolution des systèmes d'équation par une ou deux méthodes ne porte pas simplement sur la façon dont on s'adapte ou non au public scolaire. Une seconde phase fait en effet apparaître que ce qui se joue ici et qui fait le dialogue entre collègues porte sur la nature même d'une activité mathématique et du sens qu'elle peut revêtir pour un élève en difficulté.

L'occasion en est donnée par le chercheur-clinicien, quelque temps après la première phase de dialogue, au cours d'une nouvelle réunion du groupe de travail,

à nouveau confronté aux mêmes vidéos. A. est sollicitée par une question du clinicien sur l'insistance avec laquelle on la voit et on l'entend inciter ses élèves à "faire" pour utiliser la méthode qu'elle veut les voir utiliser.

– 11 Cli. : Quand tu es avec eux, tu es toujours dans le 'faire' : il faut faire ci, il faut faire ça, etc. En fait, quand tu parles avec eux, tu parles toujours d'une action ?

– 12 A. : Moi je pense que c'est en faisant qu'on comprend, si tu veux. Comme je leur dis souvent, les mathématiques ce n'est pas de l'art, donc ça ne se regarde pas, ce n'est pas la peine de me regarder, ce n'est pas marqué sur mon nez, ce n'est pas marqué au tableau, les mathématiques, ça ne se lit pas, ce n'est pas en lisant. Pour moi, les mathématiques, ça s'apprend en faisant, donc on fait. On fait des choses et, après je pense que ça fait sens (...) Mais il faut d'abord les faire. Si tu ne les fais pas, ça n'a pas de sens (...) On fait et on va trouver des solutions, donc ça n'est peut-être pas mal ce qu'on a fait."

Ainsi, l'option qu'A. prend de ne retenir qu'une méthode de résolution des systèmes d'équations s'accompagne-t-elle d'une conception des mathématiques où le "faire" permet de traiter la question du sens de l'activité. C'est à partir de cela qu'elle va, finalement, chercher à mobiliser les élèves, à "les mettre en activité" comme on le dit dans ce milieu professionnel. Bien souvent, dans les classes difficiles, l'action est bloquée par un manque d'intérêt pour le but proposé – l'exercice, etc.–, manque d'intérêt qui se manifeste dans la manière que les élèves ont de dire que ça ne leur servira de toute manière à rien et qu'ils n'arriveront pas de toute façon. Très sensible à ce phénomène, A. le vit comme un obstacle important à l'efficacité de sa propre activité. Pour elle, plus ou moins clairement, ce n'est pas le but en soi de l'action demandée à l'élève qui le pousse à agir. Elle cherche donc à ce que les élèves, par le "faire", puissent donner un sens personnel à une activité mathématique. Pour cela, permettre à chaque élève d'agir dans et sur les situations mathématiques qu'il a à travailler, de faire et de réussir dans la transformation demandée d'une situation mathématique, est décisif à ses yeux. Faute de quoi l'élève n'a pas la satisfaction de trouver des solutions et les objets, opérations et méthodes mathématiques, ne prendront pas de sens dans sa propre activité.

En fait, ici, A. travaille avec ses élèves un phénomène sur lequel Vygotski s'est penché à la fin de sa vie, celui de la dynamique commune de l'intellect et de l'affect à l'égard des mouvements de l'activité (Vygotski 1935/1994, 230-231). Comme le rappelle Clot (1999, 178), dans *La Théorie des émotions* (Vygotski 1933/1998, 256), "il cite longuement un texte de Brett de 1928 dans lequel ce dernier emploie le mot 'sens' pour désigner toute forme de rapport entre une situation donnée et d'autres situations, qu'elles soient remémorées ou anticipées." D'une certaine manière, c'est ce rapport de situations que travaille A. dans ses choix pour l'apprentissage des mathématiques dans ses classes de collège, dans la mesure où elle cherche à faire que l'activité de ses élèves puisse renvoyer à des situations de réussite remémorées ou anticipées. En d'autres termes, elle travaille le sens de l'activité qui, comme l'a défini ultérieurement de façon plus précise

Léontiev (1976, 89-90, 289-290), “met en rapport la conscience et la vie, rapport entre les incitations vitales qui poussent le sujet à agir et ce vers quoi est consciemment tournée son action immédiate”. En donnant à ses élèves en difficulté une possibilité de réussite, dans le cadre de la seule méthode de résolution des systèmes d'équations qui lui semble accessible, A. cherche donc plus ou moins consciemment à prendre en compte ce problème du sens qui revêt de nos jours une forme aiguë.

Mais l'action d'A., qui tente de résoudre ici le conflit entre ses adresses à des élèves en difficulté mathématique et à l'objet mathématique qu'elle doit enseigner, pose une autre question, celle de la signification. Pour aller vite, faire des mathématiques, c'est transformer des situations où s'agencent, de manières diverses, des objets mathématiques toujours virtuels, nombres, figures géométriques, expressions algébriques, etc., appartenant à des systèmes très réglés munis d'opérations aux propriétés nombreuses et très précises. Il y a une certaine réalité à ce monde virtuel (Granger 1995, 81-85), mais encore faut-il y pénétrer vraiment, faute de quoi, il reste un univers étrange de règles arbitraires, qui n'ont aucune signification. Réussir à “faire” des mathématiques, comme A. le propose à ses élèves n'est donc pas seulement le moyen d'y trouver un sens personnel, c'est aussi, pour elle, accéder à la signification. En reprenant ce que dit A. (12), on se rend compte que cet aspect est bien présent, mais au prix d'une certaine confusion dans l'emploi du terme sens, utilisé de deux façons différentes. La première renvoie au sens personnel, pour l'élève de l'activité mathématique proposée. Mais la seconde concerne en fait la signification, dans l'ordre de la connaissance, des objets, opérations et méthodes mathématiques en jeu dans l'activité proposée. Cette dualité dans l'usage du terme n'est pas propre à A. Elle est extrêmement fréquente dans le milieu des professeurs de mathématiques. Elle renvoie peut-être au présupposé que, si une activité a du sens personnel pour un élève, elle a aussi pour lui une signification dans le domaine de la connaissance et inversement.

Cependant, au moins dans le cas précis étudié, une telle supposition ne tient pas aux yeux de certains collègues de A. Même si ce que fait A. peut fonctionner (22) il n'en reste pas moins que la question de la signification à laquelle cela renvoie reste posée. La remarque de N. “attends, parce que la méthode par combinaison pour eux, c'est : on multiplie par le coefficient et on soustrait et on soustrait !” (7) suggère que la démarche de A. ne permettrait pas de faire accéder les élèves à la pleine signification mathématique de la méthode même que A. leur fait mettre en œuvre. Du coup, cette façon de faire, trop rigide, ne leur permettrait pas non plus d'affronter toute la variabilité des situations mathématiques de résolution de tels systèmes d'équations. Ce problème de la généralisation, c'est-à-dire de l'usage possible ou impossible dans des situations élargies de leurs acquis par les élèves, usage qui suppose qu'ils aient, au moins partiellement accédé à leur signification, se

manifeste également dans un débat entre A. et D. S'y pose, en filigrane, le problème de la possibilité d'accès des élèves à la pleine signification des objets, des opérations et des méthodes mathématiques. C'est-à-dire à la généralisation si on l'entend au sens de Vygotski : "la voie de la généralisation n'est pas la voie de la distinction formelle de certaines caractéristiques, mais la découverte de liens et de rapports entre un objet donné et d'autres ; si l'objet ne se découvre pas réellement lors de l'expérience directe, mais dans sa diversité de liens et de rapports qui déterminent sa place dans le monde et sa liaison avec les restes de la réalité, la notion sera plus profonde, elle correspondra davantage à la réalité, elle sera plus exacte et son expression plus complète que la représentation" (Vygotski 1931/1994, 185).

– 13 A. : Moi, j'ai abandonné plusieurs méthodes. Moi je leur dis qu'il y a une méthode. C'est bon. Sinon ils mélangent tout, ils multiplient, après, ils transforment, ils remplacent.

– 14 D. : Mais moi, j'ai été obligée, enfin pas obligée, mais c'est vrai, comme on a fait les affines avant, c'est plus facile, on avait déjà vu la substitution avant. Moi je fais toujours les deux.

– 15 A. : Alors en affine, j'ai soustrait, moi, je n'ai pas pris de risque. Vu qu'il y avait 'y' tout le temps, j'ai soustrait.

– 16 D. : Tu soustrais ?

– 17 A. : Oui et là je leur ai dit : 'comme c'est un peu plus compliqué que les affines, on va d'abord multiplier et après, on va quand même soustraire'."

– 18 Cli. : Les affines, c'est-à-dire ?

– 19 A. : $y = ax + b$. Les équations affines, parce qu'on leur en a déjà parlé. Tu sais quand c'est l'intersection de deux droites, tu résous le système formé par les deux équations de droite. Donc c'est déjà un système.

...

– 20 D. : Ou bien quand ils cherchent le coefficient aussi, parce qu'on leur donne avec le rapport de la différence des images sur la différence des variables. Alors je leur dis de prendre ça, moi, et je leur ai parlé un peu d'une autre façon, qu'il peut y avoir une autre façon pour résoudre ce système.

– 21 A. : Ah non, moi, j'avais soustrait. Ça marche tout le temps, parce que le b s'en va tout le temps, que tu fasses l'intersection de deux droites ou que tu fasses chercher a et b, tu soustrais, ça marche. Donc moi, je leur ai fait juste la soustraction. Je simplifie de plus en plus, moi.

...

– 22 D. : Ah, c'est vrai que ce n'est pas bête, parce que finalement celle-là, elle fonctionne bien.

– 23 A. : Surtout qu'en seconde, on va leur en apprendre d'autres.

– 24 Cli. (à D.) : Et pourtant, moi, j'ai vu la substitution, comme tu leur as fait, ça avait l'air de marcher.

– 25 A. : Ce qui ne marche pas, c'est quand tu en fais deux des méthodes, parce que là ils te font un petit pot-pourri de tes deux méthodes. À partir du moment où tu fais première méthode, deuxième méthode, après, eux, ils mélangent les deux méthodes, tu vois. Et là ils te font des trucs ou alors ils n'arrivent pas à voir les deux inconnues.

- 26 Cli. : Et toi, tu sens la même chose ou pas ? En tout cas ?
- 27 D. : Non, en fait chacun choisit sa méthode.
- 28 A. : C'est ce que je faisais avant ; je n'y arrive plus.
- 29 D. : Et donc je n'impose pas la méthode, sauf quand on est en train d'étudier une méthode. Mais il y en a qui préfèrent absolument faire substitution ; et moi je leur dis, non, là celle-là, c'est peut-être mieux."

Comme on le constate, A. avance un argument nouveau pour valider son acte, à savoir que les élèves qui poursuivront leur apprentissage de mathématiques au lycée reprendront en seconde l'étude de la recherche de solutions de systèmes d'équations. Elle reporte donc la question de la généralisation à une étape ultérieure, confirmant son choix de se centrer, pour les raisons examinées ci-dessus, sur des exercices potentiellement porteurs de sens personnel pour les élèves. D., tout en reconnaissant une certaine validité à cette posture (22), agit différemment : dans ce qu'elle dit de ses gestes de métier, elle fait apparaître une autre façon de s'affranchir, pour sa part, de ses conflits d'activité. Elle s'appuie sur ce qui a été fait avant (14), elle varie les points de vue (20). Ainsi elle ne renonce pas à apprendre à ses élèves de troisième, même en difficulté, à repérer les particularités des situations mathématiques dans lesquelles ils auront à trouver la valeur des inconnues d'un système d'équations et à les prendre en compte pour choisir une des deux méthodes (lignes 20, 29). Elle précise son geste professionnel d'intervention auprès de ceux des élèves qui en restent d'eux-mêmes à une méthode, celle qui à ses yeux est la plus naturelle, dite "méthode de substitution", pour les faire tester l'autre quand elle est plus efficace (29). Elle garde l'objectif de développer leurs manières de faire en les accompagnant dans une démarche mathématique moins rigide, moins strictement calculatoire.

Une transformation du métier

Les actes par lesquels A. s'affranchit des conflits d'activité qu'elle vit dans son affrontement aux dilemmes du travail débouchent sur un développement paradoxal de son expérience. Elle a, en effet, contrairement à sa collègue, réduit le contenu enseigné (13) pour gagner, comme on l'a vu, en efficacité tant sur le plan du sens de l'activité pour ses élèves que sur celui d'une activité mathématique effective. D'autres exemples seraient possibles, moins ou tout aussi paradoxaux. Mais nous voudrions souligner maintenant un autre fait : si les actes effectués par les enseignants les conduisent à interroger de facto leurs façons habituelles de concevoir et de faire et celles du milieu professionnel, ils les amènent à se confronter aussi aux prescriptions programmatiques qui orientent, en principe, leur activité.

Ainsi en est-il, par exemple, sur la question de l'organisation de l'enseignement des mathématiques au collège. Avec une insistance variable selon les

niveaux de classes, les préconisations institutionnelles incitent à créer des situations-problèmes et activités permettant aux élèves, à partir de techniques et de notions déjà acquises, d'aboutir à la découverte ou à l'assimilation de notions nouvelles, étape suivie d'une brève synthèse par le professeur. Très vite, à l'occasion de dialogues dans les groupes de travail, il apparaît que cette orientation, tournée vers une activité espérée des élèves créée, pour les professeurs, un véritable problème de métier. Ils sont alors amenés à préciser ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas faire, en cours d'action. Et là aussi, ils ne font pas la même chose.

– 30 A. : Ce sont des activités qui devraient les amener à sentir pourquoi tu vas leur amener une nouvelle notion. Ce que je ne fais pas, moi. Je fais toujours des prérequis, ce n'est pas pareil que des activités. Moi c'est : on va entamer ça, qu'est-ce que vous savez sur la question. Ce n'est pas le même principe que l'activité.

– 31 D. : Oui, mais pour certains chapitres, ça peut être la même chose.

– 32 N. : Pour moi, les prérequis ça existe aussi mais c'est encore avant.

– 33 G. : Eh bien disons que c'est... Moi je trouve que c'est quelque chose d'intéressant parce que ça permet de travailler un peu différemment les mathématiques. C'est-à-dire ça fait plus appel à leur inventivité

– 34 A. : Oui ça donne souvent ça : j'ai rien compris. Enfin, je ne sais pas toi, peut-être que tu as plus élaboré, mais moi ça donne souvent ça. Le problème, c'est que ces activités sont plus compliquées que ce que tu vas amener après et donc, soit ils ne comprennent pas du tout le but de l'activité, parce qu'ils ne savent pas ce qu'on va faire après et qu'ils ne savent pas non plus ce à quoi ça va arriver et des fois ça n'aide pas. Des fois, ça aide, ça dépend effectivement du style d'activité que tu vas faire. Ça prend beaucoup de temps pour n'avoir pas toujours de résultat.

– 35 D. : J'aime bien ça parce que c'est un moyen de réviser sans en avoir l'air, sans marquer révision."

On relève ici que la diversité de conceptions et de réalisations recouvre finalement un conflit d'activité largement partagé, qui oppose incitations officielles, façons de faire établies du milieu comme les révisions ou la recherche des prérequis, ce que les enseignants perçoivent des possibilités effectives des élèves. Mais la poursuite des échanges révèle un autre conflit d'activité plus prégnant encore semble-t-il et qui oppose, quant à lui, l'adresse à l'activité soit de tous les élèves, soit de quelques-uns seuls à s'approprier la démarche demandée. Pour D., ce conflit l'oppose à elle-même et l'oblige parfois, pour agir, à renoncer à ce qu'elle aurait voulu faire : "Quand les élèves font, on s'appuie dessus, parce qu'ils n'ont pas forcément tous fait la même chose, on en profite pour causer, pour discuter et pour amener. Mais avec eux (les élèves d'une troisième difficile), ça n'est pas la peine, avec eux je suis obligée de faire moi-même". Pour E., d'un autre groupe de travail, un tel conflit menace toute son activité. Sa crainte est que, décrochés, certains élèves fassent "autre chose". Aussi sa réponse est-elle double : beaucoup de petites questions directes et simples, mais aussi une certaine distance prise avec ce qu'on préconise à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) dans le cadre des orientations officielles.

“– 36 E. : Moi la grande, la question ouverte où ils doivent eux tout mettre en place... J'ai peur de ne pas savoir gérer ou de ne savoir gérer qu'avec les bons. C'est-à-dire qu'avec ceux qui vont y arriver, OK, je vais pouvoir leur dire pourquoi ils se trompent, et où je vais en venir, mais tout le monde, je crains que le reste de la classe ne soit déconnecté et ne me suive plus. J'ai peur de l'activité mathématique où le gamin parce que ce n'est pas assez dirigé au niveau des questions, que le gamin ne sache pas où on veut en venir et qu'il décroche. Parce que je l'ai vu, peut-être pas forcément en mathématiques, mais dans d'autres matières quand j'étais élève. Du coup, tu ne sais pas où ça va aller, où on veut aller et puis, du coup tu décroches et tu fais autre chose. Et puis, même si ça n'est pas forcé, même si toi tu ne vas pas forcément bavarder, eh bien pour ce qui se dit après, tu es déconnecté, parce que tu ne vois pas où on veut en venir. Et c'est pour ça que c'est beaucoup de petites questions comme ça, directes, que j'enchaîne, et simples, globalement simples. Et c'est aussi mon expérience de prof où j'ai pu avoir dans certaines classes trop de prétention par rapport à ce qu'il fallait, par rapport au niveau des gosses, notamment les premières années où j'étais en collège, où je ne savais pas ce que c'était qu'un élève de collège, et où j'avais peut-être des choses trop compliquées en termes d'activité, où je voulais peut-être trop faire une activité comme on nous apprend à l'IUFM. Elle doit être longue et on doit mettre en place un peu tout ce qui va venir dans le cours et les gamins au bout de deux questions ne savent plus où on veut en venir, ils ne comprennent plus et ils se mettent à bavarder, ils font autre chose, quoi.”

Ainsi, pour E., le conflit non résolu qu'ouvrent dans son activité professionnelle les préconisations institutionnelles, ne reste pas en l'état. Il le pousse à la recherche de solutions qui modifient sa façon de travailler, mais aussi son rapport à ces préconisations telles qu'il les a rencontrées en formation initiale puis continue en IUFM. Une autre enseignante, déjà expérimentée, H., est pour sa part amenée non seulement à modifier les manières de faire qu'elle met en œuvre dans son activité quotidienne mais aussi à bousculer sa conception de l'apprentissage construite, au moins en partie, au cours de sa formation initiale. Elle est ainsi conduite à penser que l'apprentissage, c'est aussi de faire en étant guidé par le professeur dans le détail des opérations mathématiques, pour pouvoir ensuite se passer du soutien de celui qui sait et faire seul. On retrouve là quelque chose qui renvoie à ce que dit Vygotski sur l'imitation et la collaboration dans l'apprentissage scolaire (1925/1994, 352-361).

“37 Cli : Je vous pose la question parce que justement ça, c'est vraiment une question qui est très facilement tranchée, du moins me semble-t-il, par les inspections, par l'IUFM, etc., où il semble que cet apprentissage comme ça, parce qu'on a vu faire, parce qu'on refait ce qui a été fait, c'est pas trop accepté quelque part.

38 H. : Moi je pense que... en formation c'était beaucoup dans la mouvance : l'enfant au centre, l'enfant qui devait découvrir par lui-même les choses, à qui tu ne devais pas donner de recettes, qu'il fallait qu'ils trouvent tout seuls, etc. Il y a des choses que j'ai gardées de ça et il y a des choses pour lesquelles je me dis qu'après tout, moi, quand j'ai appris à jouer au saxo, il y a des choses que, si on ne me les avait pas montrées, je n'aurais jamais su faire toute seule. Il y a des choses que tu fais quand même par imitation. Avant, pour moi, l'imitation, c'était vraiment nul pour le gamin, alors que maintenant je me dis qu'il

ne faut pas faire que de l'imitation mais l'apprentissage, c'est aussi de l'imitation. Ça fait partie de l'apprentissage que de refaire quelque chose que tu as vu faire. Alors j'ai moins d'arrière-pensées négatives. Avant, je m'interdisais carrément de le faire en me disant qu'il fallait qu'ils devinent tout. Puis après, je me suis dit : il y a des trucs et pas rien qu'en maths, il y a des choses que tu ne devines pas. On te les apprend puis après tu apprends à refaire."

On voit ici que les actes qui permettent aux professionnels de s'affranchir de leurs conflits d'activité face aux dilemmes du travail et de développer, à leur manière, leur expérience, sont dans le même temps le ferment de changements aussi bien dans leurs façons techniques et symboliques de faire que dans leurs rapports à ce qui est préconisé. On peut observer quelques caractéristiques de ces changements. D'abord, ils ne vont pas linéairement de l'ancien au nouveau. Ils impliquent un double mouvement, d'un côté de déstructuration de ce qui est prescrit ou proposé par mise à l'écart et tri (H. en 38), de l'autre de réagencement à partir du développement de l'expérience personnelle et par là de construction de nouveau (E. en 36, H., en 38). Ainsi le changement a-t-il à voir avec la possibilité et la capacité, personnelle et collective, de retourner, de faire migrer de contraintes en ressources, en les subvertissant en situation réelle de travail, les prescriptions pour faire ce qu'il y a à faire surtout quand cela ne répète pas des situations déjà connues. Une autre caractéristique des changements est qu'ils ne se produisent pas, ex nihilo, selon des schémas établis hors du processus lui-même. Il n'y a pas de références extérieures, incitatives ou autres, qui vaillent programmation. Certes, ces éléments interviennent comme composantes des conflits d'activité. Mais c'est dans l'activité elle-même, en réponse aux conflits engendrés par l'affrontement aux dilemmes du travail que se produit concrètement du nouveau, comme, par exemple, le retournement qui est fait par H. des préconisations de mise en activité préalable des élèves comme mode d'accès à la connaissance.

De tels changements interrogent le genre professionnel, ce tissu de soutien et répondant de l'activité personnelle. Il s'agit là d'un processus complexe où intervient diversement ce que chacun de ceux qui sont engagés dans les mêmes activités transforme pour son propre compte. Cependant, ce n'est pas par juxtaposition ou par simple imitation que peut surgir ou ne pas surgir du nouveau dans la palette des manières de faire d'un milieu professionnel. C'est par la confrontation des diverses expériences, sous diverses formes, au sein de milieux, de collectifs de travail vivants et non réduits, comme trop souvent aujourd'hui, à une simple collection d'individus rassemblés plus ou moins durablement autour d'une tâche étroitement technique, prédéfinie de l'extérieur (Litim & al. 2005). D'une certaine façon, c'est cette possibilité de transformation du genre par l'activité au sein d'un véritable collectif de travail, qu'en nous inspirant de Shaeffer (1986, 197-206 ; 1989, 154), nous désignons comme "généricité" (Clot 2002b, 34-35, Clot & Roger 2005, 18) dont nous tentons, certes à petite échelle, de montrer la possibilité en

clinique de l'activité, en organisant la confrontation entre professionnels. Mais il ne s'agit, dans un sens, que d'une expérience. En fait, le déploiement d'un véritable travail collectif dans le milieu enseignant se heurte aujourd'hui à nombre d'obstacles dont le moindre n'est pas, sur le plan de la réflexion comme sur celui de la gestion, une conception essentiellement surplombante de l'expertise. Une telle conception qui réserve le pouvoir de modification du métier d'enseignant à ceux qui à un titre ou à un autre sont censés le connaître, écarte les savoirs d'expérience des professionnels ou en instrumentalise quelques-uns comme de simples leviers des transformations prescrites. Dès lors disparaît la possibilité d'une dispute au sens classique du terme, pourtant nécessaire entre ceux qui font le métier, ceux qui l'étudient, ceux qui le définissent ou l'influencent d'une façon ou d'une autre.

Une telle conjoncture est problématique. C'est, d'une part, ne pas tenir compte de la façon, que nous avons essayé d'aborder ici, dont évoluent les manières de faire d'un milieu professionnel. Mais c'est aussi se priver de l'étonnante capacité, que nous avons pu constater à de multiples reprises au cours de nos recherches, qu'ont généralement les professionnels d'affronter et de trouver des solutions –celles qui sont possibles sinon souhaitables toujours-, personnelles ou génériques quand les conditions s'y prêtent, à des situations de travail parfois fort difficiles.

Références bibliographiques

- CLOT Y. 1999 *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute
- CLOT Y. 2002a *La fonction psychologique du travail*, Troisième édition augmentée, Paris, PUF
- CLOT Y. 2002b Clinique de l'activité et répétition, *Cliniques méditerranéennes*-66, 23-47
- CLOT Y. 2004 L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue, in Fillietaz L., Bronckart J.-P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*, Bruxelles, De Boeck Université
- CLOT Y. & ROGER J.L. 2005 Généricité et stylisation de l'activité : un exemple, *Cahiers de recherche de l'IUFM de Rouen*-5, 13-26
- FERNANDEZ G., GATOUNES F., HERBLAIN P., VALLEJO P. 2003 *Nous conducteurs de train*, Paris, La Dispute
- GRANGER G.G. 1995 *Le probable, le possible et le virtuel*, Paris, Odile Jacob
- LÉONTIEV A. 1972/1976 *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales
- LHUILIER D. 2006 *Cliniques du travail*, Toulouse, Érès
- LITIM M., PROT B., ROGER J.-L., RUELLAND D. & CLOT Y. 2005 *Enjeux du travail et "genres" professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie*, Rapport pour le ministère de la Recherche, Paris, Laboratoire de psychologie du travail et de l'action, CNAM

- ROGER D., ROGER J.-L. & YVON F. 2001 "Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante", *Éducation permanente-146*, 115-126
- ROGER J.-L. & RUELLAND D. 2004 "Analyse et développement de l'activité professionnelle", *À prendre-1*, 55-68, Aoste
- ROGER J.-L. À paraître *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité*, Toulouse, Erès
- SHAEFFER J.-M. 1986 Du texte au genre, in Genette G. & al. *Théorie des genres*, Paris, Le Seuil
- SHAEFFER J.-M. 1989 *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris, Le Seuil
- VYGOTSKI L. 1925/1994 *Pensée et langage*, Paris, La Dispute
- VYGOTSKI L. 1931/1994 La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé, in Vygotski L. *Défectologie et déficience mentale* (Trad. Barisnikov K. & Petitpierre G., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 155-194
- VYGOTSKI L. 1933/1998 *La Théorie des émotions*, Paris, L'Harmattan
- VYGOTSKI L. 1935/1994 Problématique de l'arriération mentale, in Vygotski L. *Défectologie et déficience mentale* (trad. Barisnikov K. & Petitpierre G., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 195-235
- VYGOTSKI L. 1978 *Mind in society. The development of higher psychological process*, Cambridge & London, Harvard University Press
- VYGOTSKI L. 2003 *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute

V ARIA

Moraliser sous hypnose les sujets scolaires “vicieux” ou “récalcitrants” : une variante oubliée dans le modèle éducatif républicain ¹

PATRICK DUBOIS

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière-Lyon 2-INRP)

IUFM de Bourgogne

9 rue de Flacé, 71000 MACON

Le programme politique et social de moralisation de l'enfance populaire par l'école de la République, à la fin du XIX^e siècle, est bien connu. Il s'est exprimé en son temps avec prolixité dans la littérature professionnelle, où les modes d'intervention attendus des maîtres dans leur classe étaient précisés et commentés, à des niveaux de généralité variés selon les auteurs et les contextes, mais toujours dans le cadre normatif d'un curriculum épuré de toute référence confessionnelle et d'une pédagogie humaniste, souvent imprégnée de spiritualisme philosophique, soucieuse à la fois de légitimer la contrainte éducative et de protéger l'enfant de possibles abus. Rares sont les événements, dans les premières années de la III^e République, qui sont venus troubler les certitudes de cette masse monotone d'écrits pédagogiques. L'"orthopédie morale" de l'inspecteur Hément a été l'un d'eux, tentative insolite et éphémère de réintégration dans l'espace scolaire commun des sujets les plus rebelles, à la fois cautionnée par un projet humanitaire et adossée à une technologie médicale nouvelle, censée lui octroyer une forme de scientificité, l'hypnotisme.

¹ L'auteur remercie les membres du séminaire de l'UMR Éducation & Politiques et Anne-Marie Chartier pour leurs conseils avisés lors d'une première présentation de ce travail.

L'“orthopédie morale” au secours des pédagogues

Du 13 août au 19 août 1886, dans la ville de Nancy, centre universitaire important depuis le rapatriement d'une bonne partie de l'Université de Strasbourg après l'annexion de 1871, l'*Association française pour l'avancement des sciences* tient son congrès annuel (Gispert 2002). Fondée en 1871, forte de 4000 membres adhérents en 1886, l'AFAS entend contribuer au relèvement national, après la défaite devant la Prusse et les grandes peurs de la Commune, en encourageant partout en France, auprès des “classes riches et oisives” comme des “classes laborieuses”, la diffusion de la science et de ses bienfaits. Divisée en sections disciplinaires, elle possède depuis 1881 une section de pédagogie, que préside au Congrès de Nancy Félix Hément, présenté comme inspecteur général de l'Instruction publique –il ne l'est pas tout à fait, nous le verrons. Des exposés se rapportant aux questions les plus variées s'y succèdent : sur l'enseignement de la géologie agricole dans les écoles normales, l'éducation militaire de la jeunesse, les bibliothèques roulantes de l'Union de la jeunesse lorraine, etc.

Le 19 août, un jeune médecin parisien de vingt-sept ans, le docteur Edgar Bérillon, y présente une communication dans laquelle il déclare le moment venu pour l'hypnotisme “de revendiquer sa part dans le mouvement scientifique qui s'accomplit” et propose de recourir à la suggestion hypnotique pour corriger les “enfants vicieux, impulsifs, récalcitrants, incapables de la moindre attention et de la moindre application, manifestant un penchant irrésistible vers les mauvais instincts” et sur lesquels “tous les autres moyens rationnels d'éducation auront échoué”. Un débat suit l'exposé, au cours duquel un seul participant, Eugène Blum, jeune professeur de philosophie, exprime les plus vives réserves à l'égard de cette “pédagogie hypnotique” qui transforme l'enfant “en une machine”, porte atteinte à sa “liberté morale” et lui apparaît donc, comme il le développa quelques semaines plus tard dans une livraison de la *Critique philosophique* de Renouvier, “absolument incompatible avec la morale kantienne”. Mais le président de la section de pédagogie, Félix Hément, prenant la parole pour clôturer la discussion, soutient, lui, la proposition de Bérillon. L'influence morale ordinaire d'un maître dans sa classe, déclare-t-il, est déjà un “premier degré” de suggestion. Félix Pécaut lui-même est à Fontenay-aux-Roses un “grand suggestionniste” : ses élèves forment “une sorte de secte dont il est le chef vénéré”. L'action hypnotique n'apporte qu'une “influence plus vive, plus pénétrante”, dont il ne sera fait usage “qu'envers les natures rebelles ou violentes, ou indolentes, anormales par quelque côté”. Utilisée “dans de sages limites” par le médecin, avec le concours du maître, elle semble constituer, conclut-il, “le point de départ de la création d'une véritable orthopédie morale.” L'intervention d'Hément est suivie d'un vœu unanime –moins la voix de Blum– transmis au conseil d'administration de l'AFAS, pour souhaiter que des expériences de suggestion hypnotique soient tentées, dans

un but de “moralisation et d’éducation”, sur les enfants “les plus notoirement vicieux et incorrigibles des écoles primaires”, à l’égard desquels leurs maîtres auraient avoué “leur plus complète impuissance.”

Hément ne s’en est pas tenu à cette approbation de circonstance des propos de Bérillon. Il présente lui-même à diverses reprises, entre 1886 et 1890 (il meurt l’année suivante), divers dispositifs, dont certains font appel à l’hypnose et d’autres s’en rapprochent, pour corriger par suggestion les “défauts graves” ou “habitudes vicieuses” de sujets scolaires récalcitrants, en “domptant”, “terrassant” préalablement leur volonté. Quelques mois après le congrès, il propose dans la *Revue de l’hypnotisme* de Bérillon un traitement curatif à destination de l’“enfance coupable”, qui croupit “sous l’influence corruptrice du milieu” dans les maisons de correction ou les colonies pénitentiaires. Le sujet serait placé dans une pièce, en compagnie du directeur de l’établissement, d’un éducateur et d’un médecin. Mis sous hypnose par ce dernier pour assoupir sa volonté, il serait alors disponible pour la voix “douce, insinuante, caressante, paternelle, mais en même temps incisive” du pédagogue, qui s’emploierait à ranimer chez lui les germes assoupis des bons sentiments. Au Congrès de l’AFAS à Oran, en 1888, il présente un dispositif de suggestion sans hypnotisme, à l’usage des écoles, dont il préconise la mise en œuvre lorsqu’un élève a mérité des “reproches graves” : se gardant de tout emportement, le maître conduit l’enfant dans une pièce qui lui est peu familière, éclairée par un demi-jour, le fait asseoir face à soi, lui lançant “un regard pénétrant” et lui prenant les mains. L’enfant est ainsi tenu “captif” sous l’action du regard du maître, qui lui parle avec gravité et même “sur un ton monotone qui l’engourdit peu à peu et le plonge dans le sommeil léger qui est au sommeil profond ce que le crépuscule est au jour”. L’instituteur lui parle alors de sa “faute”, de ses inconvénients et de ses dangers, lui inspire la crainte qu’elle ne porte atteinte à l’estime qu’on avait de lui, et parvient progressivement à “la lui faire détester” et à lui faire prendre la résolution de “combattre ses mauvais instincts”. Après avoir été un temps désarmé “pour lui rendre la résistance impossible”, l’élève, subjugué par la parole persuasive du maître, redevient “libre et meilleur”. En 1889, Hément intervient encore au Congrès international de l’hypnotisme expérimental et thérapeutique, organisé à Paris par Bérillon en pleine Exposition universelle (Duyckaerts 1989), pour dire tout le bien qu’il pense de l’application de la suggestion hypnotique à la pédagogie, notamment pour ces enfants “vicieux”, rebelles “aux moyens ordinairement employés” qui, après avoir été envoyés dans des maisons de correction ou placés comme mousques sur un navire, “deviennent pires”. Il explique alors aux congressistes comment il s’y prend lui-même, exposant à nouveau le dispositif présenté l’année précédente au Congrès d’Oran de l’AFAS, pour conclure : “des enfants grossiers, turbulents, indociles, paresseux sont transformés... C’est un traitement qu’on peut désigner sous le nom d’orthopédie morale. Si la guérison est lente, elle n’en est pas moins certaine. S’il

y a rechute, nous n'hésitons pas à reprendre le traitement jusqu'à la guérison complète."

1880-1890, une décennie "magnétique"

L'idée d'une pédagogie hypnotique était dans l'air depuis quelques années. L'audace d'un jeune médecin ambitieux, la double circonstance d'un congrès de l'AFAS et de la localisation de ce congrès à Nancy ont fait le reste.

Rappelons que c'est avec Charcot, par le hasard d'une commission d'enquête mise sur pied en 1876 par Claude Bernard pour étudier la validité des techniques de métallothérapie pratiquées depuis un quart de siècle par un vieux médecin parisien, Victor Burcq, que le "magnétisme animal" avait fait son entrée dans le monde médical, sous le nom d'hypnotisme" (Gauchet & Swain 1997). Pratiqué systématiquement à partir de 1878 par Charcot lui-même et ses collaborateurs sur les malades hystériques de la Salpêtrière, il y était devenu un précieux outil expérimental, permettant de produire artificiellement des crises hystériques sous leur forme complète, avec leurs quatre phases. L'hypnotisme se détachait ainsi du merveilleux et de la simulation qui l'accompagnaient jusque-là dans les démonstrations des magnétiseurs publics, pour devenir un objet scientifique à part entière, un état nerveux caractérisé par des signes objectifs. Mais en même temps, inscrit dans la pathologie médicale en tant que névrose expérimentale, il se trouvait fermement incorporé par Charcot au tableau des symptômes de l'hystérie (Bonduelle, Gelfand & Goetz 1996).

Or c'est à Nancy même que cette théorie de l'hypnose est contestée quelques années plus tard par le médecin Hippolyte Bernheim, fondateur d'une école concurrente de celle de Charcot, immédiatement appelée par les contemporains "école de Nancy" (Barrucand 1967, Nicolas 2004). Professeur de clinique médicale à la faculté de médecine de cette ville, Bernheim avait été mis en présence, en 1882, de malades traités sous hypnose par un médecin de la ville, Auguste Liébeault. Ayant résolu de vérifier la réalité des faits avancés, il avait reconnu la puissance des suggestions inconscientes, qui lui paraissait expliquer tous les phénomènes hypnotiques, y compris ceux que Charcot avait produits à la Salpêtrière et indûment interprétés par la théorie du "grand hypnotisme". Les expériences du docteur Liébeault sur des enfants, notamment, le conduisent à la conviction, qu'il exprime en 1884 dans son livre *De la suggestion dans l'état hypnotique et dans l'état de veille*, qu'ils sont tous susceptibles d'être "soumis à la suggestion hypnotique", sans aucun danger ; mais, même à l'état de veille, il est possible de les placer dans des dispositions d'esprit telles qu'ils acceptent les affirmations présentées sans aucune réaction ni contrôle de leur volonté. "Est-il vrai de dire avec Durand, concluait-il, que le braidisme [de Braid, chirurgien anglais, alors considéré comme

le père de l'hypnotisme] nous fournit la base d'une orthopédie intellectuelle et morale qui, certainement, sera inaugurée un jour dans les maisons d'éducation et les établissements pénitentiaires ?” De son côté, un autre membre de l'école de Nancy, le physiologiste Beaunis expose en juillet 1885 dans la *Revue philosophique* sa conviction que le “sommambulisme provoqué” pouvait créer des modifications durables du “caractère moral” de l'individu, tel cet enfant “indolent et paresseux” devenu un certain temps appliqué et travailleur, après suggestion sous hypnose pratiquée par le docteur Liébeault.

Mais les passions autour de l'hypnotisme débordent largement cette querelle d'écoles hospitalières. Très en vogue un peu partout en Europe, les démonstrations des magnétiseurs publics sont rapportées dans les revues de vulgarisation, les conférences mondaines ou les bulletins scientifiques des quotidiens (Carroy 1991). Un débat se fait jour sur les dangers qu'elles représentent. On évoque une épidémie de “manie hypnotique” à Neuchâtel et à la Chaux-de-Fonds, notamment chez les élèves des écoles, après les séances du magnétiseur belge Donato, célèbre dans l'Europe entière. On commence à se représenter les “fascinateurs” abusant sexuellement de leurs sujets endormis, leur extorquant un testament, les poussant au crime, même. En 1884, le juriste liégeois, membre lui aussi de l'école de Nancy, provoque un certain émoi à l'Académie des sciences morales et politiques, lorsqu'il défend la thèse, illustrée par divers exemples, que les sujets placés en “sommambulisme profond” et soumis aux volontés d'un magnétiseur mal intentionné, sont capables, une fois éveillés, de commettre des actes délictueux ou criminels avec une inconscience absolue. Tout le monde, dès lors, peut se découvrir un jour ou l'autre criminel à son insu. La presse accorde un large écho à ces thèses, mais il ne tarit pas la curiosité à l'égard des spectacles des magnétiseurs. Au cours de l'hiver 1886-1887, alors qu'il vient d'être déclaré indésirable à Milan, Bologne, puis dans toute l'Italie ainsi que dans les cantons suisses de Neuchâtel et Bâle, Donato attire la foule tous les mardis dans la célèbre salle de conférences parisienne des Capucines.

Au Congrès de l'AFAS dans la capitale lorraine, l'un des deux bastions de la nouvelle “science”, il n'est donc pas surprenant de la voir occuper une place importante, au moins à la section de médecine. Événement populaire et mondain à la fois, cette fête des sciences, qui rassemble des célébrités nationales, des acteurs plus obscurs de l'activité scientifique locale et, autour d'eux, un public bigarré de notables, d'industriels, d'amateurs éclairés et de curieux, était comme prédisposée aux échanges sur un tel objet incertain, flottant entre science, vulgarisation militante et représentations sociales, où les enjeux sociaux interfèrent avec les intérêts scientifiques. Les membres de l'école de Nancy, Bernheim, Liébeault et Liégeois, sont évidemment présents et communiquent sur le sujet. Le Congrès leur offrait une belle tribune pour défendre leurs thèses devant le monde savant et l'opinion. Mais l'événement du Congrès, relativement à l'hypnotisme, est venu

de là où on ne l'attendait peut-être pas, non de la section médicale mais de celle de pédagogie, à propos de son utilisation à des fins moralisatrices.

Le coup du docteur Bérillon

Né à Saint-Fargeau dans l'Yonne en 1859, Edgar Bérillon monte à Paris en 1877 pour y faire sa médecine. Il fréquente les grands services des hôpitaux, suit les leçons de Dumontpallier à la Pitié –un des trois membres, avec Charcot et Luys, de la commission d'enquête de 1876, chargée d'évaluer les expériences de "méthallothérapie" de Burcq– dont il devient vite l'un des collaborateurs. Il consacre sa thèse de médecine à "la dualité cérébrale et l'indépendance fonctionnelle des deux hémisphères cérébraux", qu'il avait observée dans le service de Dumontpallier. En 1886 –il a 27 ans– il ouvre un cabinet pour soigner les maladies nerveuses et mentales et fonde la même année la *Revue de l'hypnotisme*, pour laquelle il recherche et obtient les meilleurs patronages, dont celui de Charcot (Lacroix 1949, Barbier Grollet & Cornevin 1955). Le premier numéro paraît en juillet 1886. Le mois suivant, Bérillon est au Congrès de l'AFAS, dont il attend probablement plus d'un bénéfice. Communiquant aux deux sections de médecine et de pédagogie, il s'y présente à la fois comme le disciple de Dumontpallier, le directeur d'une nouvelle revue officiellement ouverte à tous les courants de l'hypnotisme et l'initiateur d'un champ de recherche inédit, l'application de l'hypnose à la pédagogie. La présence au Congrès de membres éminents de l'école de Nancy, dont il ne manquera pas de faire un éloge appuyé, lui offre l'occasion d'élargir ses alliances au-delà des cercles parisiens et de récolter des promesses d'articles pour les livraisons futures de sa revue. En outre, avec Hément à la présidence de la section de pédagogie, il peut escompter un appui à l'Instruction publique pour y mener les expérimentations qui viendront valider ses propositions.

Lors de son intervention à la section de pédagogie, Bérillon tente donc un coup, qu'il ne cesse de mentionner dans ses écrits ultérieurs, jusqu'en 1947, comme le moment inaugural d'une "science" nouvelle. Ce coup, réalisé via l'école de Nancy, dont il cueille le fruit qu'elle a contribué à faire mûrir, opère la jonction de deux séries événementielles jusque-là indépendantes, parce qu'inscrites dans des univers institutionnels que rien au départ ne semblait devoir réunir : le monde hospitalier des névroses hystériques et hypnotiques, d'une part, et celui de l'Instruction publique, de l'autre, dont l'école populaire, généralisée par la réforme républicaine, faisait peu à peu surgir une réalité inédite par son ampleur : la présence de populations d'enfants qui résistent aux apprentissages, les enfants "arriérés", d'un côté, "vicieux" ou "récalcitrants" de l'autre. Avec, dans le second cas surtout, de sourdes hantises de désordre social qui poussent à l'invention de pratiques conjurant le péril. En un sens, la suggestion hypnotique arrivait donc à

point nommé. Mais dans un autre, elle arrivait trop tôt : dans ces “années héroïques” de la III^e République, la confiance prévalait encore chez les enseignants que les réformes engagées permettraient à elles seules de régler la question scolaire et d’en niveler toutes les aspérités (Vial 1990). Et surtout, la mise sous hypnose d’enfants, appartenissent-ils à la population scolaire la plus indocile, mettait à l’épreuve les principes même du modèle éducatif républicain et le spiritualisme philosophique ou religieux auquel ils s’adossaient.

Le tournant orthopédiste de l’inspecteur Félix Hément

Comment dans le cadre de ce modèle républicain, la prise de position singulière d’Hément est-elle devenue possible ? Par quelles articulations fines le poids du social a-t-il favorisé l’engagement inattendu d’un membre de l’administration centrale de l’Instruction publique dans l’aventure de la suggestion hypnotique ?

Félix Hément est présenté au Congrès comme inspecteur général de l’Instruction publique, qualification qui appelle une précision dont nous verrons l’importance. En 1886, en effet, il n’est qu’inspecteur primaire de la Seine, en congé d’inactivité, chargé de mission d’inspection générale. Sa trajectoire biographique mérite de s’y attarder. Né en Avignon en 1827, issu d’un milieu modeste, il a reçu sa première instruction à l’école primaire et dans les cours publics et gratuits de la ville ; il passe ses baccalauréats ès lettres et ès sciences comme maître d’études au collège de Tournon, enseigne un temps les mathématiques accessoires au lycée de Strasbourg, échoue à deux reprises au concours d’entrée à l’École normale supérieure, puis prépare et obtient à Paris une licence ès sciences mathématiques. Nommé professeur adjoint de physique au collège Chaptal en 1856, il passe en 1860 à l’école municipale Turgot, où il enseigne la physique et la mécanique.

Parallèlement à son enseignement parisien, il prend une part active au grand bouillonnement de la vulgarisation scientifique sous le Second Empire : membre des associations polytechnique et philotechnique, il professe des cours gratuits de physique aux ouvriers de Paris et de Saint-Denis, donne des conférences de vulgarisation scientifique à Paris, en province et même à l’étranger –il en compte plus de trois cents dans la notice individuelle de fonctionnaire qu’il rédige en 1874. Leur succès le conduit à les publier et à se voir confier le bulletin scientifique de plusieurs journaux. Son talent de conférencier populaire et mondain est pourtant diversement apprécié. Sollicité en 1870 par le recteur Mourier, à qui on avait proposé de nommer Hément à la Légion d’honneur, l’inspecteur d’académie Sonnet –lui aussi vulgarisateur mondain– signe un rapport assassin : “dans ses conférences, ou plutôt dans la conférence qu’il refait chaque année un certain nombre de fois sous différents titres, je n’ai pu voir en lui qu’un hâbleur et un

charlatan. C'est ce qu'il est convenu d'appeler un vulgarisateur de la science, sans doute parce qu'il rend vulgaire ce qui ne l'est pas. Toujours est-il que le fond de ses entretiens publics est toujours le même : il ne sort pas des infiniment petits, des infiniment grands et de l'instinct des animaux ; la séance se termine toujours par des projections à la lumière électrique où figurent invariablement les infusoires des eaux croupies et les anguillules de la pâte. La science proprement dite n'a aucune part à ces conférences... Sans doute cette opinion l'étonnerait beaucoup, car il se prend évidemment au sérieux ; c'est un effet du succès facile qu'un parleur audacieux obtient toujours devant un auditoire de bavards." Convaincu, Mourier donne un avis défavorable à la demande de gratification. Elle lui fut pourtant accordée sept ans plus tard, en 1877.

C'est qu'entre-temps, en 1872, Hément s'est engagé dans une carrière administrative à l'Instruction publique, à laquelle il aspirait depuis un certain nombre d'années, comme le révèle son dossier administratif. Inspecteur primaire de la Seine, il est chargé à partir de 1882 de diverses missions d'inspection générale. Mais, à son regret et malgré des interventions politiques, comme celle du député Wilson, le gendre de Grévy, il n'accède pas au corps des inspecteurs généraux. Dans les nombreux courriers qu'il adresse aux ministres de l'Instruction publique et à Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire, il plaide l'injustice à son égard. On lui confie certes des missions d'inspection générale, mais on lui refuse le titre de "délégué" à l'inspection générale – que Buisson lui aurait promis, en 1882, lors d'un banquet de la Saint-Charlemagne à l'École Monge ! –, alors qu'il est accordé à d'autres inspecteurs primaires plus jeunes que lui et entrés plus tardivement dans la fonction. Craindrait-on, écrit-il à Buisson, qu'il n'en demande davantage une fois cette délégation obtenue ? Par ailleurs, les missions d'inspection générale qui lui sont confiées le priveraient d'une partie des indemnités qu'il touchait comme inspecteur primaire de la Seine – ce que démentent les services financiers de l'administration centrale. Il obtient sa "délégation" en 1884. Mais l'année suivante, les délégations générales ayant été supprimées, il est placé en congé d'inactivité avec une mission officielle, destinée à lui éviter toute perte de traitement – ce qu'il conteste. On lui reproche l'année suivante d'avoir fait publier un article dans le *Journal officiel* sans avertir le cabinet du ministre : ce sont là des "insinuations peu bienveillantes". Un "mauvais génie", écrit-il à deux reprises au ministre, chercherait à le desservir auprès de celui-ci, comme auprès de ses prédécesseurs (vise-t-il Buisson ?). Par ailleurs, ceci explique-t-il cela ? Il semblerait que les rapports qu'il rédige ne soient guère pris au sérieux par sa hiérarchie. Lorsque Buisson reçoit celui qu'il a consacré aux conférences populaires du département de l'Aisne en 1883 – trente et une pages manuscrites –, il le transmet à l'inspecteur général Boutan, président de la commission des conférences populaires, "pour le cas où il y aurait quelque observation à présenter". Boutan le renvoie à Buisson avec le commentaire : "Je n'ai aucune observation à présenter. La

campagne de l’Aisne est racontée avec tant d’éloquence et les mérites du chef qui l’a dirigée sont si bien mis en lumière qu’il serait peu convenable d’ajouter un seul mot au rapport ci-joint. Un chef ainsi zélé, aussi actif, ne mérite-t-il pas de passer général ?” [souligné par Boutan]. En outre, poussé peut-être par son amertume, Hément n’hésite pas à manifester publiquement ses réserves à l’égard de tel projet ministériel. Quelques jours avant le congrès de Nancy, il fait paraître dans le *National* un article critiquant la réforme en préparation de l’enseignement spécial (29 juillet 1886). Buisson confie au ministre son irritation : “Je crains que cet article ne soit pas tout à fait tel que M. le Ministre l’eût souhaité. La coïncidence me contrarie, parce que l’on voulait proposer à M. le Ministre d’offrir à M. Hément (...) la mise à la retraite avec le titre honorifique d’inspecteur général honoraire” ; et il conclut, in coda venenum : “il refuserait probablement, mais si on ne lui offrait pas, il se plaindrait sans doute de n’être pas aussi bien traité qu’un directeur d’école normale de province.” Ce sera chose faite fin 1887. Le 26 décembre, il est nommé inspecteur général. Le lendemain, il est admis à la retraite.

En contrepoint de ces déconvenues professionnelles qu’il vit comme des injustices, Hément poursuit infatigablement, par des conférences et des publications, ses activités de vulgarisateur scientifique. Il obtient là les gratifications qui lui sont refusées à l’Instruction publique. On lui ouvre les colonnes de nombreux journaux ou hebdomadaires, *La France*, le *Petit Journal*, le *Journal littéraire*, le *National*, etc. Ses ouvrages obtiennent des succès de librairie : les *Premières notions d’histoire naturelle*, publiées en 1860, en sont à la 17^e édition en 1884. La même année, ses *Menus propos sur les sciences*, reproduisant ses articles du *Petit Journal*, connaissent leur 6^e édition, ses *Premières notions de géométrie*, parues une première fois en 1874, leur 5^e. Ses *Simple discours sur la terre et sur l’homme*, parus en 1875 et *De l’instinct et de l’intelligence*, publiée en 1880, ont été couronnés par l’Académie française. Entre 1882 et 1891, il donne divers articles sur les sujets les plus variés à la *Revue scientifique*, publication de grande vulgarisation dirigée par Charles Richet. En 1885, il reçoit le prix Halphen de l’Académie des sciences morales et politiques, pour sa contribution littéraire à la propagation de l’instruction primaire. Quelques jours avant le Congrès de Nancy, il présentait encore, devant la même académie, une communication sur “le sol de Paris et de la France au point de vue de l’unité du pays”.

À la présidence de la section de pédagogie du Congrès, l’inspecteur vulgarisateur cumule donc les profits d’une double appartenance : dans une institution vouée à la diffusion du savoir, où il est présenté comme haut fonctionnaire de l’Instruction publique, il représente de facto cette dernière aux yeux des congressistes, quoiqu’il n’ait pas été délégué par elle et qu’elle le considère probablement comme un marginal encombrant ; mais en même temps, il y figure comme chroniqueur régulier et reconnu de la science en marche. De ce second investissement, il a tiré des gratifications importantes, qui lui font défaut dans le premier.

Or le Congrès lui offre précisément la possibilité d'une reconnaissance symbolique opérant sur les deux plans à la fois. D'une part, en se lançant dans l'aventure de l'orthopédie morale, il peut se croire partie prenante et non plus seulement observateur de la constitution d'un nouveau champ scientifique et expérimental, que la force de conviction de Bérillon et les alliés scientifiques qu'il a rassemblés autour de lui ont réussi à crédibiliser à ses yeux. D'autre part, une mise en œuvre efficace de la suggestion –hypnotique ou non– au sein de l'Instruction publique vaudrait probablement une belle revanche à celui qui semble s'y attirer davantage de sarcasmes que de gratitude pour les mérites dont il croit l'institution redevable à son égard. Certes, ce n'est pas sur le terrain valorisant d'une pédagogie réflexive qu'il s'aventure, il sait trop qu'il ne dispose pas des capacités de mise en forme théorique du "cercle des pédagogues" (Gautherin 2002). Son engagement dans l'action est d'une autre nature, à la fois plus technicienne et portée aux marges du programme scolaire républicain. Mais ce qu'il propose n'a pas moins de valeur à ses yeux, puisqu'il s'agit de permettre la réintégration dans une "commune humanité" (Boltanski & Thévenot 1991, Derouet 1992) de sujets scolaires à la dérive, pour lesquels les moyens ordinaires de l'Instruction publique s'avèrent inopérants, voire contre-productifs : "il nous a paru, déclare-t-il au Congrès de l'hypnotisme de 1889, qu'en dernier ressort il était bien permis d'employer la suggestion là où tous les autres moyens avaient échoué. Ce n'est plus ici seulement une question médicale ou hygiénique ou pédagogique, mais une question d'humanité, de charité". Hément est bien à ses propres yeux l'homme du dernier ressort qui, loin de trahir le modèle éducatif humaniste des républicains, le renforce en sauvant pour le bien commun les enfants "vicieux", exposés parfois aux conduites brutales de maîtres désemparés, contre lesquelles il s'insurge dans divers écrits, puis voués aux maisons de corrections ou aux colonies pénitentiaires. Il joue d'ailleurs de prudence pour faciliter l'acceptation par l'administration de ses propositions. Il en délimite l'usage à quelques cas exceptionnels, où les acteurs habituels de la pédagogie républicaine se désespèrent d'obtenir des résultats. La présence du médecin est requise, s'il y a mise sous hypnose proprement dite. Inversement, son réalisme le conduit à imaginer des dispositifs dérivés sans sommeil provoqué, que le maître lui-même pourrait engager dans sa classe, contournant ainsi l'obstacle de manipulations hypnotiques réalisées par des opérateurs incompétents. La suggestion prend ainsi le pas sur l'hypnose proprement dite, rendant le produit plus acceptable dans le cadre institutionnel d'une scolarisation de masse.

On comprend donc mieux comment les places différenciées qu'il occupe dans ces deux mondes vont favoriser une prise de position inédite. Jouant astucieusement de leur "grammaire commune" (Thévenot 2006), il expérimente une voie nouvelle, avec l'appui d'une science naissante, pour réduire l'écart entre la visée institutionnelle d'une éducation universelle et la réalité de sujets scolaires durablement rétifs à ce projet. Et de cette articulation bricolée entre des "frag-

ments de soi disparates” (Kaufmann 2004), Hément peut escompter un double bénéfique : il adoube depuis sa position institutionnelle les recherches nouvelles qui trouvent un heureux débouché chez les “ratés” de la scolarisation républicaine ; il offre à l’Instruction publique l’espoir d’une remédiation pour les cas les plus récalcitrants. Toute la question est de savoir jusqu’où la “science” peut intervenir pour faire réussir pleinement ce programme éducatif sans contredire les principes sur lesquels il repose.

L’universel républicain, au défi de la pédagogie hypnotique

Devant les propositions insolites de Bérillon et Hément, qui soulignent le caractère composite de l’universalisme dont se réclame le modèle éducatif républicain, les caciques de la pédagogie universitaire des années 1880, tels Marion et Compayré, hésitèrent un temps. Non qu’ils se soient opposés par principe au droit d’anesthésier artificiellement la volonté d’un enfant dans le but de corriger un vice de comportement dont on se désespère. Car pour ces philosophes spiritualistes engagés dans un travail de rajeunissement doctrinal imposé, entre autres, par la concurrence sur leurs propres terres de la psychologie expérimentale, la reconnaissance d’une “forte dose de déterminisme” (Marion 1887) dans le mécanisme cérébral les conduisit à ne plus rejeter a priori, au contraire de leurs aînés, l’investigation scientifique des faits psychologiques, a fortiori lorsqu’ils sont “notoirement morbides”. Qui plus est, au nom du spiritualisme lui-même et d’un principe de justice identifié à l’accès de tous à l’universalité de la Raison, pouvait-on refuser l’apport d’une technologie nouvelle qui, libérant l’enfant de ses conduites pathologiquement violentes ou vicieuses, lui restituerait en quelque sorte son humanité potentielle ? Ainsi, pour Marion, chargé de cours de science de l’éducation à la Sorbonne, qui commente longuement pour la *Revue philosophique* une brochure de Bérillon résumant les travaux de la section de pédagogie du Congrès de 1886, repousser la suggestion hypnotique au nom de la liberté morale de l’enfant “pervers et détraqué”, comme l’avait fait le jeune professeur de lycée néo-kantien Blum, n’est pas acceptable. Rapprochée du cauchemar des bagnes pour enfants, l’objection métaphysique devient frivole : “imaginez que l’on puisse effectivement arriver à changer par suggestion les dispositions innées ou acquises d’un polisson dangereux, que penser d’une théorie qui nous interdirait de le faire au nom du respect dû à la personnalité de ce jeune gremlin ? On devra demain, après quelque méfait irréparable, l’enfermer dans une maison de correction, l’enchaîner peut-être pour le mettre hors d’état de nuire, et l’on n’aurait pas le droit de le guérir aujourd’hui, en appliquant à ses désordres cérébraux un trai-

tement inoffensif d'ailleurs, et reconnu efficace ?" Mais, ajoute-t-il prudemment, "dans l'état actuel de nos connaissances", la proposition de Bérillon a "quelque chose d'aventureux". En 1889, encore, "quelque réserve qu'il convienne de faire à son sujet", il juge "originale" la question de l'emploi de la suggestion hypnotique comme moyen d'action pédagogique "pour réformer et améliorer les incorrigibles". Gabriel Compayré, lui, se montre plus suspicieux. Présent au Congrès de l'AFAS à Toulouse, en 1887, il n'y aurait vu aucune objection de principe, selon le compte rendu de la *Revue de l'hypnotisme* : "au point de vue philosophique, rien ne s'oppose à ce qu'on cherche à imposer à l'enfant, même par suggestion, des idées qui sont reconnues bonne". Mais "au point de vue pratique", il doute d'une modification durable des caractères par ce procédé, auquel d'ailleurs ne seront d'ailleurs réceptifs que "des malades ou des êtres d'un tempérament nerveux particulier". Quelques années plus tard, devenu recteur, il admet encore, peut-être, quelque efficacité de la suggestion hypnotique pour guérir "des états morbides particuliers" ; mais il en proscribit résolument le recours pour "l'éducation régulière et saine de la grande majorité des enfants" (Compayré 1890, 1891). D'ailleurs, les institutions publiques ne se hasarderont pas à l'expérience. La demande officielle faite par Hément au préfet de police en 1886, pour obtenir l'autorisation d'essayer la suggestion hypnotique sur de jeunes détenus des maisons de correction, est restée sans réponse. Aucune trace non plus de l'"orthopédie morale" dans la presse pédagogique officielle –le *Manuel général*, la *Revue pédagogique*– où l'inspecteur semble avoir eu peu d'alliés. Ignorée ou oubliée des éducateurs, la pédagogie hypnotique se diluera dans quelques écrits marginaux en une pédagogie simplement et vaguement "suggestive" (Thomas 1895, Rolland 1911), se réclamant de la psychologie expérimentale, mais sans autre référence à ses productions les plus récentes qu'une brève allusion de Thomas aux travaux contemporains de Binet et Henri (1894) sur la "suggestibilité naturelle" des enfants. Au tournant du siècle, c'est désormais Alfred Binet, dans son laboratoire de "pédagogie normale" à l'école de la rue de la Grange aux Belles, qui occupe la place qu'Hément avait ambitionnée, celle d'orthopédiste des marges de l'école gratuite, obligatoire et laïque. Entre-temps, la rêverie proprement hypnotique avait poursuivi son chemin sur une autre scène, toute littéraire cette fois, dans le sillage des spéculations du philosophe Jean-Marie Guyau (1889) sur la puissance de la suggestion dans le sommeil artificiel, auxquelles même un Durkheim n'était pas resté insensible lorsqu'à partir d'elles il tentait de définir l'autorité éducative sur le modèle de celle des magnétiseurs (Durkheim 1911) ; et dans celles de Gabriel de Tarde (Tarde 1890) étendant l'état l'hypnotique, entendu cette fois en un sens métaphorique, à l'ensemble du champ social. Une autre histoire... Quant au mirage d'un brave new world débarrassé de sa délinquance grâce à l'intervention médicale précoce sur l'enfance troublée, on sait que la suggestion hypnotique n'a pas été le dernier de ses avatars.

Sources

- Archives nationales : dossiers F/17/20940 & F/17/40087 (Hément)
- BEAUNIS H. 1885 “L’expérimentation en psychologie par le somnambulisme provoqué”, *Revue philosophique*-1-36, juillet, 113-135
- BERILLON E. 1886 *De la suggestion envisagée au point de vue pédagogique*, Paris, Delahaye et Lecrosnier
- BERILLON E. 1887 “De la suggestion et de ses applications à la pédagogie”, *Revue de l’hypnotisme expérimental et thérapeutique*-1887, 169-180
- BERILLON E. 1889 *Premier congrès international de l’hypnotisme expérimental et thérapeutique tenu à l’Hôtel-Dieu de Paris du 8 au 12 août 1889... Comptes rendus*, Paris, O. Doin
- BERILLON E. 1901 *Ministère du commerce, de l’industrie, des postes et des télégraphes. Direction générale de l’exploitation. Exposition universelle internationale de 1900. Direction générale de l’exploitation. Deuxième congrès international de l’hypnotisme expérimental et thérapeutique, tenu à Paris du 12 au 17 août 1900. Procès-verbaux sommaires*, Paris, Imprimerie nationale
- BERILLON E. 1906 “Les enfants et les adolescents anormaux. Procédés médico-pédagogiques applicables aux anomalies du caractère et de la moralité”, *Association française pour l’avancement des sciences. Compte rendu de la 35^e session*. Lyon, 1906. Paris, au secrétariat de l’Association, 1907, 1349-1362
- BERILLON E. 1947 *La science de l’hypnotisme. Hypnotisme thérapeutique*, Paris, Jouve & Cie
- BERILLON E. & FAREZ P. 1902 *Deuxième congrès international de l’hypnotisme expérimental et thérapeutique tenu à Paris du 12 au 18 août 1900*, Paris, *Revue de l’hypnotisme*/ Vigot frères
- BERNHEIM H. 1884 *De la suggestion dans l’état hypnotique et dans l’état de veille*, Paris, O. Doin
- BINET & HENRI 1894 “De la suggestibilité naturelle chez les enfants”, *Revue philosophique*-38, 337-347
- BLUM E. 1886 “Hypnotisme et pédagogie”, *Critique philosophique*-1886-2, 375-382
- BUISSON F. 1878-1887 *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, Paris, Hachette
- COMPAYRE G. 1890 *Revue pédagogique*-1890-1, 271-276
- COMPAYRE G. 1891 *Études sur l’enseignement et sur l’éducation*, Paris, Hachette et Cie
- DURKHEIM E. 1911 Éducation, dans BUISSON F. (éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, Paris, Hachette, 529-536
- GUYAU J.-M. 1889 *Éducation et hérédité. Étude sociologique*, Paris, Félix Alcan
- HÉMENT F. 1885 *Questions d’enseignement primaire et discours*, Paris, Delagrave
- HÉMENT F. 1886 “Hygiène et médecine morales”, *Revue de l’hypnotisme*, décembre 1886, 163-166
- HÉMENT F. 1886 *La pédagogie au Congrès de Nancy*. Saint-Cloud, impr. de Veuve E. Belin et fils
- HÉMENT F. 1888 *À propos des châtiments dans l’éducation*, Paris, A. Picard
- HÉMENT F. 1890 *Entretiens sur la liberté de conscience*, Paris, Didier / Perrin et Cie
- HÉMENT F. 1890 *Petit traité des punitions et des récompenses à l’usage des maîtres et des parents*, Paris, Georges Carré
- HÉMENT F. 1890 “Une cure par incitation suggestive donnée pendant la période de sommeil naturel”, *Revue d’hypnologie*-1890, 129-133

- MARION H. 1887 *Revue philosophique*-1887-1, 183-188
- MARION H. 1889 "Le mouvement des idées pédagogiques en France", *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, vol.1, Imprimerie nationale, 1-85
- ROLLAND M. 1911 "La suggestion moyen d'éducation" et "Comment moraliserons-nous par la suggestion", *L'École émancipée*-28.10.1911 & 11.11.1911
- TARDE G. 1890 *Les lois de l'imitation*, Paris, Félix Alcan
- THOMAS P.-F. 1895 *La suggestion, son rôle dans l'éducation*, Paris, Félix Alcan

Références bibliographiques

- BARRUCAND D. 1967 *Histoire de l'hypnose en France*, Paris, PUF
- BARBIER Dr., GROUET L. & CORNEVIN M. 1955 *Apologie du docteur Bérillon*, Paris, Jouve
- BOLTANSKI L. & THEVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BONDUELLE M., GELFAND T. & GOETZ C.G. 1996 *Charcot, un grand médecin dans son siècle*, Paris, Michalon
- CARROY J. 1991 *Hypnose, suggestion et psychologie, l'invention de sujets*, Paris, PUF
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié
- DUYCKAERTS F. 1989 "1889 : un congrès houleux sur l'hypnotisme", *Archives de psychologie*-57, 53-68
- DUYCKAERTS F. 1992 *Joseph Delboeuf, philosophe et hypnotiseur*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond
- GAUCHET M. & SWAIN G. 1997 *Le vrai Charcot, les chemins imprévus de l'inconscient*, Paris, Calmann-Lévy
- GAUTHERIN J. 2002 *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang
- GISPERT H. dir. 2002 "Par la science, pour la patrie". *L'Association française pour l'avancement des sciences (1872-1914), un projet politique pour une société savante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes
- KAUFMANN J.-C. 2004 *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin
- LACROIX R 1949 *Le docteur Bérillon, 1859-1948. Un homme, un caractère, une œuvre*, Paris, Jouve
- NICOLAS S. 2002 "L'école de Nancy et l'école de la Salpêtrière en 1890 à l'occasion du procès Eyraud-Bompard", *Bulletin de psychologie*-55(4), 409-413
- NICOLAS S. 2004 *L'hypnose : Charcot face à Bernheim. L'école de la Salpêtrière face à l'école de Nancy*, Paris, L'Harmattan
- THEVENOT L. 2006 *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte
- VIAL M. 1990 *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée*, Paris, A. Colin

La “technique et la science comme idéologie” ? Le discours des dirigeants de l’enseignement collégial et universitaire au regard de l’insertion de la génération numérique ¹

CAROLINE DAWSON, JACQUES HAMEL
ET MAXIME MARCOUX-MOISAN

Département de sociologie, Université de Montréal

Case postale 6128, succursale Centre-ville, Montréal, Québec H3C 3J7

Courriel : jacques.hamel@umontreal.ca

De nos jours, les dirigeants de l’enseignement supérieur ne cessent d’avoir à la bouche des expressions comme société du savoir, société de la connaissance, nouvelle économie, économie des connaissances, entre autres, afin de montrer combien aujourd’hui la société s’axe à tous égards sur les développements fulgurants de la science et de la technique représentées notamment par les nouvelles technologies de l’information et de la communication.

Dans cette voie, ils insistent sur la nécessité d’entreprendre aujourd’hui des études supérieures et de s’astreindre à des formations continues tout en acquérant des compétences de pointe permettant d’occuper les emplois hautement qualifiés qu’offre le développement technologique et scientifique. L’éducation supérieure et la formation continue représentent à leurs yeux le capital requis pour s’insérer dans la société du savoir et évoluer au rythme des développements que la nouvelle économie née dans son sillage induit continuellement dans les nouvelles branches de la production des biens et des services et dans les domaines d’application de la science et de la technique.

Au Québec, par exemple, les recteurs ne se font pas faute d’affirmer que “l’université est l’un des principaux agents de la modernisation de cette société. Elle sera certainement appelée à jouer un rôle de plus en plus important au cours des prochaines décennies, alors que nous entrons de plain-pied dans une économie du savoir marquée au coin de la connaissance, de la recherche et de la technologie. En contexte de mondialisation, la santé économique et sociale du Québec

¹ Cet article est issu d’une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada à laquelle ont collaboré Bjenk Ellefsen, Madeleine Gauthier, Marc Molgat, Claude Trottier et Mircea Vultur.

sera de plus en plus tributaire de la qualité de son système universitaire” (CRÉ-PUQ 2004, 3). Dans leur élan, ils ne peuvent s’empêcher de noter que les universités “visent à assurer aux jeunes Québécoises et Québécois une formation qui soit non seulement à la hauteur de leurs aspirations, mais absolument essentielle à leur insertion dans une économie du savoir de plus en plus globalisée” (CRÉ-PUQ 2001, 7).

Les jeunes d’aujourd’hui doivent par conséquent s’obliger à acquérir les connaissances nécessaires afin de constituer la main-d’œuvre hautement qualifiée promise à l’insertion professionnelle et sociale sous le signe de la réussite. Or qu’en est-il exactement ? Est-il fondé de penser que les jeunes richement dotés en termes de connaissances et de compétences certifiées prennent pied sans problème dans la nouvelle économie, englobée dans la société du savoir ?

Force est de constater que ce discours sur la société du savoir tend à concevoir “la technique et la science comme ‘idéologie’” pour reprendre le titre de l’ouvrage d’Habermas dans lequel, dès le début des années 1960, il s’emploie à montrer que la science et la technique, devenues le principal levier du développement de la société, “exercent des fonctions de légitimation [en opérant] une critique du dogmatisme des interprétations léguées par la tradition qui revendique un caractère scientifique” et, en apparaissant sous ce mode, échappent à “l’analyse comme à la conscience que pourrait en prendre l’opinion publique” (Habermas 1973, 34). En d’autres mots, ceux d’aujourd’hui, le discours sur la société du savoir, formulé en termes scientifiques, se dérobe ainsi à toute discussion publique et prend valeur normative.

Les jeunes dans l’orbite de la nouvelle économie

La recherche conduite sur l’insertion des jeunes dans la société du savoir et la nouvelle économie qu’elle a propulsée s’inscrit dans une optique de mise à l’épreuve du discours des dirigeants de l’enseignement postsecondaire. Elle cherche à retracer rétrospectivement les trajectoires d’insertion professionnelle et sociale des jeunes qui, au collège, le CÉGEP au Québec “collège d’enseignement général et professionnel”– ou à l’université, ont axé leur formation sur le multimédia, l’informatique et les biotechnologies qui se révèlent les vecteurs de la nouvelle économie. Nombre d’auteurs qualifient d’ailleurs ces jeunes de génération numérique du fait qu’ils sont vraisemblablement “tombés dans la potion numérique depuis leur naissance” (Sérieyx 2002, 34) et, par conséquent, se révèlent la première génération à s’être immédiatement frottée –tant individuellement qu’au plan académique– aux nouvelles technologies de l’information et de la communication et au savoir engendré à l’échelle d’Internet en phase avec la société du savoir et la nouvelle économie qui s’est formée parallèlement.

Qu'est-ce que la société du savoir ? Qu'est-ce que la nouvelle économie ?

En bref, dans l'esprit des économistes, l'expression société du savoir désigne la société née sensément de la combinaison de quatre éléments : la capacité sans cesse accrue de stocker, de traiter et de transmettre un volume d'informations de tous genres à un coût toujours moindre ; la capacité d'affranchissement, au moins partiel, des contraintes de l'espace et du temps, grâce à la transmission des informations en temps réel aux quatre coins de la planète au moyen des nouvelles technologies de l'information et de la communication ; la croissance spectaculaire des emplois et activités informationnels associés au traitement des données ou à la création et à la transmission de savoirs plus élaborés que requièrent la formation continue et la recherche et qui jouent un rôle crucial dans la performance des entreprises et des économies nationales ; la montée spectaculaire des services à "haute densité informationnelle" propres à produire une valeur ajoutée sous les traits de la compétence et de l'expertise (Épingard 1999, 12).

Sur cette base, le savoir contribue positivement à l'économie en favorisant les gains de productivité, la création et la croissance de nouvelles entreprises, la naissance et le développement de nouveaux domaines d'application et, finalement, l'évolution des modes d'organisation et de gestion indispensable à l'exploitation efficace des nouvelles connaissances. Le succès des économies nationales et des entreprises dépendrait donc au premier chef de l'aptitude à créer et de la capacité d'exploiter sans cesse non seulement les connaissances scientifiques et technologiques, mais également les "connaissances sur la manière d'organiser et de gérer les activités économiques, notamment celles qui sont liées à l'application des nouvelles découvertes scientifiques et technologiques" (Steinmueller 2002, 160), sous la forme d'une nouvelle économie.

Une telle expression, on le sait, a surgi dans cette veine afin de rendre raison du boom économique des années 1992-1993 aux États-Unis sur fond de capitalisation boursière, de globalisation des marchés, de révolution d'Internet et, dans son sillage, de l'apparition de la Net-économie centrée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Sous son égide, des gains de productivité ont été enregistrés et sont nés de nouveaux domaines d'application de l'informatique, amplifiés par la création et la croissance de nouvelles entreprises qui ont fait fleurir l'indice Nasdaq. L'exploitation efficace des nouvelles technologies et des connaissances qu'elles mobilisent d'entrée de jeu a finalement engendré de nouveaux modes d'organisation et de gestion des entreprises et de la main-d'œuvre à laquelle elles font appel.

La nouvelle économie est maintes fois associée à la société organisée sous la forme des réseaux buissonnants que tissent aujourd'hui les nouvelles technologies de l'information et de la communication et dont ces dernières se révèlent la

force motrice. Selon Castells (2001, 14), la “société en réseaux” englobe la nouvelle économie représentée “par la commercialisation de biens et de services par les sociétés.com”, qui correspond selon l’usage à la Net-économie ou à la “digital economy” (Tapscott 1996). Elle désigne en vérité la “culture techno-médiatique de l’excellence scientifique et technologique qui provient essentiellement de la mégascience et du monde universitaire” (Castells 2001, 79) et qui orchestre dorénavant non seulement le travail, mais la vie individuelle et sociale sous le mode propre à les rendre “naturellement flexibles et adaptables, qualités essentielles pour survivre et prospérer dans un environnement qui change vite” (Castells 2001, 9).

L’insertion professionnelle et sociale de la génération numérique dans la nouvelle économie –pour ne pas dire dans la société du savoir– s’établirait donc sous le sceau de cette culture fondée sur la mobilisation de la connaissance, l’ouverture d’esprit, la flexibilité et l’innovation mises en exergue par les dirigeants de l’enseignement postsecondaire.

Cette vision qui, à bien des égards, se mue en credo est toutefois l’objet de vifs débats. Nombre d’auteurs associent la nouvelle économie à un boom économique insufflé momentanément “par les marchés boursiers et les mouvements de fusions-acquisitions des multinationales dans un contexte de politiques gouvernementales favorables en matière fiscale, sociale et salariale” (Boltanski & Chiapello 1999, 21, Moati 2001, Gadrey 2003, 2000). La prospérité économique connue de ce fait s’est établie au prix d’embauches temporaires, d’utilisation de main-d’œuvre intérimaire, de flexibilité à outrance, de déqualification, de dévalorisation des compétences certifiées et de licenciements qui ne manquent pas de compromettre l’insertion dans la nouvelle économie sous les augures du discours des dirigeants de l’éducation supérieure, passablement terni face à la société du savoir considéré sous cet autre aspect.

Sur cette base, nous avons donc cherché à savoir si l’insertion professionnelle et sociale des jeunes de la génération numérique qui, rompus aux nouvelles technologies et dotés d’une formation collégiale ou universitaire appropriée, prennent pied dans la nouvelle économie ou, plus largement, dans la “société du savoir” sous l’égide de la culture résolument ouverte à la mobilisation de la connaissance, à l’ouverture d’esprit, à la flexibilité et à l’innovation.

La génération numérique sous la loupe

À cette fin, l’étude cible les étudiants, tant diplômés que non diplômés, inscrits aux programmes des CÉGEP et des universités québécoises, qui sont expressément liés aux biotechnologies, à l’informatique et au multimédia : biochimie, microbiologie, informatique, techniques d’intégration multimédia et techniques spécialisées en biotechnologie. Elle cherche à rejoindre les étudiants dont l’ins-

cription à l'un ou l'autre de ces programmes s'insère dans la période de cinq ans bornée par 1996 et 2001 et cela pour avoir une vision longitudinale de leur insertion.

En effet, cet intervalle de cinq ans correspond, selon Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (2001), à la période idéale pour observer l'insertion professionnelle et sociale qui suit la fin des études. Après ce laps de temps, rares sont les étudiants qui décident de faire marche arrière. Cette période –1996 à 2001– se révèle également l'âge d'or de la nouvelle économie née au début de 1990. De fait, il est possible de supposer, comme les discours sur le collégial et l'université au Québec (CRÉPUQ 2001, 2004) l'ont laissé croire, qu'à partir de cette époque, la formation s'est orientée vers les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ainsi, les premiers étudiants ciblés, ceux de la promotion 1996, devraient être, trois ans après leur inscription, les premiers diplômés dans les domaines sous les discours de la société du savoir. Les étudiants fraîchement émoulus de ces programmes représentent enfin les nouveaux venus en voie de s'intégrer dans la nouvelle économie à l'heure actuelle.

L'ensemble de la population étudiante ciblée par l'étude correspond, d'une part, à la population universitaire susceptible d'être jointe et composée d'étudiants inscrits au baccalauréat en biochimie et en informatique de l'Université de Montréal et de leurs homologues de l'Université Laval inscrits au baccalauréat en biochimie, microbiologie et informatique ; d'autre part, aux étudiants des collèges, liés au programme Technique d'intégration multimédia du CÉGEP Sainte-Foy et du Collège de Maisonneuve ainsi qu'aux programmes spécialisés en biotechnologie du CÉGEP Ahuntsic et du CÉGEP Lévis-Lauzon, seules institutions à offrir de telles formations au Québec au moment du sondage. Dans la suite de l'article, les techniciens en multimédia désignent, sur la base de leur formation collégiale, les individus aptes à assembler les éléments de contenu et à programmer l'interactivité des applications multimédias en ligne et sur support électronique. Les informaticiens sont ceux qui conçoivent la programmation et les programmes informatiques et sont responsables des projets de conception, d'exécution et d'implantation du matériel et des installations. Les biotechnologies sont définies par le Comité consultatif canadien de la biotechnologie (CCCB) comme un “ensemble de connaissances techniques au sujet des organismes vivants ou des éléments qui les composent et la biotechnologie appliquée comme les aspects de la biotechnologie qui sont utilisées pour fabriquer des produits ou faire avancer des processus servant à des fins sociales ou économiques” (McNiven 2002, 8). Les techniciens (ou technologues) du domaine interviennent tout au long du processus de production de telles applications, de l'analyse de la faisabilité du projet au contrôle de la qualité. Les biochimistes sont responsables de l'expérimentation et de la réalisation de dispositifs ou de procédés induits dans la matière vivante en vue de comprendre et de maîtriser les propriétés chimiques et les fonctions des

molécules qui constituent les êtres vivants. Ils peuvent ainsi manipuler des micro-organismes (virus, levures, protozoaires, etc.) et réaliser des analyses biologiques, biomoléculaires, immunologiques, biochimiques, toxicologiques, écotoxicologiques et chimiques.

Cet ensemble (n = 6464) a d'abord fait l'objet d'un sondage en ligne afin de mettre en lumière la proportion des étudiants qui ont couronné ou non leurs études par un diplôme dans les domaines du multimédia, de l'informatique et des biotechnologies ; ceux qui, depuis la fin de leurs études ont évolué ou non dans des entreprises axées sur la nouvelle économie et ceux qui, au moment du sondage, y détiennent des emplois.

Sans entrer dans les détails de la population étudiante qui a bien voulu remplir le sondage en ligne, force est de constater que la majorité des 1447 répondants –940 étudiants, 65% de la population–, déclare détenir le diplôme qu'ils convoitaient en s'inscrivant dans un de ces programmes tandis que les autres –507 individus, 35%– avouent ne pas le détenir pour diverses raisons.

En matière de travail, on constate que 716 répondants (49,5%) affirment jouir d'un emploi qui correspond au domaine de leurs études tandis que les autres, au nombre de 731 (50,5%), déclarent ne pas travailler dans la sphère correspondant à la formation reçue. Si on considère ceux qui travaillent effectivement dans le domaine auquel ils se destinaient, on observe, que 78,5% d'entre eux sont effectivement diplômés, les autres, soit 21,5%, ne peuvent montrer patte blanche en la matière.

Forts de leurs lettres de créance, 59,8% des diplômés s'engagent dans le domaine que préparaient leurs études tandis que les 40,2% restants reconnaissent qu'ils n'ont pas d'emploi ou que celui-ci ne s'aligne pas sur les diplômes acquis au collège ou à l'université. Les taux ne varient guère en fonction du sexe des répondants : 61,8% des hommes diplômés, contre 57,5% des femmes diplômées, sont effectivement occupés dans la spécialité de leurs études.

La part majeure des jeunes diplômés ne travaillant pas dans le domaine auquel les préparaient leurs études sont des étudiants en biochimie (57,6%) ou en microbiologie (58,3%), peut-être parce qu'ils poursuivaient leurs études jusqu'aux cycles supérieurs au moment du sondage. Parmi les diplômés en multimédia, nombreux sont ceux dont les emplois ne correspondent pas au domaine de leurs études. En effet, plus de la moitié (65%) a déclaré ne pas occuper un emploi correspondant à sa formation.

À ce propos, on doit noter que, parmi les diplômés, 27% déclarent n'avoir jamais travaillé dans leur domaine d'élection depuis la fin de leurs études. Inversement, 22% de non-diplômés affirment avoir déjà travaillé, comme stagiaires ou détenteurs d'emplois réguliers, dans les domaines auxquels les préparaient leurs études, en dépit du fait que celles-ci n'aient pu être couronnées par un diplôme.

Parmi les 27% de diplômés qui déclarent n'avoir jamais travaillé dans le domaine auquel leurs études les préparaient, on constate qu'une large majorité (79,9%) est détentrice d'un diplôme universitaire. Cette forte proportion peut vraisemblablement s'expliquer si on a soin de noter que la plus grande partie d'entre eux (60,6%) est diplômée en biochimie (93 individus) ou en microbiologie (61 individus), domaines où le baccalauréat ne suffit pas et où les diplômés de maîtrise sont nombreux.

Or, au regard du tableau des taux de placement de l'ensemble de la population étudiante à laquelle sont agglomérés les jeunes fraîchement émoulus des programmes d'études en phase avec la nouvelle économie, force est de noter que ces derniers ne valent pas sésame contrairement à ce que laisse entendre le discours formulé à leur sujet par les responsables de l'enseignement postsecondaire.

Taux de placement des étudiants issus des programmes collégiaux et universitaires

	Collégial (CÉGEP)		Universitaire	
	Taux de placement	Lié au domaine d'études	Taux de placement	Lié au domaine d'études
1994	88,6	67,8	93,2	81,2
1997	90,9	68,6	91,9	76,7
2003	91,9	78,2	93,0	81,6

Source : ministère de l'Éducation du Québec 2003 *La Relance à l'université*, MEQ 2003 *La relance au collégial en formation technique*

D'autre part, on constate que les difficultés d'insertion diffèrent d'entrée de jeu selon le domaine choisi. Le manque d'expérience est en effet surtout évoqué par les jeunes qui se sont frottés aux domaines de l'informatique et du multimédia. C'est le cas pour 62,7% des premiers et pour 52% des seconds. En revanche, les étudiants en biochimie ne semblent pas s'être heurtés en très grand nombre à cette difficulté.

Sans égard aux domaines d'études, le nombre élevé d'heures de travail exigé ne constitue nullement un problème à l'insertion aux yeux de nos représentants de la génération numérique : en fait, de 87,5 à 96,6% des jeunes interrogés affirment ne pas y voir une difficulté susceptible de compromettre leur entrée sur le marché du travail. Les salaires et les conditions de travail peu attrayants ne posent problème que chez une proportion de répondants qui oscille entre 21 et 33,3%.

Leur vision se conforme assez fidèlement aux normes en vigueur puisque, selon Statistique Canada, les employés des entreprises associées à la nouvelle économie travaillent en moyenne deux heures de plus par semaine que ceux qui

évoluent dans d'autres secteurs économiques en fournissant en moyenne 46,4 heures par semaine. Les salaires offerts semblent au premier abord plus élevés que le salaire moyen versé dans les autres secteurs économiques, mais ils sont ajustés selon le niveau de la performance dans une proportion de 49,8% des employés contre 25,7% des travailleurs qui évoluent en dehors de l'orbite de la nouvelle économie. Sous cette condition, ils ne représentent pas en moyenne une somme mirobolante (Drolet & Morissette 2002).

Les récits d'insertion de la génération numérique

Outre ces résultats, le sondage en ligne a révélé sur cette base que 716 jeunes appartenant à la génération numérique étudiée œuvrent effectivement dans leurs domaines d'étude, lesquels sont intimement associés à la nouvelle économie qui donne le ton à la société du savoir. Ils sont devenus par conséquent candidats à une éventuelle entrevue semi-dirigée destinée à cerner leur insertion professionnelle et sociale. Leur nombre a été filtré selon un "échantillon à choix raisonnés", c'est-à-dire qu'il "est imposé à l'échantillon d'avoir une structure identique à celle de la population mère pour un certain nombre de facteurs dont on pense qu'ils influencent le phénomène étudié. Pour chaque modalité des différents caractères qualitatifs retenus pour décrire ces facteurs, l'échantillon doit contenir un nombre précis d'individus présentant cette modalité" (Marques & Hounouivou 2000, 21). Cela permet de donner des valeurs judicieusement estimées à la proportion des hommes et femmes dans les domaines d'étude considérés, à la population inscrite à l'un et l'autre des programmes ciblés et à la répartition des étudiants au prorata des cycles d'études et des institutions auxquels ils se sont inscrits dans l'intention de s'initier à l'informatique, aux multimédias et aux biotechnologies. En bref, seuls ces individus –diplômés ou non– qui gravitent actuellement dans l'orbite de la nouvelle économie ont été rencontrés dans le cadre d'une entrevue destinée à déterminer leur insertion professionnelle et sociale.

Que définit-on par insertion ?

Du point de vue théorique, l'insertion professionnelle se conçoit comme une trajectoire souvent complexe et non linéaire, diversement composée d'activités de recherche d'emploi, d'occupation d'emploi, de périodes de chômage, de formation d'appoint et d'inactivité (Trottier 2000). Elle correspond à une phase de l'entrée dans la vie adulte, qui inclut également la fin des études, le départ du domicile familial et la formation d'un couple suffisamment stable pour accueillir la venue d'un enfant (Galland 1996). L'entrée dans la vie adulte se forme dans cette veine quand l'insertion professionnelle est suffisamment continue pour per-

mettre à l'individu d'éprouver le sentiment de "sécurité ontologique" conçu par Giddens (1994, 98) comme "la confiance des êtres humains dans la continuité de leur propre identité et dans la constance de leur environnement".

La population ciblée pour les récits d'insertion

Sur cette base, 135 entrevues ont été recueillies sous la forme de récit d'insertion (Demazière & Dubar 1997). Leur analyse exposée ici cherche à savoir si l'insertion de la génération numérique dans les entreprises associées à la nouvelle économie s'établit au sein de la culture "techno-médiatique de l'excellence scientifique et technologique" (Castells 1998) qu'expriment la mobilisation de la connaissance, la flexibilité et l'innovation.

Les résultats de l'analyse des récits d'insertion

L'analyse des entrevues se modèle sur la méthode développée par Demazière & Dubar (1997) pour rendre compte des entretiens biographiques d'insertion dans la foulée de la théorisation ancrée ("grounded theory") de Glaser & Strauss (1967) et de l'approche structurale du récit de Greimas (1976a et b). Elle s'opère de manière itérative selon six procédés : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation exécutées par le moyen du logiciel d'analyse Atlas.ti. Ce dernier, directement fondé sur la théorisation ancrée, les met en œuvre sur le plan purement technique.

L'analyse qui suit se borne à envisager l'insertion professionnelle et sociale de la génération numérique sous l'angle des qualifications exigées, de l'exercice de l'emploi en entreprise, puis des représentations du domaine. Chacun de ces aspects sera brièvement passé au crible afin de savoir si l'un et l'autre renferment les qualités de la culture que Castells associe à la société du savoir mue par la nouvelle économie.

Les qualifications en vigueur dans la nouvelle économie

Les artisans du multimédia dotés de connaissances et compétences de pointe, qu'elles soient certifiées par un diplôme ou non, découvrent sur le terrain que les employeurs –d'un autre âge– ne sont pas au fait du domaine dont ils sont issus. Ils en paient le prix en se voyant ignorés par les offres d'emplois ouvertes aux techniciens spécialisés. Ils sont donc contraints de jouer le jeu et de s'enrôler dans diverses spécialisations (webmestre, programmeur, etc.) afin de s'afficher ensuite sous leur véritable visage d'intégrateur en multimédia. S'ils mordent continuellement la poussière, contrairement à ce qu'on leur a fait miroiter pendant leurs

études, les techniciens en multimédia sont nombreux à créer leurs propres entreprises afin d'exercer pleinement leur emploi sous le signe de la mobilisation des connaissances acquises, de l'innovation et de la flexibilité.

Le programme auquel se sont pliés les informaticiens semble décalé à bien des égards par rapport aux besoins des entreprises. La théorie acquise dans ce cadre est rarement mobilisée en emploi, surtout axé sur la résolution de problèmes pratiques. Les emplois se conforment rarement à l'ensemble des connaissances et des compétences acquises. Les tâches qui leur sont dévolues en entreprise sont à ce point de nature technique que nos informaticiens ne voient pas l'utilité d'une formation universitaire pour les exécuter. Les entreprises se font toutefois exigeantes au moment du recrutement en demandant au candidat de présenter son diplôme de baccalauréat, mais en restant assez indifférentes face à la formation que ce document certifie.

Sous les auspices des biotechnologies, les techniciens, comme les biochimistes et microbiologistes fraîchement émoulus de l'université, doivent faire preuve de leur capacité en affichant leur diplôme afin de faire foi de l'esprit scientifique qui doit animer leur travail en laboratoire. Les qualités personnelles forgées hors de la formation collégiale ou universitaire se limitent à être méthodiques et rigoureux tout comme à se montrer aptes à travailler en équipe sous le signe de la responsabilité.

La théorie dont se réclament les biochimistes et microbiologistes à titre d'universitaires brille par son absence dans l'emploi. En effet, les tâches qui leur incombent en laboratoire se résument à des opérations techniques répétitives qui rendent caduques les connaissances acquises sur les bancs de l'université au point où, en emploi, ils ont l'impression d'être relégués au rang de technicien. Ils peuvent chercher par leur propre moyen à être au fait de l'innovation scientifique dans leur domaine, mais celle-ci reste toutefois l'apanage des titulaires de maîtrise ou de doctorat qui sont en position supérieure dans l'échelle hiérarchique en vigueur dans les entreprises.

L'exercice du travail en entreprise

Dans les entreprises qui les emploient, les informaticiens doivent pouvoir communiquer facilement afin d'œuvrer en équipes qui tiennent lieu de vecteurs de production. L'esprit d'initiative vient couronner cette aptitude à pouvoir travailler de concert avec d'autres, tout en étant capable de contribuer individuellement au programme de l'équipe. Il est donc de bon ton de changer continuellement d'occupation et de tâche afin de suivre le roulement des projets et des échéances qui leur sont associés. La mobilité entre entreprises semble également requise pour se conformer à ce régime. Loin de leur déplaire, ce rythme leur permet d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences, tout en les obligeant à les partager de

bon gré dans le feu de l'action. La capacité de s'adapter à tout changement est donc tenue pour vertu dans leurs rangs. Il est évident que la flexibilité et la mobilité correspondent à des pratiques d'entreprises –voire même à une culture– qui traduisent une organisation en réseau conçue comme "système très dynamique et ouvert, capable d'innover sans mettre en cause son équilibre" (Castells 1998, 527).

Les artisans du multimédia œuvrent également en équipe conçue comme fer de lance de l'entreprise. La collaboration entre collègues de travail à l'enseignement de la bonne entente et de l'entraide prend cependant corps sous l'obligation de s'acquitter de leurs tâches à brève échéance : "...quand on a un travail sous pression, des délais qui sont courts, on n'a d'autre choix que de s'épauler. On ne peut pas tirer la couverture chacun de son bord parce que ça ne va pas bien, le projet ne se rend pas à terme comme ça. Quand on n'a pas le choix de s'épauler dans des projets comme ça, on apprend à se connaître" (QC_NE10354, 63, 28).

L'esprit d'entraide naît donc du besoin pressant de fédérer les efforts de chacun afin de résoudre les problèmes que posent la réalisation d'un nouveau produit ou l'utilisation de nouveaux moyens techniques à cette fin. La hiérarchie en vigueur et la ligne de commandement peuvent alors s'éclipser momentanément, mais sinon retrouvent rapidement leur droit. Outre ces circonstances, nos jeunes artisans du multimédia sont confinés à des tâches individuelles qui, pour certains d'entre eux –principalement les contractuels– sont réalisées à l'extérieur de l'entreprise, de telle sorte que les échanges se font rares. Les bureaux en aire ouverte contribuent modérément aux échanges –dont les propos restent souvent étrangers au travail– et nombreux sont les techniciens à se concentrer sur leurs tâches en s'isolant de leur entourage par l'intermédiaire d'un baladeur rivé sur la tête. L'image courante de la table de billard au cœur de l'entreprise afin de souligner la nature ludique de l'organisation du travail propre à la nouvelle économie n'a jamais été mentionnée par nos interlocuteurs pour qui le jeu associé à l'emploi des nouvelles technologies relève tout bonnement de l'utopie.

Pour leur part, les techniciens en biotechnologie sont supposés être aptes à travailler en équipe, à pouvoir communiquer, à faire preuve d'autonomie et de sens des responsabilités, qualités qui doivent s'enraciner profondément dans leur personnalité et qu'ils engagent dans ce qu'on attend d'eux. Toutefois, les tâches qui leur sont confiées font rarement appel à d'autres connaissances et compétences que celles qu'ils utilisent de façon routinière. Leur responsabilité se limite à la confiance entretenue à leur égard, en d'autres mots, être capables d'entreprendre et de réaliser ces opérations répétitives de leur propre chef. Le travail des biochimistes se déroule sous un régime assez semblable. Ils sont censés ne pas comptabiliser leurs heures de travail, mais au contraire se montrer polyvalents et enclins à travailler sous pression.

Les biochimistes aspirent également à la flexibilité et à la mobilité, mais contrairement à leurs collègues en informatique et en multimédia, celles-ci ne sont

pas positives. Le changement de tâches ou de projets leur est dicté par leurs supérieurs et, de ce fait, ne correspond pas à une décision prise de leur propre chef. La mobilité se limite dans leur cas à l'ascension professionnelle verticale.

Si la flexibilité et la mobilité figurent au menu des microbiologistes et des techniciens en biotechnologie, elles apparaissent sous des signes négatifs et sous la contrainte. Être flexible correspond, dans leur cas, à un accroissement des tâches subalternes.

Les représentations du domaine

Quelles représentations la génération numérique se fait-elle de l'un et l'autre des domaines où elle évolue ? D'emblée, l'image qui se forme dans son esprit est loin de correspondre au credo de la nouvelle économie répercuté par les dirigeants universitaires et selon lequel le multimédia, l'informatique et les biotechnologies représentent notamment la pointe du développement technique et scientifique traçant les voies de l'avenir.

Les artisans des biotechnologies tendent à penser que leur domaine ne tranche pas outre mesure sur les autres secteurs de l'emploi. L'exercice du métier en laboratoire n'a rien de singulier. Il s'accorde à une organisation hiérarchique du travail qui va à l'encontre du travail transversal grâce auquel les employés œuvrent sur un pied d'égalité. Les tâches auxquelles ils se livrent restent à leurs yeux ordinaires si on fait abstraction de l'appareillage technique qui donne corps à leur travail. Du même coup, ils sont nombreux à déclarer ne pas appartenir à l'élite, bien qu'ils aient fait des études avancées. Modestes, ils affirment ne pas occuper un échelon supérieur à d'autres corps de métier.

Toutefois, nos biochimistes tirent gloire de devoir être constamment à l'affût des développements scientifiques et techniques. Ils restent à flot en suivant l'actualité des connaissances scientifiques de pointe qui font d'ailleurs l'objet d'une rude concurrence entre les spécialistes du domaine. La flexibilité semble de rigueur dans ces conditions, puisque le travail et les tâches qu'il sous-entend évoluent au rythme des découvertes scientifiques.

Les biotechnologies sont souvent mal connues et font l'objet de controverses dans l'opinion publique au grand dam de leurs artisans. Si les techniciens en biotechnologie tendent à souscrire au discours sur la nouvelle économie qui situe leur domaine à la pointe de l'innovation scientifique, ils ne tardent pas à découvrir que l'innovation apparaît rarement au menu. La routine vient remplacer l'image qu'ils s'étaient forgée pendant leurs études, selon laquelle la découverte scientifique était monnaie courante en laboratoire. Leur rôle a souvent tendance à s'y réduire à de menus travaux d'ordre pratique.

Sur les bancs d'école, on leur a fait miroiter que leur technique était un domaine d'avenir, mais l'expérience leur montre combien il est difficile de percevoir

sur le marché du travail. S'ils y réussissent, ils détiennent alors un emploi qui a apparemment l'éclat de la science, mais dans leur esprit, ce métier, devenu courant, tout comme la science et la technique, n'offre plus l'attrait de l'innovation. Ils en tirent néanmoins du prestige en l'occurrence.

En multimédia, à l'heure de l'effervescence des nouvelles technologies, la création des logiciels et des sites web apparaissait comme une mine d'or aux yeux des jeunes étudiants. Cette image s'est vite révélée un mirage puisque les nouveaux venus peinent aujourd'hui à trouver un emploi et doivent se résoudre à des contrats de travail obtenus au terme d'une vive compétition. Le régime des vaches maigres se profile toujours à l'horizon, contrairement à l'idée qu'ils se faisaient de l'avenir dans ce domaine.

Si jadis celui-ci paraissait réservé aux initiés, la popularité de la micro-informatique à usage personnel a contribué à le démystifier. De surcroît, les nouveaux logiciels faciles à exploiter par les novices menacent sérieusement de mettre en cause les services qu'ils peuvent offrir, sauf s'ils affichent des compétences issues des plus récentes innovations en la matière.

L'essoufflement qu'ils perçoivent du commerce en ligne, des sites web et d'Internet annonce le plafonnement du domaine auquel leurs études les ont préparés. À leurs yeux, la popularité du multimédia est en chute libre et, dans ces conditions, l'avenir semble peu reluisant. L'industrie du multimédia leur paraît fragile et cette vision s'explique à leurs yeux par le fait que les clients potentiels hésitent à recourir à de tels services tant ceux-ci se révèlent précaires et que l'État a brusquement réduit l'aide financière qu'il consentait pour favoriser la croissance de ce secteur économique.

Imbus de leur formation universitaire, les informaticiens conçoivent leur discipline en état de constante ébullition. Les développements rapides du domaine les conduisent à penser que ce dernier se révèle aujourd'hui à ce point vaste qu'il les entraîne à se spécialiser dans l'une ou l'autre de ses branches. Si l'opinion publique voit couramment dans l'informatique l'exploitation de machines, ses jeunes artisans l'associent au contraire aux formules mathématiques et logiques nécessaires à la résolution de problèmes par le moyen de l'ordinateur. Dans cette perspective, leur travail apparaît difficilement saisissable par le profane, surtout si celui-ci appartient à une génération qui ne s'est pas directement intéressée aux technologies de l'information.

Sur cette base, l'informatique est perçue par ses propres adeptes comme un domaine stimulant et opérant à la fine pointe de l'innovation. En contrepartie, la performance est la règle, tout comme faire preuve de flexibilité en s'adaptant à l'évolution des connaissances, aux emplois à court terme, au régime du temps supplémentaire et au travail en équipe, exigences qui se livrent entre elles à une compétition féroce au nom de la productivité. De plus, la perspective de faire carrière dans le domaine semble appartenir au passé.

L'informatique leur paraît fluctuer au rythme de la conjoncture économique et, avec l'éclatement de la bulle numérique, les nouveaux venus ont été confrontés à la pénurie d'emplois qui, elle-même, a contribué à leur donner une vision de leur domaine en proie à la vulnérabilité sur le plan économique. Ils affichent néanmoins un certain optimisme face à l'avenir et la plupart espèrent s'en sortir élégamment. L'image du "crack" en informatique exploitant une idée géniale et appelé à faire rapidement fortune leur semble définitivement révolue.

En manière de conclusion

Au bout du compte, les résultats de l'analyse nuancent singulièrement le discours des dirigeants universitaires, selon lequel la société du savoir génère des emplois hautement qualifiés fondés sur les développements incessants de la science et de la technique propres à leur donner les couleurs de la flexibilité, de l'innovation et de la mobilisation des connaissances conçues positivement. Le tableau suivant montre en effet que la culture apte à rendre la génération numérique "naturellement flexible et adaptable... [afin de] survivre et prospérer dans un environnement qui change vite" (Castells 2001, 9) marque différemment de son empreinte les domaines associés à la nouvelle économie. En bref, les couleurs de la mobilisation des connaissances, de l'innovation et la flexibilité ne teintent pas outre mesure l'insertion de la génération numérique dans la nouvelle économie sous les points de vue considérés dans l'analyse. Elles ont valeur positive (+) dans les rangs des informaticiens chez lesquels, par exemple, l'innovation et la flexibilité sont de rigueur et représentées positivement tandis que la mobilisation des connaissances ne donne pas son lustre à la qualification et à l'exercice de l'emploi. La culture techno-médiatique ne brille également pas de tous ses feux en biotechnologie et en multimédia. Le tableau montre notamment qu'en biotechnologie la mobilisation des connaissances, l'innovation et la flexibilité ne sont pas présentes dans l'exercice de l'emploi. Les autres résultats tendent également à montrer la relativité de la culture nécessaire "pour survivre et prospérer dans l'environnement qui change vite" que représente la nouvelle économie aiguillée par la société du savoir.

	"culture"								
	mobilisation des connaissances			innovation			flexibilité		
qualification	-	-	+	+	+	-	+	+	-
exercice du travail	-	-	-	+	+	-	-	+	-
représentation	+	+	-	+	+	-	-	+	+
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
domaines de la nouvelle économie									

Le discours que tiennent les dirigeants de l'enseignement postsecondaire à son propos prend une tout autre couleur à la lumière de ces résultats confortés par le sondage en ligne. Celui-ci montre, en effet, chiffres à l'appui, que la génération numérique est loin dans son ensemble de décrocher le diplôme vu comme la clef d'accès aux emplois hautement qualifiés et que, dans certains cas, ce même diplôme ne fait pas la différence pour intégrer un emploi dans des entreprises perçues comme figures de proue de la nouvelle économie, principalement dans le domaine du multimédia.

La flexibilité, l'innovation et la mobilisation des connaissances semblent en ce cas donner également corps à la "flexploitation" que Bourdieu (1998) voit à l'œuvre dans la nouvelle économie et dans le discours formulé à son propos, que le sociologue, en termes polémiques, assimile à une "relation de communication contrainte pour extorquer la soumission" et à une "rhétorique qu'invoquent les dirigeants universitaires [par exemple] pour justifier leur soumission volontaire aux marchés financiers" (Bourdieu 2002, 443 et 447). Elles correspondent sous ce chef à un nouveau "mode de domination" en vertu duquel elles apparaissent comme "allant de soi" ou "naturelles", avec la force de la "fatalité" que Bourdieu associe à la violence symbolique qu'exercent en l'occurrence "la science et la technique comme idéologie" pour reprendre l'expression d'Habermas en voie d'être consacrée.

Références bibliographiques

- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO È. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOURDIEU P. 2002 La nouvelle vulgate planétaire, in *Interventions 1961-2001. Science sociale et action politique*, Paris, Agone
- BOURDIEU P. 1998 La précarité est aujourd'hui partout, in *Contre-feux*, Paris, Libero-Raisons d'agir
- CASTELLS M. 2001 *La galaxie Internet*, Paris, Fayard
- CASTELLS M. 1998 *La société en réseaux*, Paris, Fayard
- CRÉPUQ 2004 *Le financement des universités québécoises, un enjeu déterminant pour l'avenir du Québec*, mémoire présenté devant la Commission parlementaire de l'éducation sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités
- CRÉPUQ 2001 *Les universités et les engagements du sommet du Québec et de la jeunesse : le lien de confiance sera-t-il brisé ?*, mémoire présenté au Sommet du Québec et de la jeunesse
- DEMAZIÈRE D. & DUBAR C. 1997 *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan
- DROLET M. & MORISSETTE R. 2002 "De meilleurs emplois dans la nouvelle économie ?", *L'emploi et le revenu en perspective*-3, 7, Statistique Canada, catalogue 75-001-XIF
- ÉPINGARD P. 1999 *L'investissement immatériel, cœur d'une économie fondée sur le savoir*, Paris, Éditions du CNRS

- GADREY J. 2003 La nouvelle économie. Un mythe techno-libéral, in Trembaly D.-G. & Rolland D. (éds) *La nouvelle économie. Où ? Quoi ? Comment ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec
- GADREY J. 2000 *Nouvelle économie, nouveau mythe*, Paris, Flammarion
- GALLAND O. 1996 "L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques", *Sociologie et sociétés-XXVIII-1*, 37-46
- GIDDENS A. 1994 *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan
- GLASER B.G. & Strauss A.L. 1967 *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine
- GREIMAS A.J. 1976a *Sémantique structurale*, Paris, Hachette
- GREIMAS A.J. 1976b *Sémiotique et sciences sociales*, Paris, Le Seuil
- HABERMAS J. 1973 *La technique et la science comme "idéologie"*, Paris, Gallimard
- MARQUES E. & HOUNOUIVOU D. 2000 *La contribution de l'échantillonnage pour le contrôle des dispositifs médicaux*, Projet DESS "UV MM", UTC, <www.utc.fr/>
- MCNIVEN C. 2001 *L'utilisation et le développement de la biotechnologie-1999*, Statistique Canada, catalogue 88F0006XIF01007
- MOATI P. 2003 Introduction, in *Nouvelle économie, nouvelles exclusions ?*, Paris, Éditions de l'Aube
- NICOLE-DRANCOURT C. & ROULLEAU-BERGER L. 2001 *Les jeunes et le travail, 1950-2000*, Paris, Presses Universitaires de France
- SÉRIEYX H. 2002 *Jeunes et entreprises, des noces ambiguës*, Paris, Eyrolles
- STEINMUELLER E.W. 2002 "Les économies fondées sur le savoir : leurs liens avec les technologies de l'information et de la communication", *Revue internationale des sciences sociales-171*, 159-173
- TAPSCOTT D. 1998 *Growing up digital. The rise of the Net Generation*, Toronto, McGraw-Hill
- TAPSCOTT D. 1996 *The Digital Economy*, Toronto, McGraw-Hill
- TROTTIER C. 2000 Le rapport au travail et l'accès à l'emploi stable, à temps plein, lié à la formation : vers l'émergence de nouvelles normes ?, in Fournier G. & Bourassa B. (éds) *Les 18 à 30 ans et le marché du travail*, Québec, Presses de l'Université Laval

L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience

FRANÇOIS BURBAN

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), EA 2661

Université de Nantes, bâtiment la censive

BP81227, 44312 Nantes (France)

burban.francois@wanadoo.fr

Les mondes de la musique sont caractérisés autant par la diversité de leurs modes de réalisation que par les modalités d'apprentissage. Ainsi, la frontière entre pratique amateur et professionnelle n'est pas toujours lisible (Coulangeon 2005). De même, les styles et les modes d'expression sont variés et ne bénéficient pas du même degré de reconnaissance ou de légitimité (Mauger 2006). Si un ensemble de dimensions complémentaires tend vers la construction d'un ethos commun, plusieurs différences, voire des antagonismes, interviennent dans les valeurs construites dans ses divers sous-segments. Peu établies dans la toute première étape du contact avec l'activité musicale, ces conceptions relèvent d'une construction sociale (Berger & Luckmann 1996). La présente recherche propose d'identifier ces sous-segments et de suivre leur élaboration dans l'ethos commun des musiciens.

L'ethos du groupe des musiciens se bâtit selon deux axes principaux. D'une part, c'est dans et par ces modalités constitutives, dans la temporalité et la construction biographique de l'individu, que les conceptions s'installent, se transformant en système de valeur qui accompagne et suit le parcours à venir. D'autre part, cette dimension s'articule aux relations interindividuelles qui s'élaborent dans un groupe restreint d'appartenance ou dans un système de références plus large, institutionnelles ou sociales.

L'authenticité musicienne et le modèle romantique

Les mondes de l'art –ici, celui des musiciens– représentent une figure largement idéalisée depuis Herder de ce qu'est ou pourrait être l'individu contemporain en quête d'une réalisation "authentique de soi" : "L'artiste est promu en quelque sorte au rang de modèle de l'être humain, en tant qu'agent de la définition originale de soi" (Taylor 2005, 69). Cette représentation, héritée du modèle

romantique (Siegel 1986), suppose que l'individu se réalise dans une relative distance des normes et des conventions sociales communément admises par un groupe ou une société (Heinich 1998). Elle insiste sur notre individualité irréductible et se présente comme une injonction à réaliser ce "soi intérieur". Être authentique, c'est "affirmer ce qu'on est, vis-à-vis de, voire contre le monde. À l'issue de ce mouvement, les individus ont à la fois conscience d'être un 'moi' singulier et l'obligation d'entretenir cette singularité" (Martuccelli 2002, 49). L'individu est voué à l'expression de soi, comme un devoir ou une injonction qu'il se donne à lui-même. Cet "individu tenu de l'intérieur", est "organisé autour d'un noyau dur, singulier et unique, donné par la nature, et qu'il s'agit à la fois de cultiver et de laisser s'exprimer et éclore" (Martuccelli 2002, 48).

Le concept d'authenticité peut servir d'instrument de manipulation. L'exigence de se singulariser dans l'univers professionnel (Boltanski & Chiapello 1999, 559) s'accompagne d'un questionnement sur les rapports entre l'individu et la société, entre régime de communauté et régime de singularité. L'égalisation par la conformité –l'argent et les standards de tous ordres– caractérise le régime de communauté, fondé sur le mérite (Heinich 2005, 348). Le régime de singularité associe aussi l'indexation de la grandeur sur le mérite, mais il substitue l'impératif de singularité, l'individualisme de l'excellence –affiliée à la notion de talent, mixte de don et de travail– au principe égalitariste (Heinich 2005, 349). Une différence fondamentale entre ces deux conceptions réside dans la mise ou non en conformité de l'individu avec les normes et les standards sociaux dominants.

La question de l'authenticité demande à être interrogée dans la mesure où deux acceptions antagonistes peuvent être distinguées, avec des conséquences à la fois sur l'analyse de l'identité du groupe professionnel des musiciens et sur celle de ses pratiques. Dans un sens, elle est valorisée car conçue comme une forme d'intégrité, d'honnêteté, de retour aux origines mettant en avant l'éloge de l'originalité, typiques du régime de singularité. Dans l'autre, l'authenticité est disqualifiée car comprise comme un manque de compétence, renvoyant à l'insanité, la nullité et sanctionnée par le discrédit de l'excentricité : "L'authenticité, c'est bien ce qui crédite la singularité. Celle-ci ne signifie pas seulement 'spécificité', comme le veut son acception élargie, devenue la plus courante aujourd'hui ; au sens strict, la singularité désigne ce qui est hors du commun, bizarre, inclassable" (Heinich 2005, 104). Ainsi, le régime de singularité amalgame l'universel et le singulier autour de la figure de l'artiste caractérisée par l'inspiration, la subjectivité et l'originalité. La vocation, en régime de singularité, se distingue de ses origines religieuses ainsi que du régime de communauté, de la stricte application des règles, de la standardisation et de l'imitation, caractéristiques des systèmes académiques ou néo-académiques (Heinich 2005, 125).

L'authenticité relève également de l'appartenance effective ou attendue de l'individu à un groupe. Elle se rattache alors à la façon dont il se considère repré-

sentatif des valeurs ou des actions jugées centrales par ce groupe : “Au premier coup d’œil, quiconque fait partie d’un monde (ou d’un micro-monde) se trouve être associé à ses activités. Mais certains participants sont perçus (ou se perçoivent) comme étant plus représentatifs. L’authenticité semble se rapporter à la qualité de l’action aussi bien qu’aux jugements pour définir quels actes sont les plus essentiels” (Strauss 1992, 275). Par-delà une acception globalisante, le concept d’authenticité peut et doit être analysé dans les mouvements historiques qui voient se constituer et se défaire des sous-segments à l’intérieur d’un monde. C’est l’objet du travail de Becker qui, dans *Outsiders* (1985), étudie le fonctionnement du groupe des musiciens de jazz et de danse à partir de leurs activités et des idéaux qui les sous-tendent ; travail étendu à un ensemble plus important de sous-segments des mondes de l’art (Becker 1988).

L’enquête et la méthode

L’enquête présentée ici s’inscrit dans la continuité de cette conception sociologique et porte sur deux sous-segments du monde de la musique. Les modalités de formation, comme les expériences ultérieures de travail tendent à dissocier les musiciens au sein du groupe. D’une part, certains revendiquent une autodidaxie là où d’autres ont suivi une formation dans l’enseignement spécialisé (conservatoires, écoles de musique). D’autre part, les uns exercent leur activité professionnelle dans le secteur privé et relèvent majoritairement du régime de l’intermittence (Menger 2005), alors que les autres travaillent dans des orchestres institutionnels et/ou enseignent dans le secteur spécialisé, dépendant de la Fonction Publique Territoriale (FPT). Les facteurs “formation” et “expérience” sont étroitement liés dans ce processus de dissociation où la formation détermine en partie la marge de manœuvre et le système des opportunités influant sur le secteur de travail potentiellement accessible. Pour cette raison, le groupe des musiciens n’est pas défini comme une “unité communautaire” mais comme une configuration liée aux “conflits d’intérêts et de changements” (Strauss 1992, 68). La profession de musicien n’est pas comprise comme “le partage d’une même identité ou de valeurs communes” mais comme “un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue” (Strauss 1992, 68). À l’issue de l’analyse, le groupe est dissocié en deux sous-segments, respectivement dénommés “musiciens-interprètes-autodidactes” et “musiciens-enseignants-institutionnels”.

Cette enquête par entretiens compréhensifs a débuté en septembre 2003. Une position dans le monde de la musique et ses divers segments, une vingtaine d’années d’expérience à la fois comme enseignant et comme musicien, ont facilité à l’auteur la prise de contact avec les institutions, les étudiants d’un centre de formation, les enseignants du secteur spécialisé ou les musiciens-interprètes.

Les acteurs ont été observés dans le cadre d'exercice de leurs activités où pouvaient s'exprimer les tensions et les attentes du groupe (centre de formation, établissements d'enseignement spécialisé de la musique, concerts, réunions de travail...). C'est par le recoupement des discours personnels, collectifs et institutionnels et par l'étude des textes régissant l'activité des différents sous-segments du groupe, que le cadre de recherche a été construit. Quarante-sept entretiens ont été réalisés : douze étudiants de première année préparant en deux ans le Diplôme d'État (DE) d'"assistant spécialisé" (niveau III, catégorie B de la FPT) dans un Centre de Formation des Enseignants de Danse et de Musique (CEFEDM) en formation initiale et deux en formation continue ; quatorze enseignants issus du cursus institutionnel dont neuf sont titulaires du DE et cinq d'un Certificat d'Aptitude (CA) de professeur de musique (bac+3, niveau II, catégorie A de la FPT) ; cinq représentants institutionnels (le directeur d'un CEFEDM, le responsable pédagogique de la formation DE d'un CEFEDM, le responsable pédagogique de la formation préparant au Diplôme d'Études Musicales (DEM) d'assistant d'enseignement (niveau IV, baccalauréat, catégorie B de la FPT) dans un Conservatoire National de Région, le responsable des activités culturelles du même CNR et le directeur d'une École Municipale de Musique (EMM) ; huit musiciens intermittents du spectacle (jazz, variété, rock) ; six musiciens sous contrat dans un orchestre classique. Cette classification se réfère à l'activité principale des acteurs (temps de travail dans chaque activité, mode de rémunération principal, statut) puisqu'une majorité d'entre eux cumule une appartenance à plusieurs catégories. Quelques personnes ont été interrogées en plusieurs temps, parfois pour suivre leur évolution –le passage de la formation à l'intégration professionnelle par exemple–, parfois pour recueillir leur parole en ciblant chaque entretien sur un axe particulier de leurs activités. Un échantillon représentatif des acteurs de ces différents sous-mondes n'a pas été constitué. Le travail de terrain, l'analyse de cette diversité en lien avec le cadre théorique choisi ont permis d'établir la typologie présentée. La presse générale locale et nationale et la presse spécialisée (*Le monde de la musique, Jazzman, Ficelle...*) ont été dépouillées afin de comprendre ce qui se joue dans chaque groupe professionnel et dans la société.

L'ethos du musicien

Le processus de sélection des prétendants s'appuie sur des conceptions multiples du métier et du groupe tout comme il favorise biographiquement des évolutions variées des identités dans chacun des sous-segments. C'est à la fois le "droit d'accès à la vie d'artiste" (Mauger 2006) et les modes d'expérimentation professionnelle de l'activité qui influent sur les conceptions des différents acteurs des mondes de la musique (Becker 1988). Dans ce sens, l'ethos du groupe ne doit pas

être considéré comme homogène mais dépendant de la manière dont les pratiques intègrent et réinterprètent le modèle d'authenticité qui en constitue une valeur centrale.

La recherche d'authenticité est liée à celle de l'excellence et indirectement à une conception élitiste de l'individu ou du groupe, dimensions par lesquelles elles peuvent ressortir du régime de singularité. Pour Heinrich, la grandeur inspirée, centrale dans les conceptions du monde artistique, ne relève pas d'une "montée en généralité" mais d'une "montée en singularité." Un des intérêts de ce "régime de singularité" est "de montrer que la généralité n'est qu'un cas particulier de la condition de grandeur, propre au régime de communauté" (Heinrich 2005, 127). Cet article analyse à la fois en quoi la montée en régime de singularité constitue une valeur partagée dans l'ethos commun du groupe et en quoi cette acception recouvre des conceptions ou des réalités diverses voire antagonistes ou paradoxales dans les sous-segments du groupe. Deux questions se posent. Les notions d'excellence et d'élitisme sont-elles le propre du régime de singularité ? Ou bien peuvent-elles relever du régime de communauté dans le processus de réinterprétation des représentations des figures historiques du groupe par ses acteurs ? Les résultats présentés montrent que ces projections dépendent de la façon dont se construit la trajectoire de l'acteur en portant une attention particulière, pour chaque groupe, à la première socialisation, à la formation initiale et professionnalisante ainsi qu'à l'expérience, notamment professionnelle, qui tend à la mettre en œuvre et à la réaliser.

Le musicien-interprète-autodidacte

Dans les modalités de construction de ce premier groupe, c'est généralement l'atypisme de la démarche initiale qui est mis en avant, trouvant son origine dans le geste créateur.

De l'expérimentation précoce à la naturalisation du don

L'échange avec des pairs d'âge, le bricolage inventif, le tâtonnement tactile et sonore et le plaisir qu'il leur procure, sont déterminants pour leur construction à venir : "Les premières fois où je joue de la musique, à quatorze ans, c'est avec mon cousin. On joue un peu de tous les instruments qui traînent chez lui. J'improvise pendant que lui fait du piano. Je prends une guitare. On lit des textes. On chante. On se fait une espèce de collage, de délire" (Julien novembre 2004).

Par ces démarches empiriques, l'acteur s'attribue précocement un potentiel créatif qu'il cherche ensuite à cadrer par son travail et à exploiter rapidement dans des expériences musicales partagées : "Ça, c'est très marquant, parce que c'est très créatif. On rentre dans la musique, non pas avec un côté un peu scolaire mais en faisant vraiment un truc complètement créatif. Là, tu vois, tout de suite, on est dans la musique"

(Alex décembre 2005). Ces démarches de construction amènent très rapidement l'attribution d'une identité de musicien, par la reconnaissance à la fois du potentiel technique et créatif dans le groupe restreint des pairs. L'empirisme de la démarche ressort comme un élément fondateur de la construction de la trajectoire.

L'expérimentation précoce et positive de l'expression par la musique entraîne une naturalisation de ce mode d'expression, dont l'acteur, rétrospectivement, ne discerne plus clairement la part due à l'apprentissage et celle d'une capacité innée : "C'est vrai que ça avait un côté un peu magique. C'était un peu comme si c'était inné" (Marie mars 2004).

Le métier par le terrain

Ce type de musicien se réfère aux pairs aînés du groupe, à toute cette génération de musiciens qui a eu des parcours de formations très hétéroclites mais dont le point commun est une pratique concrète du métier et un apprentissage par le terrain : "C'est un type qui est musicien professionnel ; l'enseignement n'est pas du tout calqué comme maintenant sur le Conservatoire. C'est vraiment un type qui est un musicien, quoi" (Patrick janvier 2005).

Ces personnes qui se décrivent majoritairement comme autodidactes ne le sont jamais complètement. Elles ont suivi des cours particuliers de musique et ont appris par l'échange avec les pairs ou un membre de la famille. Elles ont effectué des incursions et des retraits successifs dans des structures plus organisées. Malgré tout, ce qu'elles mettent en avant est lié au choix personnel et à l'investissement, à l'engagement important dans la construction de compétences, à la volonté, à la motivation intérieure ainsi qu'à l'importance de la charge de travail qu'elles s'octroient elles-mêmes. L'engagement dans le travail visant la réalisation d'une identité de musicien est lié à une forte motivation personnelle et à l'émulation issue du travail de coopération avec les pairs : "On restait le soir avec L. qui était un bossueur incroyable. On avait envie de réussir, de progresser. On commençait les cours à neuf heures du matin et on bossait jusqu'à une heure du mat" (Julien novembre 2004). Dans ce type de parcours, les modalités d'apprentissage initial sont reléguées au second plan. Quelle qu'ait pu être cette approche, elle ne constitue qu'un bagage initial grandement insuffisant pour se prévaloir d'une identité de musicien : "Même si certains ont des cursus au conservatoire, on apprend quand même à jouer sur le terrain !" (Patrick janvier 2005).

La revendication de l'autodidaxie relève avant tout de l'affirmation d'une singularité fondée sur l'empirisme de la démarche, sa construction atypique et très individuelle, dont la dimension subjective est très importante. "J'ai dix-neuf ans. Je joue dans des groupes. Il y a une envie de progresser. J'avais envie de savoir, d'apprendre. Mon parcours, c'est des rencontres avec des gens : c'est pas des rencontres avec des institutions. C'est clair. C'est une approche qui n'est pas basée sur... sur l'académisme" (Félix novembre 2005).

Entre apprentissage et initiation

Dans ce type de parcours, les acteurs sont plus à la recherche d'un initiateur que d'un enseignant. Ils tentent d'entrer en relation avec certains membres aînés du groupe de musiciens auprès desquels ils souhaitent trouver un père spirituel, un guide. Cette personne les initiera aux techniques musicales et instrumentales, mais surtout les guidera dans la construction de leur parcours et favorisera leur intégration dans le groupe recherché : "Il faut prendre sa pelle et sa pioche, ne serait-ce que pour trouver des gens. Il y a une espèce de quête. Il faut trouver qui sait jouer et qui peut te l'enseigner" (Julien novembre 2004).

Ce qui caractérise ce modèle de l'initiateur peut être ramené à trois éléments centraux. D'une part, son niveau d'excellence est évalué à partir du caractère exceptionnel de son talent. En second, sa singularité mais aussi sa personnalité atypique et charismatique sont mises en avant : elles sont attestées par la diversité et le haut niveau des compétences évaluées à travers l'importance et la diversité de ses expériences. Enfin, c'est sa position hiérarchique qui est retenue, à la fois dans le groupe et socialement : il est reconnu comme élément constitutif d'une élite dans ce secteur particulier d'activité. Dans ce sens, les notions de reconnaissance et de notoriété sont importantes : "C'est déjà un personnage à un échelon supérieur. C'est l'image du père... et c'est un 'requin'. C'est la première fois que je rencontre quelqu'un qui a fait le métier. C'est-à-dire qu'il a joué à Paris, qu'il a fait des disques, accompagné des vedettes, joué à l'étranger, voyagé. C'est un chef d'orchestre. C'est un type qui écrit. C'est un compositeur... Bon, c'est une grosse pointure. Je rencontre un peu ce qui se fait de mieux à Nantes comme musicien professionnel. En plus, c'est un type qui a une personnalité hors norme, très charismatique, qui est un peu fêlée, quoi... Complètement atypique ! Il a tout pour séduire un gamin qui est un peu perdu" (Pierre-Henry janvier 2005).

La construction de la trajectoire des acteurs de ce groupe est clairement associée à un parcours initiatique, une démarche hautement personnelle, à la fois dans la construction des compétences et dans leur construction humaine, qui passe par la dimension relationnelle, tant avec les pairs qu'avec le maître : "C'est un parcours initiatique. Et le jazz, ça doit être ça ! C'est une recherche personnelle ; un travail sur soi qui passe par les rencontres avec les gens" (Julien novembre 2004).

La limite reconnue à ce type de trajectoire tient à son manque de cadrage et de repères. Lors de plusieurs entretiens, nos interlocuteurs insistèrent sur les dérives sectaires de ce mode de fonctionnement corrélées à une très grande dépendance matérielle et psychologique due notamment à leur jeune âge et à leur inexpérience : "C'est devenu un système sectaire. C'est devenu un gourou parce qu'il a complètement enfermé les gens dans un système... Je pense que tout est réuni : le gourou, les relations affectives et l'argent. Il me prend sous sa coupe. C'est le gourou parfait. C'est l'image du père ; c'est l'image du type original ; la personnalité charismatique" (Patrick janvier 2005).

Vie de bohème et marginalité

Le groupe des musiciens-interprètes-autodidactes tend majoritairement à se définir autour du modèle de l'artiste romantique ou "bohème" (Siegel 1986) dont une caractéristique essentielle est la revendication d'un mode de vie marginal. Elle prend la forme d'un refus parfois très prononcé d'intégration dans une société qualifiée de bourgeoise, au profit d'un mode de vie atypique centré autour de la réalisation d'une identité d'artiste inscrite dans le long terme. Ce mode de vie suppose un renoncement à la recherche d'un profit, à un gain ou à une reconnaissance immédiate, jugée suspecte et compromettante.

Ainsi un musicien expérimenté retraçant la construction de sa carrière atteste avoir été marginal jusqu'à l'âge de trente-six ans, date de son intégration dans le régime des intermittents du spectacle. Il réfère cette appréciation à une quinzaine d'années pendant lesquelles il n'avait pas d'emploi salarié et n'était pas inscrit comme demandeur d'emploi. Le domicile qu'il occupait n'était pas à son nom. Il insiste également sur le fait que durant cette longue période il ne possédait ni compte bancaire, ni permis de conduire, ni carte d'électeur. Pour ces autodidactes entrés dans la profession par passion (Rannou 2003, 95), l'auto-définition de soi comme artiste prévaut souvent à l'identité sociale attribuée par l'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle.

L'orientation de la trajectoire n'est pas pensée au regard de considérations matérielles, professionnelles ou statutaires –même cette conception évolue au cours de l'existence– mais plutôt comme un désir, un besoin, une activité indispensable, à la fois d'accomplissement individuel et de réalisation du lien social (de Singly 2003). Il est fait référence aux valeurs de l'adolescence, au mode de vie en bande, relativement autarcique et caractérisé par certains excès ou actes déviants. Les dimensions affectives et relationnelles sont omniprésentes et considérées, après coup, comme une forme d'immatunité, de report ou de rejet d'entrée dans l'âge adulte et ce que cela suppose d'intégration sociale, professionnelle, d'acceptation des normes sociales : "La vie de musicien, les valeurs d'un musicien ne sont pas très éloignées des valeurs de l'adolescence. Un musicien, ça ne peut pas vivre tout seul ! Tout seul, tu ne peux pas faire grand-chose : la musique, c'est quand même un travail d'équipe. Tu vis en bande. Tu vis en réseau. Tu vis comme les ados. Il y a une espèce de vie en communauté : on vit sept jours sur sept ensemble, pas vingt-quatre heures sur vingt-quatre, mais pas loin. Parce qu'on est jeune, on fait la fête" (Julien novembre 2004).

Par généralisation, peut-être ici de façon exacerbée, disons qu'il y a constitution d'une culture du groupe professionnel par reconnaissance mutuelle ou homologie/identification ainsi que par rupture avec les autres groupes –les "profanes", les "caves"– un sentiment d'identification au groupe spécifique et de différenciation par rapport aux autres (Becker 1985, 115).

L'authenticité dépend de l'adhésion à l'idéal du groupe, à ses façons de faire et de vivre. L'installation et le maintien sont relatifs à la mise en adéquation avec l'ethos du groupe dont découle la constitution d'un réseau de coteries, du travail et des déplacements qui peuvent s'y faire. La marge de manœuvre est relative au degré de concessions que le musicien est prêt à faire par rapport à ses idéaux personnels et à ceux de son groupe d'appartenance : "Les musiciens estiment qu'il y a dans leur situation un dilemme fondamental : il n'est pas possible à la fois de plaire au public et de préserver son intégrité artistique" (Becker 1985, 133)

Le "musicien-enseignant-institutionnel"

La première caractéristique de ce deuxième groupe tient d'abord à son lien institutionnel, du cursus initial de formation à la pratique professionnelle de l'activité.

De la formalisation précoce des apprentissages à l'intégration des valeurs institutionnelles

Ainsi, les modalités d'auto-attribution d'une identité artiste, tout comme l'ambiguïté qui entoure les notions d'innéité, de don, de prédisposition ou de talent, sont présentes mais rapidement relayées et fortement imprégnées par l'intégration précoce des valeurs de l'institution, le cadrage et la longévité de l'apprentissage : "À l'âge de 6 ans et demi-sept ans, je suis rentré au conservatoire. Il y avait un concours à la fin de chaque année. Ça me poussait quand même énormément au derrière. On était par exemple trente la première année et plus que dix la deuxième année... J'ai fait dix ans comme ça" (Geneviève janvier 2004).

C'est, entre autres, ce qui explique que le modèle présenté par l'institution déborde largement, voire entre en contradiction sur de nombreux points avec le modèle de l'artiste romantique. Si la réalisation dans la musique vise au plus haut une certaine corrélation avec ce monde, les étapes d'accession à cet état d'artiste –créateur ou interprète– sont organisées, régies, codifiées autour de la notion de dépassement de la technique : "Je vois ça comme un idéal, mais impossible à atteindre" (Daniel mars 2004). Le présumé est donc que seules atteindront ce stade de réalisation les personnes qui seront passées par cette formation technique de haut niveau, cette excellence instrumentale (Papadopoulos 2004).

Le métier par l'institution

Dans les segments intermédiaires des institutions d'enseignement spécialisé de la musique, un des objectifs prioritaires est l'accession à l'excellence d'abord technique. Il y a un haut degré de structuration de l'institution dans divers espaces hiérarchisés et dans une temporalité inscrite dans le long terme. Ainsi, un

responsable de formation déplore le déplacement progressif de l'identité d'artiste, créateur puis interprète, vers celle de technicien de la musique, qu'il attribue au type d'enseignement reçu dans la majorité des établissements spécialisés d'enseignement musical. "Il y a une perversion de la pédagogie mise en œuvre dans la majorité des établissements d'enseignement musical qui est uniquement axé sur la performance instrumentale. On a vu une réduction de la dimension 'culture musicale', une réduction de la dimension esthétique, de la dimension poétique, de la dimension culturelle, à seule fin effectivement d'une maîtrise de l'outil" (Mauricette mars 2004).

La recherche d'excellence est décrite comme un processus inscrit dans le long terme, réclamant pugnacité et persévérance. La fin du processus est reportée parfois hors les limites temporelles de l'existence humaine. La consécration de la réussite peut s'inscrire dans la postérité. Elle se conçoit ainsi comme une quête ou une mission quasi religieuse : "Il faut arriver à quelque chose qui soit en lien avec là-haut. Ça ne veut pas dire qu'à vingt ans, on ne peut pas être artiste, mais pour ma part, ça me semblerait prétentieux de dire que je suis une artiste... Peut-être que j'idéalise !" (Daniel mars 2004).

La singularité dans la norme du groupe

La singularité peut s'exprimer à la fois par un rejet d'une institution, un parcours hors norme. C'est le cas des musiciens-interprètes-autodidactes. Elle peut également prendre la forme d'un transfert d'une institution vers une autre dans laquelle seules certaines valeurs ou dimensions constitutives seront prises en compte. D'une certaine manière, la profusion des codes et la rigueur inhabituelle caractérisant les institutions d'enseignement spécialisé de la musique constituent en soi une singularité recherchée par certains acteurs : "À l'époque, c'était un peu flippant, mais aujourd'hui, je trouve ça très professionnel, même si c'est insupportable humainement" (Francis février 2004). Par ailleurs, elles sont parfois perçues comme des structures marginales ou hors normes, en raison de la relation très individualisée entre le maître et l'élève, conçue comme une rupture positive avec d'autres modèles institutionnels privilégiant l'apprentissage collectif, une forme anonyme, non personnalisée, personnifiée, individualisée d'accès à la connaissance : "J'avais besoin d'un autre rapport avec celui qui avait la connaissance en fait." "Je m'y suis fait. Plus il me donnait de boulot, plus je bossais. Il appelait chez mes parents le soir à minuit : complètement barge ! Et en même temps, ultra-investi dans son job" (Éric mars 2005).

L'institution spécialisée d'enseignement, dans certains cas et pour certaines personnes, contribue à édifier, à valoriser le potentiel singulier des élèves : "Il a vu tout de suite que j'étais le petit fumiste de la classe mais que j'avais quelque chose à dire ou quelque chose à faire... Je n'étais pas scolaire, quoi !" (Damien janvier 2005). Au sein même de l'institution, ces actes d'attribution concourent à une différenciation entre les prétendants, tendant à valoriser les caractères d'exception et de singularité. Leur intériorisation participe à la construction d'une identité d'artiste,

comprise ici dans une acception aristocratique, sous-tendue par le rejet d'une fusion dans la masse, fût-ce celle du groupe des pairs.

L'identité d'artiste correspond à une idéalisation, à un état supérieur, lisible au travers du degré de reconnaissance sociale que ne détient pas la majorité des acteurs de ce groupe et auquel bon nombre ne pense pas pouvoir accéder. Le report vers une identité d'interprète est souvent plus accessible dans ce groupe. La dissociation entre interprète et artiste est attribuée à la reconnaissance : "Je ne me considère pas comme artiste. C'est plus interprète, parce qu'artiste c'est être reconnu. C'est quelqu'un qui donne des concerts, qui a un nom" (Caroline janvier 2004). Pour comprendre comment évolue cette conception, il faut rappeler que la possibilité d'accès à une formation supérieure a été bloquée comme le souligne un responsable de formation : "S'ils sont là, c'est parce qu'ils n'ont pas pu aller ailleurs. Très peu ont fait le choix effectivement d'être là" (Louis septembre 2005). La perspective de projection comme soliste –le centre de l'idéalisation– n'est plus réalisable. Ils peuvent encore entrevoir une projection de musicien d'orchestre, d'interprète anonyme dans la masse du groupe. La singularité peut s'exprimer dans la pratique d'une activité considérée extraordinaire, mais n'a plus de lien avec les critères de notoriété ou de renom hors du groupe des pairs. L'identité d'interprète est plus réaliste en regard du modèle institutionnel et des attributions effectives ou envisageables. Le groupe professionnel d'appartenance, lui-même dissocié de ce niveau supérieur, peut expliquer cette conception.

La revendication d'une identité d'artiste permet de poser celle-ci comme un outillage, un vecteur de médiation pour une réalisation authentique de soi. Être artiste, c'est disposer du capital culturel, technique, expressif, réflexif –chacun dans un haut degré d'exigence, d'excellence et de réalisation– dont ne disposent pas les profanes. Cette représentation de soi au travers de l'activité est sous-tendue à la fois par une singularité –celle du groupe par rapport au reste de la société– mais également par la recherche de l'excellence individuelle dans le groupe. L'ascension dans la hiérarchie du groupe est une forme élitiste, là où le groupe lui-même se présente et est conçu comme une forme idéalisée, une élite ou une aristocratie laïque, fondée sur le mérite et le travail et non la naissance ou la filiation généalogique (Heinich 2005, 266). Ce double processus –interne/externe par rapport à la société– permet de comprendre les allers et retours permanents entre une intégration conflictuelle des valeurs du groupe et les injonctions de celui-ci sur ses membres ou ses prétendants pour maintenir et accréditer l'image qu'il cherche à asseoir socialement.

Conformité et conformation

L'institution, de l'avis même de ses membres, est très majoritairement considérée comme élitiste, par ses modes d'accès et de déroulement de carrière – principe de cooptation, sélection importante par le passage constant et progressif

d'examens et concours, degré d'excellence attendu... Elle est toujours en tension entre une injonction de formation d'une élite et une revendication d'autonomie visant la démocratisation de l'enseignement musical : "On est globalement sur une structuration des établissements d'enseignement... il faut le dire, c'est le conservatoire de 1789. C'est d'abord un endroit pour recruter l'élite. Il faut attendre les premiers effets de la décentralisation pour voir des revendications. À partir de là, on a continuellement une tension entre cette école de formation de l'élite et cette revendication d'autonomie" (Patrick janvier 2005).

L'appartenance à une élite est une façon de conduire sa vie, largement dépendante du degré d'engagement dans le travail, de la recherche d'excellence tendant vers une perfection, un aboutissement idéal de la personne, passant par l'ascétisme et dépassant l'accès à un statut social. Dans ce sens, l'attribution d'une identité d'artiste, l'accès à ce groupe d'élite ou à l'élite de ce groupe, n'est pas nécessairement corrélée aux modes d'attributions "objectifs" que représente la catégorisation sociale par exemple. Elle procède d'une autodéfinition de soi, crédibilisée par un haut degré d'investissement dans l'activité, qui se traduit idéalement par un degré de perfection optimum. C'est ici dans la relation d'exigence de soi à soi, plus que dans les critères objectifs, que peut se confirmer la réussite du processus.

Cette conception entraîne pour chacun une possibilité d'accès, liée en première lecture à une vision non élitiste de l'art. Elle est souvent référée malgré tout à un aboutissement, à une réalisation parfaite dont l'évaluation ne peut se faire que par comparaison à une conception, à un modèle ou à un groupe. Si l'appartenance à une élite n'est pas socialement reconnue, l'acteur se l'accorde subjectivement. Cette définition lui permet de s'inclure dans la sphère artistique, sans avoir à réaliser son acception classique dans le domaine musical : "Jouer pour soi. Pas forcément en public. Travailler son instrument : même quand on joue tout seul chez soi, on s'exprime" (Marie mars 2004). Cette conception de l'artiste se rapproche d'une vision "externaliste" de l'art, telle que la présente Ardouin (1997), une argumentation démocratique du domaine de l'art permettant de s'y inclure, de s'y accommoder : "Tout le monde peut être artiste, dans le sens où il s'accomplit dans sa vie, c'est-à-dire qu'il a l'art de vivre sa vie. L'art, c'est pas fermé pour moi à la musique, à la peinture, à la littérature. Pour moi, c'est la recherche d'une perfection dans quelque domaine que ce soit" (Caroline janvier 2004). Comme l'analyse Heinich (2005), l'élitisme en régime démocratique est fortement dépendant du travail et du mérite des prétendants dans la société moderne. L'intérêt d'une telle conception est aussi dans son rapport à la singularité : le manque d'attribution de critères objectifs de reconnaissance et d'appartenance trouve un crédit et une valorisation dans le rejet même de ces critères puisqu'un individu singulier doit se distancier des normes et des valeurs du tout-venant ou d'une élite bourgeoise.

La reconnaissance sociale de l'enseignant-musicien-institutionnel passe par un savoir spécialisé, des compétences techniques spécifiques du groupe profes-

sionnel. Le degré d'excellence recherché vise également l'acquisition d'un prestige, la reconnaissance par une élite et son appartenance (Menger 2001), qui dépendent d'une rupture avec la culture du monde profane : "Il a arrêté de donner des cours : il est concertiste international. Quand il est là, on s'envoie un coup de fil ; on se fait une soirée" (Bernard novembre 2005). Ainsi, la dénomination de "musicien-enseignant", voire de "maître-enseignant", est reconnue, intégrée et valorisée en ce qu'elle autorise une identification subjective par extension de la conception de ce groupe : "Enseignant, c'est vrai qu'on a une classe, il y a un monde derrière, mais pour le maître, il y a vraiment un nom, il y a vraiment quelque chose de personnalisé. Il n'enseigne pas que la matière, mais aussi toute une philosophie qui peut aller avec et le côté spirituel aussi. C'est un modèle pour la vie. Un modèle unique : c'est à travers le prof qu'il va chercher les moyens de devenir lui-même" (Daniel mars 2004). L'identité professionnelle des futurs enseignants-musiciens-institutionnels s'inscrit dans la continuité du modèle institutionnel reçu, qui occupe une place prépondérante dans leur trajectoire biographique et relationnelle et a apporté un retour sur les capacités que se reconnaît la personne (Strauss 1992).

La recherche d'une identité entière, d'une authenticité, tient à la fois d'un fondement dans la socialisation primaire ou la toute première socialisation secondaire, liée aux attentes personnelles par rapport à l'activité musicale. Par ailleurs, l'identité héritée du parcours antérieur relève d'une intégration des normes et valeurs de l'institution. Ainsi, si la recherche d'une construction générale de l'identité passe par l'interaction avec les divers groupes d'appartenance ou de référence (Mead 1933), le rôle joué par l'institution et les valeurs qu'elle véhicule tendent à installer une distance avec le modèle romantique de l'authenticité.

Le groupe d'appartenance objectif des enseignants-musiciens est l'institution, tant par leur parcours de formation que par les conditions d'exercice de leur activité. Le groupe auquel ils se réfèrent, le seul important subjectivement apparaît être le groupe des musiciens-interprètes auquel prépare l'institution à son degré le plus élevé. L'ambiguïté de la constitution d'une "identité pour soi" (Dubar 1991) semble donc venir du modèle institutionnel et du positionnement possible dans ses sous-segments. Dans ce sens, l'authenticité recherchée passe par une ascension dans le groupe visant l'attribution d'un degré d'excellence qui permet de se reconnaître et de se faire reconnaître comme appartenant à l'élite du groupe.

Intégration et réinterprétation du modèle d'authenticité

Les modes de construction de la trajectoire des acteurs dans les sous-segments du monde de la musique, tant par la formation que par la pratique du métier, influent considérablement sur la recherche d'authenticité fondée sur le modèle de l'artiste romantique. Si le groupe des musiciens-interprètes-autodidactes correspond point par point à la définition de ce modèle, le groupe des musiciens-enseignants-

institutionnels, par ses modes constitutifs et son fonctionnement professionnel, s'en éloigne notablement.

Dans le groupe des musiciens-interprètes-autodidactes, la revendication de l'empirisme de la démarche de construction, dans la phase de formation puis les expériences de travail, se justifie par une distance et parfois un rejet de l'académisme et des normes sociales. L'originalité de la démarche et la marginalité sociale qui en découlent (Heinich 2005, 1996) s'ancrent dans la volonté affichée de se construire un monde à soi en puisant dans les ressources intrinsèques et l'étayage des constructions sociales dans le groupe des pairs (Becker 1985). L'authenticité recherchée se fonde plus particulièrement sur le modèle romantique par l'intransigeance face à un compromis social jugé avilissant et portant atteinte à l'intégrité ou à l'honnêteté dictant la conduite de l'individu, privilégiant l'intériorité et l'authenticité de la personnalité contre l'imitation des modèles extérieurs (Taylor 2005). En cela, le mode de vie marginal est à la fois considéré comme le garant de cette authenticité et la conséquence de la prise de position personnelle. La renégociation de cette position entière, souvent recherchée par les individus dans les phases secondaires de leur trajectoire, est freinée par ce processus et le manque d'attributions socialement légitimes qui l'accompagne (diplômes, positionnement professionnel). C'est à la fois la prise de position des individus, fondée sur l'exacerbation de l'authenticité référée au modèle romantique, et son incidence sur la construction de la trajectoire qui signent ici la montée en régime de singularité (Heinich 2005).

Pour les deux groupes étudiés, dans l'évolution biographique de la construction de leur trajectoire, le maintien de l'authenticité se fait par un glissement et une réinterprétation de ses composantes. Initialement référée à deux figures historiquement constituées et complémentaires, celle de l'artiste créateur et celle de l'artiste romantique (Heinich 1996), la recherche d'authenticité est replacée dans une acception plus générale permettant de s'y inclure. C'est entre autres le déplacement repérable de la figure du créateur vers celle de l'interprète où la part de soi investie dans l'expression de la sensibilité singulière est mise au service à la fois du génie créateur et du public. L'interprète se conçoit comme un lien nécessaire entre l'intériorité et la singularité propres à chacun, d'une part, et l'extériorité et la communauté, d'autre part. C'est l'articulation de ces deux principes qui, dans les valeurs portées par le groupe, fonde une commune humanité par laquelle l'individualisme devient un humanisme (de Singly 2005).

Dans le sous-segment des musiciens-enseignants-institutionnels également, la singularité est valorisée par l'usage des capacités intrinsèques investies dans l'activité de transmission. L'enseignement, par exemple, ne se limite pas à l'apprentissage d'une technique instrumentale ou à celle d'un savoir-faire expressif. Le maître s'attribue une mission dont l'objectif ambitieux, à nouveau différé et idéalisé, est d'agir pour le bien commun par une action modeste et locale sur l'indi-

vidu. L'usage professionnel de l'activité entraîne une réinterprétation du modèle de l'authenticité pris dans une acception élargie de réalisation de soi. Dans la conception dominante du groupe musicien-enseignant-institutionnel, la mise à distance de certaines dimensions historiques du modèle romantique se justifie sous l'angle de la mission attribuée par l'institution et intégrée par ses membres, comprise comme dépassant l'individualisme égotique en lui conférant une dimension sociale et humaniste.

Pour le sous-segment des musiciens-enseignants-institutionnels, le modèle corporatiste, spécifique de l'enseignant spécialisé de la musique en France (Papadopoulos 2004, Duchemin 2000) permet d'affiner la compréhension de l'identité recherchée, en tension entre identité de corps (régime de communauté) et identité d'artiste (régime de singularité). La recherche d'une posture statutaire dans un corps d'État –la fonction publique territoriale– conforte cette tendance à l'égalisation par la conformité, typique du régime de communauté (Heinich 2005). L'appartenance catégorielle à la hiérarchie intermédiaire de l'institution entraîne une mise à distance du modèle de l'authenticité romantique. La singularité initialement recherchée, et souvent majoritairement revendiquée, est très distante de la marginalité qui en constitue une base essentielle. Le basculement vers la recherche de privilèges catégoriels se présente alors comme un écart aux valeurs d'authenticité du modèle romantique. C'est ainsi plus particulièrement l'identité d'artiste, dans son versant subjectif –l'autodéfinition de soi– et dans son acception sociale contemporaine –le sens commun reconnaissant l'institution comme porteuse de cette identité artiste– qui prime aux dépens d'une réalisation concrète, fondée sur les œuvres. La valeur d'excellence et l'élitisme du groupe se fondent en justice, non plus par la marginalité propre au régime de singularité, mais par un glissement progressif vers un conformisme, propre au régime de communauté.

Références bibliographiques

- ARDOUIN I. 1997 *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF
- BECKER H.S. 1985 *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié
- BECKER H.S. 1988 *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion
- BERGER P. & LUKMANN T. 1996 *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- COULANGEON P. 2005 *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte
- de SINGLY F. 2005 *L'individualisme est un humanisme*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube
- DUBAR C. 1991 [3^e édit. revue, 2002] *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin
- DUCHEMIN N. 2000 *Le modèle français d'enseignement musical*, Actes des journées d'études d'avril 2000, Tome I, Lyon, CEFEDM Rhône-Alpes
- HEINICH N. 1996 *Être artiste*, Paris, Klincksieck

- HEINICH N. 1998 *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Minuit
- HEINICH N. 2005 *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Gallimard
- MARTUCCELLI D. 2002 *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard
- MAUGER G. 2006 *L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant
- MENGER P.M. 2001 *Le paradoxe du musicien. Le compositeur, le mélomane et l'État dans la société contemporaine*, Paris, L'Harmattan
- MENGER P.M. 2005 *Les intermittents du spectacle. Sociologie d'une exception*, Paris, EHESS
- PAPADOPOULOS K. 2004 *Profession musicien : Un "don", un héritage, un projet ?*, Paris, L'Harmattan
- RANNOU J. 2003 Les métiers artistiques du spectacle vivant et leurs catégorisations, in Menger P.M. *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme
- SIEGEL J. 1986 *Bohemian Paris. Culture, Politics and Boundaries of Bourgeois Life, 1830-1930*, New York, Penguin Books
- STRAUSS A. 1992 *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan
- TAYLOR C. 2005 *Le malaise de la modernité*, Paris, Cerf

C

OMPTES RENDUS

C. BORG, C. CALLEJA (EDS), 2006

Understanding Children and Youth at Risk.

Narratives of Hope

Malte, Agenda, 206 pages

Ce livre collectif est né du consensus de chercheurs et d'éducateurs, réunis lors d'un colloque international organisé à Malte, autour d'un même constat : malgré les efforts entrepris ces dernières décennies pour résoudre le problème des inégalités à l'école, celles-ci restent criantes. Leur résolution nécessite donc de re-définir ce qu'est l'inégalité à l'école mais aussi de mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques destinées à ne mettre personne sur la touche. L'objectif de cet ouvrage est donc ambitieux puisqu'il s'agit à la fois de repenser les inégalités et de proposer de nouvelles solutions aux problèmes soulevés. Cette double vocation explique le caractère hétérogène des articles. Se côtoient des expériences ponctuelles menées par des éducateurs spécialisés (M. Schoors ed. "Photographers in Classroom: A part of the Action Research Project 'Poverty and Primary Education'"), des contributions en sciences de l'éducation sur le développement de l'autonomie chez l'apprenant (C. Johnston "The Educational Maze", C. Calleja & C. Borg "Using Technical and Confluent Patterns: A Recipe for Underachievement?") et des recherches

entreprises par des sociologues sur la construction de l'image de l'"élève à problème".

L'élève à problème : la théorie de l'étiquetage appliquée à l'école

C'est cette dernière piste de réflexion que nous nous proposons ici de présenter plus en détail. Dans "Reconceptualising Students at Risk: Assumptions about 'The Problematic Student'", R.B. Kottkamp & R.P. Silverberg étudient les mécanismes de construction de l'identité d'élèves à problème par le corps enseignant tandis que dans "Balances of Blame and Responsibility in Marginalised Youth", C. Parsons analyse cette construction à travers deux institutions, les médias et les associations de parents d'élèves. Ces deux recherches ont donc en commun de montrer que la catégorie "élève à problème" est construite dans un processus d'interaction collective, à la fois à l'intérieur de l'établissement scolaire mais aussi à l'extérieur. Elles s'inscrivent dans la lignée des travaux de Becker sur l'étiquetage (labelling) et montrent la richesse de la perspective interactionniste dans la compréhension de la construction de la déviance à l'école.

Une image construite au sein de l'établissement scolaire

Le travail de R.B. Kottkamp et R.P. Silverberg repose sur une enquête menée auprès de 38 enseignants, majoritairement des femmes, travaillant dans la banlieue de New York auprès d'élèves provenant de tous les horizons sociodémographiques. Tous bénéficient de sept à dix ans d'expérience. Cette recherche est focalisée sur quatre niveaux, correspondant globalement à ceux de l'école primaire en France. La méthode utilisée comprend trois phases. Dans un premier temps, R.B. Kottkamp et R.P. Silverberg demandent à l'enseignant de choisir un enfant qu'il considère comme un élève à problème et d'en expliquer les raisons. Le terme "à problème" est délibérément laissé flou afin de ne pas influencer l'enseignant dans son jugement. Dans un second temps, il doit décrire l'attitude de cet élève –dans la salle de classe ou dans la cour de récréation– sans émettre d'opinion sur son comportement. Il doit aussi noter ses propres réactions face à ce comportement. Enfin, un entretien est réalisé afin de discuter des résultats obtenus lors des deux premières phases.

Sur les 38 cas rapportés, peu d'enseignants (8) décrivent l'élève à problème comme un enfant rencontrant des difficultés d'apprentissage. Pour la plupart (30), il s'agit avant tout d'un individu qui perturbe les conditions d'enseignement. En outre, les entretiens révèlent que le fait d'être peu actif dans le processus d'apprentissage est seulement perçu comme problématique quand ce refus d'apprendre trouble les activités de l'enseignant. Les élèves étourdis, rêveurs ou peu motivés ne sont que très peu désignés comme des élèves à problème. Seul le chahut, les bavardages, l'agitation sont stigmatisés.

Lors des entretiens, deux raisons sont avancées par les enseignants comme étant les causes de ce comportement : celle –classique– de la démission parentale et celle –plus étonnante– du reflet d'un caractère naturellement vicieux ou mauvais, voire d'une conduite pathologique. En effet, les chercheurs ont été surpris de consta-

ter que nombre de leurs interlocuteurs décrivent ces élèves comme des personnes cherchant volontairement à nuire à leur entourage, à leurs professeurs comme à leurs camarades. Biologisation des comportements rebelles ou dénonciation de familles défaillantes, les causes évoquées sont souvent extérieures à l'enseignant. Peu de participants remettent ainsi en question le système scolaire ou leur méthode d'enseignement.

L'analyse du comportement de l'enseignant face à ces élèves à problème montre que la solution de l'exclusion succède rapidement à celle du dialogue. L'élève est exclu physiquement (table seule, élève isolé dans un coin de la salle de classe) et symboliquement (l'enseignant l'ignore, ne le sollicite que rarement). L'enseignant renforce alors les difficultés de l'élève en le marginalisant et en l'excluant du système d'apprentissage. Cet isolement peut se poursuivre au long de la scolarité de l'élève. Dans dix cas sur trente-huit, il avait été signalé à l'enseignant comme un élève "à problème" par un de ses collègues. Il était donc considéré comme suspect avant même d'avoir agi. Cette construction rappelle à quel point la notion d'élève à problème ne résulte pas tant des actes de l'individu que de l'application avec succès d'une étiquette à son sujet.

Le point le plus intéressant de cette contribution reste toutefois l'étude en creux de l'identité d'élève et d'enseignant. Par opposition à l'élève à problème, le bon élève, l'élève normal n'est pas seulement celui qui ne rencontre pas de problème d'apprentissage mais surtout celui qui ne trouble pas l'ordre de la salle de classe. C'est bien, en effet, de la perte de contrôle de l'enseignant dont il est –en réalité– question. En analysant les entretiens, R.B. Kottkamp & R.P. Silverberg ont été frappés par la récurrence du mot contrôle. Comme le reconnaît elle-même une des participantes, le "bon" enseignant est celui qui contrôle sa classe de classe, qui ne se laisse pas déborder par les événements et qui est perçu comme tel par ses collègues. Le regard des pairs est ici fondamental et le contrôle de soi et de ses

élèves est reconnu comme une des compétences professionnelles qu'exige le métier d'enseignant. Ce constat rejoint celui de M. Kherroubi et M.-F. Grosperon (1991 "Métier d'instituteur et références à l'enfant", *Revue française de pédagogie-95*, 21-30) quinze ans plus tôt.

Cette application des théories interactionnistes de la déviance à la relation entre enseignant et élève ouvre donc des perspectives, même si le lecteur reste un peu sur sa faim. Un point sera ici discuté : les effets de genre dans la construction de l'identité d'élève à problème. Dans huit cas sur dix en effet, l'élève à problème est un garçon. Lorsque R.B. Kottkamp et R.P. Silverberg interrogent les enseignants sur les raisons de cette récurrence, la plupart d'entre eux ne s'en étonnent guère, considérant qu'il va de soi que les garçons sont plus souvent des élèves à problème que les filles. On peut regretter que les auteurs ne les aient pas questionnés sur les raisons de ce jugement ou tout du moins n'en fassent pas part dans l'ouvrage. De même, aucune hypothèse n'est avancée pour expliquer ce constat. On peut aussi penser que la construction de l'image élève à problème aurait été marquée par certaines variations en fonction du sexe de l'enseignant interrogé. Dans ce sens, une comparaison entre les réponses des femmes et des hommes –même s'ils sont ici minoritaires– aurait pu constituer une piste de recherche intéressante. La lecture de livres tels que ceux de R. Sirota (1988 *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF) ou de C. Zaidman (1996 *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan) se révèle alors indispensable en complément.

Étayée par plusieurs études de cas et des extraits d'entretiens, cette contribution invite à poser un nouveau regard sur la déviance à l'école. Les auteurs –s'inscrivant ici dans la thèse générale de l'ouvrage– montrent à quel point les normes qui dirigent l'institution scolaire laissent peu de place à la différence, condamnant ceux qui n'arrivent pas à faire entendre leur voix de manière classique.

Une image construite à l'extérieur de l'école

Si l'image de l'élève à problème se construit à l'intérieur de l'établissement, elle se construit aussi à l'extérieur. C. Parsons, dans son chapitre intitulé "Balances of Blame and Responsibility in Marginalised Youth", s'interroge sur l'image que les médias proposent des élèves renvoyés des établissements scolaires.

Il commence par rappeler quelques statistiques au sujet de ces exclusions en Angleterre : elles sont en constante augmentation depuis les années 1990. Dans le primaire ou dans le secondaire, 80% des élèves exclus sont des garçons. Les caractéristiques ethniques ne sont pas ici prises en considération de même qu'elles ne sont jamais abordées au cours de l'article. Un an après, 31% de ces enfants ou adolescents sont toujours en situation d'exclusion, 15% ont été réorientés vers une école spécialisée et 50% ont réintégré une nouvelle école. Seuls 30% ont été exclus car ils avaient violenté un ou plusieurs camarades.

La seconde partie de l'article est fondée sur un travail particulièrement original. C. Parsons se propose, en effet, d'étudier l'image que dessinent les médias –notamment la presse écrite– de ces élèves exclus des établissements scolaires. En effet, le sociologue britannique note une augmentation significative des articles consacrés à ce thème depuis plusieurs années, reflet, selon lui, de la fascination de la population pour les cas d'exclusion. L'enjeu de la recherche est donc double : il s'agit à la fois de mener une analyse exhaustive de tous les cas recensés dans les journaux au cours de la dernière décennie et d'observer les variations dans les traitements de cette image en fonction du type de presse analysé.

De manière étonnante, C. Parsons note peu de différences dans le traitement que fait la presse écrite des élèves exclus. Les journaux à scandale se distinguent bien sûr par leur tendance au voyeurisme mais tous

en livrent globalement un portrait identique. Premier constat : alors que les violences envers les pairs ne représentent que 30% des exclusions, les journaux se focalisent exclusivement sur ces cas et notamment sur les événements les plus spectaculaires. Ce biais a pour conséquence de présenter systématiquement l'élève exclu comme un être violent. Il a aussi pour conséquence de susciter un sentiment d'insécurité chez les parents qui lisent ces journaux puisqu'ils insinuent que leurs enfants ne sont pas à l'abri de telles agressions. Une analyse du vocabulaire utilisé révèle d'ailleurs que la plupart des articles sont construits sur une rhétorique de la peur.

Deuxième constat : les journaux font une large place aux associations de parents d'élèves en leur accordant des entretiens ou en relatant leurs actions pour que les élèves violents soient exclus. C. Parsons note ainsi que leur mobilisation est déterminante dans la décision finale du chef d'établissement. En étudiant le discours de ces associations, le sociologue britannique montre qu'elles participent elles aussi à une diabolisation de l'élève exclu. Il observe d'ailleurs une tendance de la part des associations de parents d'élèves à biologiser les comportements des élèves exclus. La violence est, en effet, souvent décrite comme un comportement pathologique et non comme l'expression d'une quelconque souffrance.

À la fin de son analyse, C. Parsons est donc en mesure de proposer une scénarisation des exclusions telles qu'elles sont relatées dans la presse britannique : l'élève menacé d'exclusion est souvent issu d'un milieu défavorisé où les parents démissionnaires ne s'occupent plus de leur enfant depuis longtemps. Parfois présenté comme naturellement méchant et vicieux, son comportement violent inquiète certains parents qui font pression sur un chef d'établissement décrit comme compréhensif et ferme à la fois.

Illustré par de nombreux extraits de journaux et par deux études de cas très détaillées, l'article de C. Parsons invite à s'interroger sur le poids d'institutions comme les médias ou les associations de parents d'élèves dans la construction des politiques éducatives et notamment dans le renforcement de mesures répressives face à des élèves suspectés d'avoir des comportements déviants. Il est, en revanche, moins détaillé sur ce qui aurait pu être au cœur du propos : l'évolution de l'image des élèves exclus au cours de la décennie analysée. Cette image change-t-elle en fonction des différentes tendances politiques qui se succèdent au gouvernement, en fonction du nombre d'élèves exclus chaque année... ? L'approche diachronique est donc peu exploitée. De même, les affiliations politiques des différents journaux ne sont jamais prises en considération, ce qui pourrait expliquer que le thème de la démission parentale soit, par exemple, parfois évoqué avec dédain et parfois présenté comme une circonstance atténuante au comportement violent de certains élèves.

Ces deux articles ouvrent donc de nouvelles perspectives dans le débat de l'école et de sa gestion de la déviance. Cette déviance résulte certes de "micro-violences" (Debarbieux E. 2000 La violence à l'école, in van Zanten éd. *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 399-406) mais son image est fortement déterminée par les différents intérêts des individus (enseignants, chefs d'établissement, parents d'élèves...) qui sont chargés de la réguler. Des enjeux qui n'excluent pas de réduire – quand besoin est – des actes de révolte ou de désespoir à de simples comportements pathologiques.

Marie-Clémence Le Pape
Observatoire Sociologique
du Changement, CNRS, FNSP

PIERRE MERLE, 2005*L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*

Paris, PUF, 214 pages

Réalisant une synthèse de plusieurs de ses enquêtes, l'auteur inscrit celles-ci dans les travaux précurseurs d'une "sociologie de l'humiliation". Dans une première partie, le livre décrit les situations à propos desquelles d'anciens élèves disent avoir été victimes d'humiliations dans l'institution scolaire. En explorant dans les parties suivantes les traductions au quotidien de ce qui se rapporte au droit des élèves d'abord et aux règlements intérieurs ensuite, l'auteur attribue ce sentiment d'humiliation à l'écart qui existe entre l'évolution de la société vers une plus grande mise en ordre juridique des relations sociales vers la reconnaissance contractualisée de la place de chacun, d'une part, et le fonctionnement quotidien des établissements scolaires, d'autre part.

La première partie s'appuie sur une enquête auprès de stagiaires d'IUFM interrogés en tant qu'anciens élèves, leur demandant de rédiger un "exemple tiré de leur scolarité d'un droit non respecté" (500 fiches).

Cette partie se présente elle-même comme le résultat d'une approche interactionniste en ce sens que les difficultés rencontrées par l'enquête sont attribuées à l'interprétation que fait celui-ci des situations d'interaction avec les enseignants : l'humiliation, en dégradant l'image de soi en tant qu'élève, peut perturber l'investissement scolaire. Mais il y a une difficulté à caractériser d'"interactionniste" cette approche, qui est limitée par l'étude non pas d'interactions observées par le chercheur, mais de celles dont on imagine qu'elles ont eu lieu quinze ans plus tôt à partir des souvenirs reconstruits d'anciens élèves.

L'auteur dégage une typologie des situations qui provoquent le sentiment d'humiliation. Des malentendus entre enseignant et élève peuvent survenir quand l'appréciation du travail scolaire est entendue comme jugement de la personne,

quand les élèves pensent qu'on juge leur vie privée (leurs vêtements, quand les pratiques pédagogiques font appel ou référence en classe à la vie privée de l'élève, même s'il s'agit pour l'enseignant de répondre à l'injonction de s'intéresser à l'enfant en tant que "centre du système éducatif"). Les types de situations dans lesquelles les élèves se souviennent avoir été humiliés regroupent d'abord le "rabaissement individuel" (les comportements ou les productions scolaires font l'objet d'une mise en cause publique, cités comme mauvais exemples, affublés d'un surnom...) puis le "rabaissement collectif des élèves" (reposant sur l'idéologie sociale de la concurrence importée dans l'école, avec la désignation des groupes de bons et de mauvais au sein de la classe ou avec la constitution de classes de niveaux). Ces rabaissements peuvent aller jusqu'aux injures et portent sur les performances scolaires ou empreintes de jugements d'une classe sociale sur l'autre.

En conclusion de cette partie, l'auteur, cherchant à élaborer un cadre sociologique général d'interprétation de l'humiliation scolaire, rejette une lecture individualisante des pratiques professorales humiliantes, comme une interprétation en termes de violence symbolique entre agents de différentes classes sociales. Les pratiques d'humiliation sont étudiées comme une sanction non réglementaire (mais tolérée) face à des fautes scolaires qui ne sont pas clairement identifiées. Elles auraient alors selon l'auteur pour principale fonction de maintenir l'autorité pédagogique et l'ordre scolaire face à la "perte d'efficacité de la réglementation scolaire" : dissuasion du perturbateur par le rabaissement subi par ceux qui s'y sont essayés, maintien d'une asymétrie interpersonnelle.

Ce faisant, l'auteur passe rapidement (66 ou 75) de l'identification d'événements

qui sont liés à un sentiment d'humiliation dans le souvenir d'anciens élèves d'une part, à l'élaboration d'un cadre général d'interprétation des pratiques professorales humiliantes, d'autre part. En effet, le va-et-vient n'est pas toujours très clair entre ce qui est ressenti par les élèves comme humiliant et les pratiques professorales que le livre présente comme objectivement humiliantes : ainsi l'auteur mobilise fréquemment les injures comme exemple d'humiliation indiscutable (contrairement à d'autres situations) par les professeurs, mais inversement, c'est l'ensemble des pratiques professorales qui sont amalgamées quand il fait le constat du côté des sentiments d'humiliation des élèves ; cela laisse penser en creux (cela n'est jamais explicite) que les interprétations des élèves correspondraient à des pratiques professorales qui seraient toutes objectivement humiliantes. Or les recherches qui commencent à s'accumuler maintenant sur les élèves concernés par les "ruptures scolaires", montrent de façon récurrente que leur sentiment exacerbé d'injustice et d'humiliation, tient à la fois à ce qu'ils sont dominés et relégués, mais aussi à ce qu'ils interprètent sur ce registre des aspects de la scolarité qui peuvent difficilement être réduits à la domination, à la relégation et à l'humiliation. Ainsi, les mauvaises notes ne sont pas toujours énoncées à haute voix et, même, les verdicts professoraux de savoirs qui ne sont pas acquis par l'élève peuvent être formulés de manière non sommative, ce qui n'empêche pas ces élèves de se sentir humiliés quand ils ont travaillé dur sans recevoir en retour l'image du bon élève : ils craignent d'être "bêtes", phénomène certes déterminé par une société où l'idéologie du don pousse à essentialiser les différences, comme le souligne l'auteur, mais sans que l'on puisse pour autant qualifier l'ensemble des pratiques professorales évaluatives d'humiliantes. Si les enquêtés rédacteurs des fiches opèrent ce glissement, le sociologue prend le risque de reproduire celui-ci quand sa démarche se limite à faire le "compte rendu des comptes rendus". Inversement, des recherches montrent que la dissimulation aux élèves

de leurs difficultés d'apprentissage (bien intentionnée pour préserver ladite "estime de soi") peut produire des effets de leurre qui s'avèrent ravageurs quand ils sont dévoilés.

La deuxième partie porte sur le droit des élèves, à partir d'enquêtes auprès de collégiens et lycéens (dans le cadre d'un audit commandé par le ministère et au moyen d'entretiens) et de l'étude des textes juridiques régissant ces droits. La troisième partie poursuit l'étude des nouvelles dispositions en matière de règlements intérieurs.

L'auteur montre que la question du droit des élèves a fait l'objet d'une reconnaissance croissante dans les textes, surtout depuis les années 1960, en lien avec l'allongement des scolarités et avec un mouvement plus large de la société dans le sens d'une reconnaissance du droit des personnes. Malgré ce rappel, l'écho entre les parties du livre dont, pourtant, le recueil de données porte sur des époques différentes (début des années 1980 pour la population plutôt "favorisée" recrutée en IUFM d'une part, fin des années 1990 dans des collèges aux populations diverses) masque partiellement le fait que les contextes sociaux et historiques ici rapprochés pour produire un cadre général d'analyse sont sensiblement différents, différence dont l'objectivation et l'intégration au cadre théorique profiteraient à l'approche sociologique de l'humiliation, par exemple sur ce qui est ressenti comme humiliant selon les classes sociales et selon l'exacerbation plus ou moins grande de l'affirmation de chaque sujet dans une époque historique donnée.

Le livre montre un flou des règlements sur le type de mise en œuvre des droits d'expression, individuelle et collective, et de participation qui se double de la faible représentation des élèves dans les instances décisionnelles. Les témoignages d'élèves traduisent la variabilité des pratiques des proviseurs et des enseignants face au droit de grève et de manifestation (droit absent actuellement mais revendiqué) : entre autorité et compromis, sanction et encouragement. L'auteur termine (149-184)

en montrant que les nouvelles dispositions sur les règlements intérieurs des établissements sont liées au contexte de judiciarisation de la société. Il attribue à l'inertie des équipes pédagogiques sur cette question du droit des élèves la faible mise en œuvre de ces dispositions (régissant la concertation démocratique dans le pilotage des établissements, la régulation des punitions et des exclusions...), comme le fait que leur application soit à l'avantage des enseignants.

En focalisant le regard sur le degré de connaissance de leurs droits par les élèves (90-95), l'auteur constate que ce degré est faible (dû au peu d'investissement de cette question par les équipes pédagogiques et en amont dans la formation des maîtres). Ce faisant, il isole ce qui n'est qu'un des aspects de l'incompréhension qu'éprouvent les élèves face au fonctionnement scolaire. Cet isolement le conduit à interroger l'école comme espace de "non-droit" sur un mode qui laisse entendre un reproche envers l'ensemble des équipes pédagogiques qui seraient peu soucieuses de ce que vivent les élèves. Les témoignages recueillis pourraient prendre une autre dimension si on les rapprochait des malentendus plus larges (par exemple sur les savoirs à apprendre et sur les postures cognitives à mobiliser pour ce faire...) qui existent entre ce qui est évident pour l'école et ce qui ne l'est pas pour les élèves, surtout quand ils sont issus de milieux peu familiers des attentes scolaires.

Cette focalisation conduit (105-121) à ce que l'étude de l'asymétrie des relations entre enseignant et élève, regardée du point de vue de l'inégalité potentielle entre personnes régies en théorie par un même droit, laisse pour point aveugle le fait que l'institution scolaire repose sur une asymétrie irréductible de la relation pédagogique : les professeurs occupent une fonction institutionnelle d'enseignement face à des élèves définis par le fait qu'ils sont là pour apprendre ce qu'ils ne savent pas. Or rien ne vient distinguer dans l'analyse le glissement au quotidien de cette asymétrie normale et de l'autorité pédagogique qui en découle, vers une autre asymétrie, où une personne exerce sur une autre une

emprise personnelle ou une domination de classe. Pourtant, les élèves qui interprètent leur scolarité comme une soumission face à des enseignants tout-puissants ont justement du mal à faire la part des choses entre ce qui relève d'une autorité pédagogique liée à la fonction institutionnelle d'enseignement et le reste qu'il ne s'agit pas de nier ou de relativiser mais de situer dans une fonction sociale précise. Faute d'éclaircir ces aspects, le livre perd une partie de son pouvoir explicatif sur l'opacité des règlements intérieurs.

Par exemple (123-134), la "perspective syndicale" constatée chez les élèves est lue en mettant sensiblement au même niveau des phénomènes d'ordre différent, comme le droit d'expression et de manifestation et les aspirations à une notation plus juste qui traduisent, certes parfois des injustices objectives, mais aussi plus souvent la difficulté des élèves à comprendre ce que l'appropriation des savoirs scolaires suppose qu'ils fassent intellectuellement. On voit mal comment la conception juridique de l'école (en faveur de laquelle plaide l'auteur avec "une organisation pacifiée de la classe susceptible de relever d'un ordre négocié", 73), c'est-à-dire une régulation des pratiques professionnelles conscientes, pourrait à elle seule résoudre les effets inégalitaires puisque ne permettant pas à tous d'apprendre et, ce faisant, producteurs de sentiments d'humiliation, des pratiques pédagogiques qui reposent sur des évidences socialement situées et inconscientes qui font des professeurs les agents involontaires de ces inégalités. C'est faire porter une intentionnalité ou une négligence aux pratiques enseignantes dont le caractère inégalitaire et producteur de sentiment d'humiliation repose davantage sur leur méconnaissance des effets subjectifs et sociaux qu'elles produisent. Il s'agit probablement de phénomènes relevant de modèles sociaux intégrés et donc peu conscients de la pratique professionnelle. Encore qu'on puisse poser la question de la possibilité d'enseigner dans la conscience de ces effets à chaque moment pour chaque professeur. Cette conscience des effets des pratiques supposerait sans doute une refonte assez

grande de l'ensemble des pratiques scolaires et de la formation des enseignants afin d'objectiver le caractère humiliant et inégalitaire de la confrontation des modèles sociaux dans l'école. On pourrait ainsi espérer surmonter des conflits de classes potentiels, alors que la pacification-négociation

renvoie le choix ou non aux seuls enseignants, contribuant chez eux à un sentiment de culpabilité.

Stéphane Bonnéry
ESCOL, sciences de l'éducation,
Université Paris 8

DENIS LAFORGE, 2005

La ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions

Paris, L'Harmattan, 221 pages

Comment expliquer le décalage entre d'une part un programme politique fondé sur l'idéal républicain faisant de la mixité sociale et scolaire une valeur centrale et d'autre part l'action étatique effective dans le domaine éducatif ? Telle est la question initiale de la thèse doctorale dont est issu l'ouvrage de Denis Laforge. Par l'analyse détaillée de pratiques en vigueur dans les administrations scolaires déconcentrées, l'auteur se propose de saisir le rôle des rectorats et des inspecteurs d'académies dans les processus de ségrégation scolaire. D'emblée, le travail suscite l'intérêt puisqu'il vise à mettre au jour les "conditions institutionnelles" des stratégies développées par les usagers (parents et élèves) et les acteurs des établissements conduisant à la ségrégation scolaire mais qui ont déjà fait l'objet d'études approfondies en France (Briand J.-P & Chapoulie J.-M. 1992 *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP-CNRS-ENS de Fontenay-Saint-Cloud ; van Zanten A. 2001 *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF).

Tout d'abord, Denis Laforge plante le décor. Par une brève description des flux d'élèves entre les lycées de deux bassins de formation et des disparités dans l'offre de formation et dans le recrutement, il fait le constat d'une ségrégation scolaire importante, démontrant qu'elle n'est pas uniquement le reflet de la ségrégation sociospatiale. L'auteur dépeint ensuite combien, malgré un rôle officiel essentiel dans la lutte contre la ségrégation scolaire, l'administration scolaire déconcentrée se caractérise par un laisser-faire dans ce domaine et épingle également comment cette administration contribue par ses actions à davantage de ségrégation.

L'analyse s'appuie sur l'ethnographie approfondie de deux inspections académiques et une enquête par entretien au sein

d'un rectorat. En se référant abondamment à ce matériau empirique, D. Laforge nous montre que les mesures de sectorisation prises par l'administration tout comme la définition d'offres de formation favorables à certains lycées et défavorables à d'autres a engendré une ségrégation scolaire. Il s'attarde ensuite sur les processus annuels d'affectation des élèves et sur les pratiques des corps d'inspection chargés de l'encadrement des différentes étapes de ce processus. Il démontre pas à pas l'absence d'une régulation de contrôle sur les décisions des établissements concernant les tâches qui leur sont déléguées comme le décompte des élèves et leur affectation. Il expose ensuite combien, en se fondant sur des aspects techniques, les pratiques des corps d'inspection donnent la priorité à des enjeux gestionnaires –au détriment de ceux de justice scolaire– tels que la gestion des flux d'élèves entre établissements. Pour terminer, D. Laforge se centre sur l'attribution des moyens pédagogiques aux établissements dont est chargée l'inspection académique ainsi que sur le contrôle par les inspecteurs d'académie du bon usage de ces moyens. L'auteur souligne ce qu'il appelle la "posture en surplomb" des inspecteurs d'académie et met en avant l'absence d'instances d'accompagnement et de contrôle qui pourraient contraindre les acteurs locaux à respecter le contrat passé avec l'inspection. Malgré les spécificités françaises, on retrouve de fortes similitudes dans les constats qui sont dressés du travail et des difficultés rencontrés par les agents administratifs avec les études traitant des agents intermédiaires situés dans d'autres contextes scolaires comme celui de la Communauté française de Belgique (Delvaux B., Giraldo S., Christian M. 2006 *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*, Presses universitaires de Louvain). On observe en effet en

Belgique, dans un contexte de forte restriction budgétaire, une même distanciation par rapport aux cas particuliers, une même difficulté à intéresser les acteurs éducatifs aux outils pédagogiques.

Au-delà de ce laisser-aller apparent, D. Laforge met en évidence combien les pratiques des agents administratifs chargés de l'attribution des moyens horaires peuvent contribuer directement aux processus ségrégatifs. Donnant la priorité à la gestion, le service tend à travailler selon ce que l'auteur qualifie de logique de "re-conduction de l'existant". Pour un collège attractif accueillant des élèves hors secteur, cela signifie par exemple que l'Inspection académique lui permettra matériellement de poursuivre cette stratégie de recrutement extérieur. L'administration laisse persister, accentue ou crée de la ségrégation scolaire, et cela en appuyant essentiellement son travail d'analyse sur une batterie d'indicateurs statistiques et en mettant l'accent sur des enjeux gestionnaires (éviter la fuite des meilleurs élèves vers l'enseignement privé, contrer la baisse démographique que connaissent certains lycées et répondre aux exigences budgétaires, gérer les flux d'élèves entre établissements afin d'éviter les décalages trop importants entre les effectifs réels qu'un établissement doit accueillir et sa capacité d'accueil).

À la lecture des trois premiers chapitres, le lecteur étranger se sent pris dans un tourbillon de termes technico-administratifs complexes propres au système éducatif français. Cependant, en sélectionnant de manière précise l'information indispensable à la compréhension de l'essentiel, l'auteur réussit à rendre son propos et la situation analysée parfaitement intelligibles pour ses lecteurs. Ce livre suffisamment documenté donne un bon aperçu du système éducatif français et invite à une mise en parallèle avec d'autres systèmes.

Les deux derniers chapitres (4 et 5) dépeignent le pourquoi d'un tel décalage entre l'objectif politique et l'action. Le laisser-faire apparent s'explique, nous dit l'auteur, par le champ de contraintes auquel est soumise l'action éducative de l'État. Pour commencer, il souligne l'ambiguïté des politiques éducatives poussant, d'une

part, les acteurs des administrations déconcentrées à se focaliser sur les enjeux gestionnaires et maintenant, d'autre part, une offre de formation différenciée et hiérarchisée, répondant aux besoins économiques de la société mais répondant également à un autre enjeu central de l'institution scolaire française à savoir la (re)production d'une élite scolaire. Ensuite, il en vient au rôle joué par les différents acteurs des contextes locaux qui rendent problématique la réalisation des enjeux de justice scolaire. Il aborde la question de la pression engendrée par les demandes des familles les mieux dotées susceptibles de quitter l'enseignement public au profit de l'enseignement privé. Il décrit explicitement la pression émanant des collectivités régionales qui jouent un rôle important dans l'ouverture de lycées de proximité. Ces collectivités, tenues par les attentes des élus locaux, compliquent fortement les négociations en termes d'ouverture d'école en ce qu'elles donnent de la légitimité aux demandes, qui, sans leur soutien, apparaissent comme des attentes particulières et les transforment en demandes d'intérêt général. Pour finir, D. Laforge aborde le rôle important joué par les établissements scolaires capables d'intéresser l'administration scolaire aux enjeux locaux qui leur sont propres, comme c'est le cas des conditions de travail des enseignants, essentiellement liées au maintien de l'équilibre démographique entre les lycées.

Dans le dernier chapitre, l'auteur se penche sur les facteurs endogènes du laisser-faire. Il s'interroge ici sur ce qui conduit les acteurs "à envisager leur laisser-faire comme acceptable" (160). Il trouve des réponses dans l'organisation fortement bureaucratique de l'administration scolaire et dans la division des tâches fondée sur des principes de hiérarchie, de complémentarité et d'expertise non favorables à la coopération et à l'échange d'informations. Il souligne aussi la mise à distance par les acteurs de l'administration des expériences de terrain des acteurs locaux et des familles. D. Laforge se penche ensuite sur l'impact des outils, dispositifs et objets techniques développés par l'administration qui orientent son action. Les outils

statistiques par exemple favorisent une évaluation à distance centrée sur la gestion des flux d'élèves entre établissements. Pour terminer, il traite du "mythe de l'efficacité du local" comme un des facteurs centraux qui rend acceptable l'immobilisme de l'administration dans le domaine de la ségrégation scolaire. L'auteur observe que, sur la base de ce mythe, les acteurs administratifs font face aux problèmes de ségrégation scolaire en enjoignant aux acteurs locaux de se mobiliser, sans s'impliquer eux-mêmes dans le traitement des facteurs contextuels de la ségrégation.

On s'attend tout d'abord dans cet ouvrage à un constat sur les limites des possibilités d'action de l'État. Celui-ci aurait bien pour objectif de diminuer ou d'empêcher la ségrégation scolaire mais n'aurait pas les moyens de sa politique ou serait trop fortement contraint par des logiques contraires émanant des acteurs locaux. Mais la thèse soutenue et démontrée dans cet ouvrage va au-delà et c'est en cela qu'elle nous a paru particulièrement éclairante. L'auteur y montre en quoi l'action de l'État a elle-même des effets négatifs sur la justice scolaire, entre autres parce qu'il accepte de ne pas mettre cet enjeu en priorité mais de laisser cours à bien d'autres enjeux inscrits eux aussi dans le système éducatif français.

L'auteur se penche également sur les comparaisons de performance scolaire entre académies et régions, qui ont pour conséquence de donner priorité à la gestion des flux, au maintien de pôles d'excellence et à l'écoute des attentes de familles

les mieux dotées. Ces analyses suscitent chez le lecteur une série d'interrogations similaires à celles que provoquent les comparaisons internationales entre les systèmes éducatifs qui, sortis de leur contexte social, semblent être mis en concurrence.

Enfin, D. Laforge ose l'esquisse d'une solution à ce constat noir, à savoir "l'instauration, à différents niveaux, d'espaces de discussion entre l'institution scolaire et les familles venant favoriser l'élargissement des possibles d'action, la co-définition d'un monde commun et in fine l'émergence d'établissements plus mixés socialement et scolairement" (204). Cette conclusion met l'accent final sur les stratégies éducatives des familles comme facteur de la concurrence entre établissements et par suite de la ségrégation. C'est donc finalement à la dernière page du livre que l'auteur insiste sur une diffusion des responsabilités entre tous les acteurs du monde scolaire, alors que, dans d'autres parties de l'ouvrage, l'auteur semble prendre une posture essentiellement critique vis-à-vis des représentants de l'administration déconcentrée de l'Éducation nationale.

Silvia Giraldo

Groupe Interdisciplinaire de Recherche
sur les Systèmes Éducatifs
et de Formations (GIRSEF)
Université catholique de Louvain

Références bibliographiques

DELVAUX B., GIRALDO S., CHRISTIAN M.
2005 *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*, Presses universitaires de Louvain

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER, ANDRÉ D. ROBERT, 2005
L'école et l'argent. Quels financements pour quelles finalités ?
Paris, Retz éditions, 176 pages

L'ouvrage de Roger-François Gauthier et André D. Robert constitue une approche intéressante des relations entre argent et école, problématique rarement abordée dans d'autres disciplines que l'économie. En posant dès le sous-titre la question "quels financements pour quelles finalités ?", les auteurs indiquent qu'il ne s'agit en aucun cas d'opposer la question strictement économique de la maîtrise des coûts à celle d'une politique éducative générale, mais au contraire de réfléchir à l'une pour une meilleure utilisation de l'autre.

Composé de quinze articles clairs et concis, cet ouvrage, qui donne une large place à la comparaison internationale, permet à chacun, professionnels de l'éducation et usagers de l'école, de repenser le fonctionnement du système français en explorant deux pistes principales. La première montre comment le système actuel accentue plutôt qu'il ne réduit la fracture sociale, par une politique qui favorise davantage les familles déjà favorisées. La deuxième traite, exemples à l'appui, des "anomalies" du système actuel de financement, liées le plus souvent à une absence d'évaluation des besoins et des mesures adoptées.

Des familles favorisées que l'on favorise !

Le premier chapitre permet aux auteurs de définir la notion d'investissement dans le domaine scolaire. Ils rappellent que l'objectif de l'école fut, pendant très longtemps, de permettre une cohérence sociale ou nationale avant qu'un certain intérêt, collectif (transmission d'un patrimoine, sélection sociale, développement économique, développement culturel) ou individuel (mobilité sociale possible, diplôme et compétence professionnels), justifie que la société dépense pour elle.

Dans les quatre chapitres suivants, les auteurs reviennent sur le concept de gratuité. Ils commencent par rappeler sa

double origine, d'une part révolutionnaire, avec une gratuité absolue dans une conception de l'école comme droit, une école financée par l'État, selon un principe légalement adopté dès la Troisième République ; d'autre part religieuse préférant une gratuité partielle réservée aux "plus pauvres", faisant ainsi de l'école une "œuvre" financée par des fonds privés (familles ou fondations). Or indirectement, ces deux origines influencent encore, selon nous, les rapports familles/école dans les deux systèmes d'enseignement, l'école publique se construisant plutôt sans, l'école privée plutôt avec !

Les auteurs poursuivent en analysant le concept aujourd'hui. Ils insistent sur une série de mesures internes à l'école qui atténuent sensiblement le principe de gratuité (coopérative scolaire, restauration) mais également sur le système des bourses attribuées selon des critères sociaux et cependant toujours absentes en primaire. Ils soulignent enfin la crispation des familles sur le principe de gratuité quant aux dépenses liées à l'exercice scolaire strict (photocopies, fournitures, livres), alors que le coût important de certains voyages, dont le bénéfice scolaire est rarement évalué (ils notent à ce propos le succès de l'anglais australien !) est facilement accepté par ces mêmes familles. Il est intéressant de remarquer à ce propos comment l'outil Internet, souvent perçu comme une menace pour le système actuel, pourrait permettre de multiples échanges linguistiques, à moindre coût et réguliers, avec des résultats positifs dans la pratique de la langue écrite mais aussi orale ! En posant ensuite la question "les familles sont-elles gagnantes ?" (chap. 5), R.F. Gauthier et A.D. Robert répondent clairement par la négative et montrent comment, par la multiplication des aides sociales (attribuées quelquefois sans conditions de ressources par les collectivités territoriales), une politique fiscale inégalitaire, des dépenses variables pour l'enseignement supérieur, ce sont les familles les moins en difficulté qui tirent le plus de bénéfices. Les

auteurs se posent alors la question de savoir si une centration plus importante de l'aide sur ce qui relève du domaine strictement scolaire ne serait pas plus pertinente. De même, on peut se demander si une centration plus individuelle sur les élèves repérés en difficulté ne permettrait pas une meilleure efficacité de notre système qui a plutôt tendance à généraliser des solutions pour des problèmes particuliers.

Dans les cinq chapitres suivants, les auteurs explorent les thèmes du marché et de la privatisation de plus en plus présents dans le discours scolaire et qui renforcent les inégalités d'accès au savoir. En affirmant, dès le chapitre 6, que le concept de concurrence, tel qu'il est défini généralement par les économistes, ne peut s'appliquer à la question scolaire, les auteurs confirment cependant l'existence d'autres "marchés" scolaires. Ils montrent tout d'abord comment l'État a su construire une concurrence régulée en refusant d'une part d'être producteur et éditeur des manuels scolaires et d'autre part en contractant, par le biais d'une loi, avec les établissements scolaires privés qui le souhaitaient.

Cependant, il convient d'être prudent là encore sur cette régulation. En effet, si le chapitre 7 montre bien comment la question des manuels scolaires, telle qu'elle est posée aujourd'hui, peut induire des inégalités d'accès au savoir, il nous semble que par rapport à l'enseignement privé sous contrat, il serait utile de distinguer deux sortes de régulations. En effet, si l'État s'est effectivement montré très vigilant quant au contrôle idéologique des établissements privés sous contrat (les mêmes programmes, les mêmes contrôles, les mêmes diplômes, etc.), il s'est en revanche très peu intéressé à la question de la gestion et du choix concret de leur public. Ainsi il semble que l'essentiel des politiques éducatives de ces trente dernières années, centré sur la démocratisation de l'enseignement, trouve peu d'écho au sein de certains de ces établissements sans que cela ne soit réellement pris en compte, aujourd'hui encore.

A.D. Robert et F.R. Gauthier traitent ensuite d'un autre marché scolaire, non régulé celui-là et en constante progression, qui englobe d'une part le privé hors

contrat et le marché des cours particuliers (chap. 9), d'autre part le marché parascolaire et le service éducatif en ligne (chap. 10). Avec quelques chiffres à l'appui, ils font le constat d'une grande inégalité, accentuée par des choix de politique générale, notamment en matière de fiscalisation. Nous retiendrons deux phénomènes particulièrement parlants, démontrant le paradoxe d'un État acceptant et finançant une école hors l'école : les cours de soutien, en forte progression, qui bénéficient d'une réduction d'impôt avec pour conséquence de faire payer plein tarif ce type de prestation à une famille modeste et demi-tarif à une famille aisée ; le recours massif à certaines classes préparatoires privées onéreuses au sein même de l'enseignement supérieur public et dont les cours peuvent être assurés par des enseignants du secteur public.

Combien coûte et qui paie ce qui est gratuit ?

Les chapitres 11 et 12 traitent de la question du coût et du financement de l'éducation en France. Les auteurs rappellent le coût d'un élève ou d'un étudiant en montrant les fortes disparités qui existent du primaire au supérieur, le secondaire étant en France largement avantage (en comparant avec des pays sensiblement équivalents par ailleurs). Ils pointent également les disparités au sein même de l'enseignement supérieur entre un étudiant d'université et un étudiant de classe préparatoire aux grandes écoles (du simple au double). La comparaison internationale largement utilisée dans ces chapitres permet de montrer que les pays scandinaves par exemple, dépensent autant pour le premier degré (dont on sait qu'il permet de repérer très rapidement les élèves en difficulté) que pour le secondaire avec un taux d'échec moins important. Ces mêmes pays dépensent cependant plus pour un étudiant du supérieur, en misant sur une aide individualisée, ce que les économistes préconisent, quand la France continue à financer surtout des établissements. Les auteurs rappellent également que 95% du budget du MEN étant nécessaire à la

rémunération de son personnel, la marge de manœuvre possible pour financer d'autres besoins reste étroite et constitue depuis la décentralisation, l'affaire du deuxième financeur à savoir les collectivités territoriales. La décentralisation, indiquent les auteurs, permet de passer d'un système simple, mais cependant limité (l'État paie tout !) à un système excessivement complexe répondant à une règle de trois (trois catégories de dépenses, trois niveaux d'enseignement, trois types de collectivités territoriales régulés par trois niveaux de pouvoirs, les établissements en constituant un depuis 1985). Or si les auteurs constatent que la décentralisation, malgré sa complexité, a permis d'améliorer un certain nombre de prestations éducatives et pédagogiques, ils concluent ce chapitre en relevant aussi la grande disparité en fonction des territoires, le manque de cohérence entre un État pilote et les collectivités territoriales et enfin la difficulté à asseoir une politique de géographie scolaire pertinente, permettant de travailler au plus près des élèves en échec. Relevons à ce propos, la difficulté pour beaucoup d'établissements, à travailler en partenariat au sein d'une même zone d'interdépendance, de même que l'absence fréquente de liaison entre école, collège et lycée d'un même quartier.

Dans le chapitre 13, A.D. Robert et F.R. Gauthier développent la question de la mesure de l'efficacité en combinant évaluations nationales et comparaisons internationales. Ils s'intéressent non seulement à la progression quantitative (espérance et taux de scolarisation, hausse du niveau moyen) positive en France, mais surtout à la progression qualitative, plus pessimiste, notamment dans la capacité à réparer les situations d'échec pourtant souvent repérées dès le primaire. Dans tous les cas, l'exercice d'évaluation se révèle difficile et montre qu'il ne s'agit pas toujours de dépenser plus pour réussir mieux ! Cependant, les auteurs insistent sur ce point, la France se caractérise par sa réticence à l'évaluation de l'efficacité de son système, pour plusieurs raisons : la peur d'ouvrir une brèche à la concurrence et au tout libéral, la difficulté à mesurer l'acte pédagogique pour un individu ou un système, et

enfin la mise en garde par rapport à un système de notation pas toujours adaptable d'une classe ou d'un établissement à l'autre (à partir de la rentrée 2006, il va cependant s'agir de noter également les compétences en termes de vie scolaire !). Les auteurs rappellent que la LOLF (loi organique relative aux lois de finances) aura pour but d'obliger à ce travail d'évaluation, les budgets devant être accordés en fonction de programmes et d'objectifs définis, "ainsi que des résultats attendus et faisant l'objet d'une évaluation" (article 7). Cette mesure de l'évaluation ne pourra s'opérer efficacement selon eux qu'à l'échelle des établissements. Là encore, le manque de transparence du système actuel mais également l'absence d'échanges sur des pratiques qui fonctionnent au quotidien dans les établissements risquent de ralentir une mise en mouvement de plus en plus nécessaire, alors que l'enseignement privé catholique par exemple a déjà entamé une réflexion sur l'évaluation.

Cette absence d'évaluation des politiques éducatives induit ce que les auteurs qualifient dans le chapitre 14 d'"anomalies du système éducatif". S'ensuit un exposé des dépenses engagées par l'État, inutiles et inefficaces pour lutter contre la fracture scolaire, liées principalement à l'empilement de réformes sans évaluation, à une mauvaise gestion des ressources humaines et à une double structure d'encadrement (pédagogique et administrative) qui par exemple à l'échelon établissement empêche "légalement" principal et enseignants de se rencontrer pour travailler ensemble.

Le chapitre 15 propose alors une série de mesures permettant de mieux financer l'école, en axant principalement l'effort sur l'enseignement supérieur et sur une meilleure répartition des coûts entre État et argent privé, entre familles modestes et favorisées.

L'ouvrage se clôture par des propositions concrètes, participant à la réflexion sur le sens de l'École aujourd'hui, préalable essentiel à la construction d'une meilleure équité.

Sylvie Da Costa
OSC-CNRS,
Institut d'études politiques de Paris

MARIE DURU-BELLAT, 2006*L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*

Paris, Le Seuil, 110 pages

Marie Duru-Bellat trace en une centaine de pages un remarquable état de la crise du modèle actuel de démocratisation de l'enseignement. Elle interroge l'idée reçue selon laquelle "toujours plus" d'éducation constituerait un bien pour la société comme pour les individus. Elle voit plutôt dans cette démarche une fuite en avant. Publié dans la collection "La République des idées", l'ouvrage poursuit un double but : mobiliser les résultats de la recherche pour faire le point sur une question sociale et formuler des propositions qui pourraient inspirer les décisions politiques.

L'ouvrage analyse donc, tour à tour, les déceptions face aux promesses d'ascension sociale, les ambiguïtés de la notion de mérite, la difficulté à cerner les bénéfices de l'éducation, etc. Ces analyses font –avec quelques nuances– l'objet d'un large consensus dans les milieux scientifiques. Le débat porte aujourd'hui sur la manière dont la recherche peut dépasser ce constat. Un retour réflexif paraît nécessaire. Les défaillances d'un système tiennent souvent aux impensés qui ont présidé à sa genèse. Les travaux des historiens montrent que la société a exploré, de 1880 à 1960, de nombreux dispositifs de prolongation de la scolarité pour les enfants d'origine populaire. La mise en place du collège unique a réduit une diversité qui correspondait peut-être mieux à la demande des classes populaires. Il est bien sûr vain de se demander ce que serait la situation actuelle si d'autres orientations avaient été prises mais il est tout à fait légitime d'interroger la mise en système des années 1960 et la manière dont elle a standardisé l'offre d'éducation dans le domaine des contenus comme dans celui de l'organisation.

Ce regard rétrospectif permettrait de répondre à une question essentielle : la crise actuelle est-elle celle d'un projet politique (la démocratisation des études) ou la crise du dispositif qui était censé le servir, l'organisation que M. Duru-Bellat qua-

lifie de méritocratique ? Dans le premier cas, c'est la perspective politique qui constitue une utopie dangereuse. Dans le second, l'orientation demeure valide mais il faut trouver d'autres manières de la mettre en œuvre.

L'élucidation du passé permettrait de mieux assurer les propositions concernant l'avenir. C'est l'objet du dernier chapitre "Repenser l'entrée dans la vie". Cette notion apparaît peu claire. Elle mêle des propositions concernant le développement d'une formation en alternance et la définition d'une nouvelle compétence : l'aptitude à s'orienter tout au long de la vie. "À tous les niveaux scolaires, il est nécessaire de réfléchir à des modalités alternatives d'orientation et de sélection pour les formations et les emplois, moins dominées par les critères académiques, moins irréversibles, moins dramatiques. À cet égard, plusieurs pistes de réflexion peuvent être explorées. La première consiste à souligner que, dès lors que la formation commune remplirait sa mission, les jeunes aborderaient cette phase d'orientation avec des acquis solides et relativement égalisés. Une logique de choix (entre des emplois diversifiés) prendrait alors plus de poids par rapport à une logique de classement (où des jeunes inégaux accèdent à des emplois inégaux)" (84).

L'intérêt de la perspective amène à poser quelques questions en amont. Il semble tout d'abord nécessaire d'interroger ce modèle de formation tout au long de la vie que les organisations internationales proposent pour renouveler le projet d'égalité des chances. Qu'est-ce que ce changement de cadre apporte à l'idéal que les sociétés atlantiques ont hérité des Lumières ? En quoi risque-t-il de le remettre en cause ? La seconde porte sur la notion de socle commun, sa définition, sa mise en œuvre, etc. La formule "dès lors que la formation commune remplirait sa mission" esquive des points essentiels. Tout

d'abord, quelle est cette mission ? C'est-à-dire quelles compétences font partie du socle commun ? Comment les élèves (et les enseignants !) peuvent-ils atteindre les objectifs qui leur sont fixés ? Et si, par malheur, quelques jeunes ne parviennent pas à acquérir ces bases, que deviennent-ils ?

L'objectif de dissocier le projet d'éducation et de formation du projet de sélection est ancien. Est-il réalisable ? Bourdieu avait montré que les savoirs étaient porteurs de distinction. Ce n'est évidemment pas une raison pour y renoncer car ils sont également outils de maîtrise sur le monde. L'orientation est-elle en mesure de résoudre cette contradiction, ou du moins de gérer cette tension ? Au-delà, quels sont les enjeux de la notion d'"entrée dans la vie" ? Elle s'appuie sur un constat tout à fait réel : la perplexité des jeunes d'origine populaire devant un temps des études coupé de la production. Faut-il pour autant adhérer aux nouvelles formes d'apprentissage et d'alternance qui soumettent les jeunes aux contraintes du système productif ?

Enfin, l'ouvrage laisse de côté une dimension qui est devenue fondamentale. Dans les trente dernières années, la société française a accepté l'idée qu'elle était pluriethnique et pluriculturelle. De nouvelles revendications apparaissent donc, en

particulier celle d'une reconnaissance des différences. Cette orientation n'est pas spontanément compatible avec le projet d'égalité. L'égalité suppose une échelle commune qui permette de mesurer la contribution de tous au bien commun. La justice est ensuite que chacun reçoive les bénéfices qui correspondent à sa contribution. Certaines revendications du droit à la différence mettent en cause cette idée d'échelle commune. Imagine-t-on par exemple de mesurer les mérites et les (éventuels) inconvénients du christianisme et de l'islam ? D'autres remettent en cause des principes qu'on croyait acquis, comme l'égalité entre les hommes et les femmes. Aucune réflexion sur la démocratisation de l'enseignement ne peut esquiver ce nouvel aspect de la diversité.

Le travail de M. Duru-Bellat constitue donc un jalon important dans les réflexions en cours sur la crise et le renouvellement du projet de démocratisation. Si tout le monde peut être d'accord sur le bilan proposé dans l'ouvrage, la vision prospective mérite d'être discutée, mais il est vrai que ce débat sort du domaine scientifique.

Jean-Louis Derouet
UMR Éducation & Politiques
INRP-Université Lumière Lyon 2

ISABELLE DANIC, JULIE DELALANDE, PATRICK RAYOU, 2006

Enquête auprès d'enfants et de jeunes.

Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales

Rennes, PUR, 216 pages

Le travail de questionnement auprès des enfants et des jeunes constitue le thème central et original de l'ouvrage proposé par Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou. Ces derniers en font l'occasion d'une analyse approfondie des procédés et des protocoles théoriques et méthodologiques habituellement utilisés dans leurs enquêtes de terrain par les chercheurs des divers domaines des sciences sociales, mais particulièrement en sociologie, anthropologie et ethnologie.

L'originalité de ce livre tient surtout à la présentation des questions qu'il traite. Les auteurs partent de leurs expériences d'investigation passées pour nous présenter d'un côté les problèmes théoriques qu'ils ont dû affronter lorsqu'ils préparaient leur travail sur différents terrains d'enquête (mais aussi lors de sa réalisation effective) et de l'autre les chemins possibles pour les surmonter en envisageant la spécificité des objets et des situations sélectionnées. Le recours aux expériences de recherches déjà faites rend plus riche le contenu du livre car il fait l'objet de deux traitements complémentaires. D'une part, ce recours est regardé par les auteurs comme un dispositif fondamental pour illustrer leurs thèses tout au long de leur exposé, une fois que l'approche constructiviste est assumée et rapportée à des objets d'étude aux caractères spécifiques, à savoir les enfants, les adolescents et les jeunes. D'autre part, ce même recours est envisagé comme un support indispensable pour montrer les limites de cette approche constructiviste qui, cependant, permet d'éviter le relativisme, en particulier culturel et scientifique.

Ce livre se divise en deux parties. Chacune d'elles aborde des questions fondamentales pour ceux qui prétendent construire et réaliser un projet de recherche dans les domaines des sciences sociales.

Dans une première partie, les auteurs centrent leur attention sur les objets et les terrains d'enquête sur lesquels portent leurs travaux. Les thèmes qui y sont traités traversent une série de questions centrales à tous les projets de recherche, mais qui prennent ici un relief particulier en fonction des choix des chercheurs. I. Danic et J. Delalande privilégient comme objet d'investigation les enfants, regardés sous des angles un peu distincts. La première concentre ses réflexions théoriques et ses investigations exploratoires sur les relations et les articulations entre les procès de socialisation au sein de la famille et au sein de l'école. La seconde se consacre aux relations que les enfants développent entre eux dans les espaces scolaires, salles de classe ou lieux de récréation. Quant à P. Rayou, dans la suite de son travail sur les formes de participation des enfants à la vie de l'école et des adolescents à la construction de la "cité lycéenne", il s'est consacré plus particulièrement à penser la construction de scénarios destinés à faciliter et à soutenir le discours des jeunes écoliers.

Malgré les différences de leurs objets et de leurs terrains, les trois auteurs présentent un regard proche. Cela tient à la centralité attribuée au point de vue des enfants, des adolescents et des jeunes. Selon eux, en effet, les sociétés d'adultes tendent à considérer les enfants comme incapables de justifier leurs points de vue lorsqu'ils sont interrogés, par les adultes eux-mêmes ou par leurs pairs. Beaucoup d'adultes, en particulier ceux qui travaillent dans les institutions de production et de diffusion de différents types de communication (orale, écrite ou artistique), tendent à considérer les enfants, les adolescents et les jeunes comme des objets passifs indépendamment du support d'expression qu'ils privilégient. En contredisant ces thèses socialement enracinées les auteurs affirment

que, quand l'investigateur construit son objet, il "doit considérer que c'est une réalité pour une grande part socialement produite et que ses caractéristiques essentielles sont façonnées par le traitement social des enfants" (88), des adolescents et des jeunes.

Dans la deuxième partie, les trois auteurs se centrent sur deux thématiques très importantes. La première rend compte des procédés et des protocoles, de nature scientifique ou de nature morale, que les chercheurs doivent adopter pour établir les liens avec les populations déjà référées. L'établissement de relations de proximité avec les enfants, les adolescents et les jeunes requiert un ensemble de précautions méthodologiques sans lesquelles une telle approche ne se concrétise pas ou reste entachée d'ambiguïtés qui nuisent au développement de la recherche de terrain.

La seconde thématique porte sur les techniques de recueil de données. Chacun des trois chercheurs s'appuie sur des techniques différenciées avec l'ambition de les rendre adéquates. Devant les objets interrogés et construits d'une manière différenciée, leurs options méthodologiques et techniques sont différentes.

La technique d'observation, choisie par J. Delalande, est l'entretien approfondi auprès des enfants en maternelle et CE2. P. Rayou, par contre, a choisi la construction de scénarios "scolaires" qui proposent des situations familières aux écoliers. Par ailleurs, ces scénarios se rapprochent des controverses dans lesquelles baignent ces acteurs (les écoliers). Comme support à son recueil d'information, P. Rayou utilise l'enquête par questionnaire. I. Danic privilégie, pour mener à bien son travail de terrain, la photographie et l'entretien.

Les options théoriques et méthodologiques définies sont soigneusement explicitées, sans que soient négligées les frontières entre les caractéristiques situationnelles rencontrées par les acteurs à l'école et dans la famille ni celles qui tiennent à leur milieu social. À partir de là, dans le cadre de la sociologie constructiviste et pragmatique choisie par les auteurs, une question de nature théorique s'impose :

quel que soit l'objet, quelle position le chercheur doit-il prendre quand le choix entre une sociologie des âges et une sociologie des classes sociales est en jeu ? En répondant à cette question générale, les auteurs, qui ne refusent pas de prendre en compte les propriétés sociales des acteurs, considèrent cependant que "les acteurs sociaux ne sont pas porteurs de dispositions permanentes réductibles à l'intériorisation de normes sociales bien établies. Vivant dans plusieurs mondes à la fois, ils ont à définir pour partie par eux-mêmes la cohérence de leur conduite et, en matière de culture par exemple, présentent des 'dissonances' qui témoignent souvent d'une lutte de soi contre soi" (190).

Discutant les approches théoriques et méthodologiques qui permettent le mieux de recueillir le point de vue d'acteurs comme les enfants et les jeunes, les auteurs évoquent diverses recherches en tant qu'exemples significatifs. Les terrains empiriques en sont très variés, mais l'espace principal d'intervention méthodologique reste l'école. Les cours (de récréation) et les salles de classe sont choisies comme des lieux où se tissent les rapports sociaux entre les pairs ou entre les mondes des adultes et les mondes des enfants. Ces lieux fournissent des cadres privilégiés pour les situations scolaires et les différentes expériences vécues à l'école par les enfants, par les enseignants et par les autres professionnels.

Mais les processus de socialisation scolaire sont pénétrés par d'autres types de normativité que les enfants et les jeunes incorporent dans leur famille d'origine. En ce sens, il est important de mettre en rapport les expériences vécues dans les agrégats familiaux et les expériences socialisatrices vécues avec les membres des groupes de pairs ou dans le cadre des relations de proximité avec les enseignants.

Le point de vue politique n'est pas absent du discours et des pratiques des enfants et des jeunes à l'école. Leur voix a une forte dimension critique comme peuvent la susciter chez tout un chacun les espaces scolaires, mais cette voix est spécifique et fait ressortir les distances et les

différences entre enfants et adultes. Les sujets de discussion des “petits” et les “petites grandeurs” auxquelles ils se réfèrent nous donnent à voir des expériences particulières, qui proviennent des contacts fréquents dans la cour entre les amis et les copains. En ce sens, les enfants et les jeunes envisagent l'ordre scolaire (et social) d'une autre façon que les adultes, dont le regard est empreint de normativité.

Cette confrontation entre les expériences des adultes et les expériences des enfants exige une autre posture de recherche mais aussi une autre posture éducative. En réalité, disent les auteurs, “l'adultocentrisme est mauvais conseiller” (102). Une fois que les enfants et les jeunes ont expliqué comment ils investissent les formes produites par l'école, les chercheurs doivent appréhender les expériences scolaires qui leur sont rapportées à travers une pluralité de logiques et de rationalités pratiques. Afin de poursuivre l'analyse dans cette perspective constructiviste –d'un point de vue simultanément compréhensif et explicatif– le choix des méthodologies doit être souple et inventif “pour faire saisir tantôt davantage les contraintes externes des actions, tantôt plutôt leurs déterminations subjectives” (103).

Et puis, il faut dire que la relation du chercheur aux enfants est dans un certain sens particulière. La meilleure réponse est d'envisager cette relation dans un équilibre entre la distance et la proximité des deux interlocuteurs. Malgré les différences entre les liants scolaires vécus dans les collèges et les lycées, les uns marqués par une paix précaire, les autres par des conflits qui se renouvellent en permanence, l'exigence du rôle de chercheur oblige à maintenir cet équilibre incertain. Selon l'âge des enfants, les chercheurs doivent leur expliquer les objectifs et le sens de la recherche et en même temps entretenir avec eux une relation communicationnelle ouverte, peu déterminée.

La bonne organisation de l'ouvrage *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, combinée à la complexité des questions théoriques et méthodologiques posées, en fait ressortir l'intérêt scientifique. Les propositions analytiques avancées, certes à débattre, méritent pour cela toute notre attention critique.

José Manuel Resende
Forum Sociológico, Centro de Estudos
do Departamento de Sociologia
da Faculdade de Ciências Sociais
e Humanas da UNL (Lisbonne)