

MOBILITÉ ET PROCESSUS IDENTITAIRE DEUX REGARDS SUR LES TRAJECTOIRES DE NORMALIENS DE L'ENS DE FONTENAY-SAINT-CLOUD

Ariel CORDIER*, Christina GAUTHERON-BOUTCHATSKY**
AVEC LA COLLABORATION DE GENEVIÈVE ZARATE***

Résumé

Cet article rend compte d'une enquête de terrain réalisée auprès de deux promotions de normaliens, l'une en cours de formation à l'ENS (promotion 1996), l'autre inscrite dans un parcours professionnel (promotion 1986). Associant les regards croisés issus de la sociologie et de la psychanalyse, nous nous sommes intéressées à l'évolution des trajectoires-types et des trajectoires individuelles familiales, scolaires et professionnelles d'élèves de l'ENS dans leur rapport à la mobilité. Nous présenterons deux approches complémentaires : d'une part, les résultats de l'enquête par questionnaire centrés sur la comparaison de leur mobilité linguistique, géographique et socio-professionnelle, d'autre part, l'analyse de quelques entretiens biographiques d'élèves et anciens élèves en explorant leur relation à la mobilité dans la rencontre entre une histoire personnelle et une institution.

63

Abstract

This article reports the results of a survey on two groups of students from the ENS, one still at the ENS (started studies in 1996), the other already working (started studies at ENS in 1986). Using approaches common to sociology and psychoanalysis we examined the changes in "familial", academic and professional type and individual "trajectories" of former students of the ENS, but also in their relationship to mobility. We will present two complementary approaches: on

* - Ariel Cordier, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, section sciences de l'éducation, groupe de recherche « Frontières culturelles et diffusion des langues ».

** - Christina Gautheron-Boutchatsky, groupe de recherche « Frontières culturelles et diffusion des langues » (ENS).

*** - Geneviève Zarate, ENS Fontenay-Saint-Cloud, groupe de recherche « Frontières culturelles et diffusion des langues » (dir.).

one hand the results of a survey by questionnaire based on the comparison of their linguistic, geographic and socioprofessional mobility, on the other hand the analysis of some of biographical interviews of students and former students we made exploring their relationship to mobility as it relates to their personal history and an institution.

Selon la revue *Politix* (1), les travaux centrés sur les acteurs de la construction européenne, leurs groupes sociaux d'appartenance, les particularités de leurs trajectoires et de leurs stratégies d'internationalisation, sont rares. Cet article contribue à ce débat récent, en interrogeant les conditions de la formation à l'international des élites nationales. Les Grandes Écoles confrontées à un nouvel environnement international et européen contribuent-elles à la structuration d'un espace de formation des élites européennes ?

Dans le cadre d'une recherche portant sur la mobilité étudiante et le rapport à l'altérité des élèves de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud (2), nous nous sommes demandées si les différents types de mobilité (géographique, linguistique, sociale et professionnelle) associées aux trajectoires font partie d'un processus de construction identitaire des différentes générations à l'articulation du social et de l'individuel. Nous avons notamment utilisé la notion de mobilité, telle qu'elle est définie par M. Bassand et M.-C. Brulhardt (3) : « La mobilité n'est pas que spatiale. Elle peut être aussi ou bien professionnelle ou bien sociale, ou bien culturelle. Pour ce qui est de la première, l'acteur se déplace d'un emploi à un autre, ou d'une entreprise à une autre, n'entraînant pas nécessairement un changement de domicile. Cette mobilité est aussi qualifiée de mobilité sociale horizontale. La seconde implique un mouvement dans la stratification sociale, les spécialistes parlent alors de mobilité sociale ;

64

1 - « L'Europe en formation(s) », *Politix, Revue des Sciences sociales du Politique*, n° 43, L'harmattan, 1998.

2 - Cette recherche, intitulée « Trajectoires familiales, scolaires et professionnelles des élèves de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud et relation à l'altérité. Le cas des formations admises en 1986 et 1996 » est menée par Ariel Cordier, Christina Gautheron et Geneviève Zarate dans le cadre des activités de recherche du séminaire doctoral et post doctoral « Frontières culturelles et diffusion des langues » (ENS Fontenay-Saint-Cloud, Université Paris III).

Certains travaux du groupe portant sur une seule promotion d'élèves ont été présentés par Ariel Cordier, *le questionnaire biographique source de sens pour l'analyse des trajectoires individuelles et collectives des normaliens de l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud*, colloque de l'université de Rennes II, « Histoire de vie et dynamique langagières », 28-30 septembre 1998, actes à paraître in Presses Universitaires de Rennes, PUR, 2000.

3 - Michel Bassand, Marie-Claude Brulhardt, *Mobilité spatiale: bilan et analyse des recherches en Suisse*, Édition Georgi, 1980.

elle peut être ascendante ou descendante d'où certains parlent aussi de mobilité verticale. La mobilité culturelle qui comprend le passage d'une culture à une autre, est dénommée acculturation, socialisation. » Au cours de cette recherche nous nous sommes interrogées sur l'évolution des trajectoires familiales, scolaires et professionnelles de deux promotions de normaliens de l'ENS Lettres et Sciences humaines. Se référant d'une part, à l'approche biographique développée en sociologie par J. Peneff et D. Bertaux (4), et d'autre part à l'approche psychanalytique et à l'anthropologie dogmatique (5), nous avons analysé les trajectoires-types et quelques trajectoires individuelles atypiques des élèves dans leur rapport à la mobilité.

Du point de vue sociologique, nous avons observé les pratiques concrètes de mobilité dans le cadre des cursus menant à l'ENS. Pour déterminer les éléments constitutifs d'une évolution des trajectoires types des élèves au cours de leur cycle de vie (famille, école, enseignement supérieur, entrée dans la vie active), nous avons mis en rapport les différentes sortes de mobilité (géographique, linguistique, sociale et professionnelle) avec les origines familiales des élèves des promotions concernées, leurs relations intergénérationnelles au sein de la famille, leur parcours scolaire dans l'enseignement secondaire, leur terreau de formation (classes préparatoires littéraires et ENS), leurs pratiques sociales de l'altérité durant la formation donnée à l'ENS. Plus précisément pour la mobilité géographique avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, nous avons examiné les lieux de naissance, d'enfance et d'études secondaires des deux promotions d'élèves, de leurs parents ainsi que les déplacements des ascendants. Par ailleurs nous avons recherché des informations concernant le lieu d'étude en classe préparatoire. Durant les études à l'ENS, nous avons cherché à évaluer la place des séjours à l'étranger dans la formation. Pour la mobilité linguistique, nous avons analysé, pour les élèves linguistes et non linguistes, la place et le mode d'apprentissage des langues dans le contexte intergénérationnel familial et leur réutilisation dans le cadre scolaire et non scolaire. Enfin en ce qui concerne la mobilité socioprofessionnelle, nous avons examiné la mobilité sociale intergénérationnelle familiale, la mobilité disciplinaire des sciences aux lettres, et vice versa, durant le parcours scolaire, la mobilité professionnelle des élèves déjà sortis du cursus ENS, ceux de la promotion 1986.

4 - Daniel Bertaux, *Les récits de vie*, Nathan, 1997. Jean Peneff, *La méthode biographique*, Armand Colin, 1990.

5 - Pierre Legendre, *Dieu au miroir. Étude sur l'institution des images*, Fayard, 1994. Pierre Legendre (dir.), *Du pouvoir de diviser les mots et les choses*, travaux du Laboratoire européen pour l'étude de la filiation (Y. Gevaert), 1998.

L'anthropologie dogmatique est ce domaine, constitué par Pierre Legendre à partir de l'histoire du droit et des institutions et de la psychanalyse, qui étudie ce que signifie être institué tant pour une société que pour un individu.

L'entrée psychanalytique est également mobilisée. Elle permet d'analyser comment la relation de chaque élève à l'institutionnel modifie la mobilité. Pour préciser cette relation entre mobilité et institution, expliquons brièvement, à partir de ce que nous enseignent la psychanalyse et l'anthropologie dogmatique, ce que signifie « être institué » pour un être humain : chacun reçoit une place symbolique, de plein droit et inviolable, qui le légitime en tant que membre de la communauté humaine et à partir de laquelle seulement pourra s'effectuer son évolution personnelle, se dérouler ce processus identitaire qu'est la vie. Cette place découle également de l'ancrage de chacun, de son affiliation à l'espèce par le biais de la filiation généalogique (la place dans une lignée), de la place qu'il reçoit dans une société, une culture... Comme nous le verrons plus loin, on a également analysé comment les significations en lien avec la mobilité sont transmises par les ascendants et réinvesties dans le cadre instituant de l'ENS. La dialectique entre une place inaugurale incontestable et une évolution ainsi rendue possible va se traduire par des pratiques concrètes, dont celles qui concernent les différentes formes de mobilité. Notre hypothèse est que si le processus de structuration première n'a pas eu lieu correctement, cette dialectique se trouve perturbée ou compromise, ce qui apparaît dans la trajectoire des personnes, leurs « choix », leurs pratiques et leur rapport à la mobilité.

Pour cerner les différents types de mobilité des élèves, une enquête de terrain quantitative et qualitative a été réalisée. En 1998, une enquête par correspondance a été engagée d'abord auprès des élèves de la promotion 1996, ensuite en direction des anciens élèves de la promotion 1986. Parmi les cent seize élèves littéraires en formation de la promotion 1996, soixante-deux ont répondu à l'enquête par questionnaire biographique. Parmi les cent onze de la promotion 1986, trente-neuf élèves ont accepté de répondre à l'enquête par questionnaire. Enfin en 1999, trente entretiens ont été réalisés auprès des élèves des deux promotions qui résident dans la région parisienne et avaient répondu à la préenquête.

66

Tableau 1. Répartition des répondants élèves des promotions 1996 et 1986 selon la variable sexe

SEXE	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
Homme	22	20	35	51
Femme	40	19	65	49
Total	62	39	100	100

Nous présentons d'abord les trajectoires-types des deux promotions d'élèves à partir des résultats de l'enquête par questionnaire et décrirons ensuite quelques trajectoires atypiques des élèves, à partir de l'analyse d'une dizaine d'entretiens d'élèves, pour laquelle nous avons utilisé la technique de l'entretien compréhensif, mise au point par J.-C. Kaufman (6).

ORIGINES FAMILIALES ET MOBILITÉ DES ÉLÈVES

Pour les deux promotions d'élèves, considérons la mobilité avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

- *La mobilité géographique* est réduite. Le lieu de naissance des élèves et de leurs parents, le lieu d'enfance et d'études secondaires se situent dans un contexte généralement provincial, et non parisien.
- *La mobilité linguistique* intergénérationnelle familiale est limitée. Pour les deux générations d'élèves, les langues paternelles et maternelles sont le français. De même pour la langue des grands-parents.
- En ce qui concerne l'évolution des professions et des catégories socioprofessionnelles des familles d'origine chez les deux générations d'élèves, on constate une tendance ascendante significative d'une *mobilité sociale intergénérationnelle allant des grands-parents aux parents* (7).

Du côté paternel, les professions les plus représentées chez les élèves de la promotion 96 sont : les professions libérales, les professeurs du supérieur, les ingénieurs et les cadres moyens. Chez les élèves de la promotion 86, il s'agit d'industriels, d'ingénieurs, de professeurs du supérieur. Pour les professions des grands-parents paternels des élèves de la promotion 96, il s'agit de professions libérales, d'employés, de cadres moyens. Pour la promotion 86, ce sont des ingénieurs, des professions libérales et des employés. Du côté maternel, les professions des grands-parents des élèves de la promotion 96 sont des ouvriers, des professions libérales, des cadres moyens, et des employés. Pour la promotion 86, il s'agit surtout d'ouvriers, d'instituteurs et de salariés agricoles. D'un autre point de vue, on observe que les pères occupent des professions socialement supérieures à celles de leurs épouses. Quant au *niveau de diplôme atteint par les parents*, on voit qu'il est assez élevé, celui des mères étant inférieur à celui des pères.

6 - Jean-Claude Kaufman, *L'entretien compréhensif*, Nathan, 1996.

7 - Louis-André Vallet, « Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière des modèles récents », *Revue Française de Sociologie*, 1999.

Tableau 2. Professions des pères des répondants des promotions 1996 et 1986

PROFESSION PÈRE	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
Profes. libérale	11	2	18	5
Prof. du Supér.	11	4	18	10
Indu.-Cadre sup.	7	7	11	17
Ingénieur	7	6	11	15
Cadre moyen	6	1	10	3
Prof. du Second.	3	3	5	7
Instituteur	-	1	-	3
Ouvrier	2	1	3	3
Commerçant	2	2	3	5
Chômeur	2	-	3	-
Employé	1	2	2	5
Artisan	1	1	2	3
Agriculteur	1	1	2	3
Salarié agricole	-	1	-	3
Sans profession	1	-	2	-
Autre	7	6	10	15
Sans réponse	-	1	-	3
Total	62	39	100	100

Tableau 3. Professions des mères des répondants des promotions 1996 et 1986

PROFESSION MÈRE	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
Profes. libérale	3	-	5	-
Prof. du Supér.	5	1	8	3
Indu.-Cadre sup.	1	1	2	3
Ingénieur	1	-	2	-
Cadre moyen	4	2	6	5
Prof. du Second.	19	8	30	20
Institutrice	4	4	6	10
Ouvrier	-	-	-	-
Commerçant	1	-	2	-
Chômeur	2	1	3	3
Employé	6	3	10	7
Artisan	-	-	-	-
Agriculteur	-	1	-	3
Salarié agricole	-	-	-	-
Sans profession	5	9	8	23
Autre	11	7	18	18
Sans réponse	-	2	-	5
Total	62	39	100	100

Tableau 4. Professions des grands-pères paternels des élèves des promotions 1996 et 1986

PROFESSION GRAND-PÈRE PATERNEL	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
Profes. libérale	8	4	13	10
Prof. du Supér.	1	–	2	–
Indu.-Cadre sup.	4	1	6	3
Ingénieur	4	7	6	18
Cadre moyen	9	–	15	–
Prof. du Second.	1	2	2	5
Instituteur	3	1	5	3
Ouvrier	6	3	10	8
Commerçant	4	3	6	8
Employé	6	4	10	10
Artisan	3	2	5	5
Agriculteur	3	2	5	5
Salarié agricole	2	3	3	8
Autre	8	6	12	15
Sans réponse	–	1	–	2
Total	62	39	100	100

70

PARCOURS SCOLAIRE ET MOBILITÉ DES ÉLÈVES

- Lors de leurs *études secondaires* effectuées surtout en province, les deux générations ont pour la plupart étudié l'anglais en première langue. En ce qui concerne la troisième langue vivante, moins d'un tiers des élèves de chaque génération n'en a étudié aucune. Cependant le latin apparaît la langue comme étant la plus choisie pour un cinquième des élèves.

- Plus de la moitié des normaliens de chaque promotion a passé leur baccalauréat en province. En ce qui concerne le *type de bac*, la promotion 96 se divise en deux groupes : ceux qui ont été admis à un baccalauréat littéraire et ceux qui, un peu plus nombreux, ont été admis à un bac scientifique. La mobilité disciplinaire est donc importante, on verra qu'il y a peu de correspondance entre le type de baccalauréat obtenu, l'intégration des filières post bac et la discipline d'entrée à l'ENS. Ces résul-

tats confortent les études de la Direction de la programmation et du développement (8) qui montrent que les classes préparatoires aux grandes écoles sont plutôt l'apanage des bacheliers S, la très grande majorité des bacheliers littéraires prenant plutôt la voie des études longues à l'université. J. Fontaine et al. (9) s'interrogent sur les raisons qui déterminent le choix des filières post bac. Outre l'explicitation des pressions familiales qui s'exercent plus sur les garçons que sur les filles, le choix de la filière S se fait différenciellement selon les sexes, à partir de plusieurs motivations : le goût pour les sciences, les débouchés offerts par cette filière, l'adéquation avec un projet professionnel établi et le choix de cette filière par élimination des autres. Paradoxalement, la filière S semble représenter un espace de liberté pour des jeunes qui souhaitent changer d'orientation.

Pour les élèves de la promotion 86, leur motivation et leur rapport à la science sont différents de ceux de la génération plus récente et on constate une moindre mobilité : plus de la moitié a possédé un baccalauréat littéraire. Cette enquête a montré que l'attrait des élèves et anciens élèves pour une filière sélective de l'enseignement supérieur a été renforcé par les conseils relatifs à l'orientation. En effet plus de la moitié des élèves de chaque promotion ont été conseillés par l'entourage.

Tableau 5. Types de baccalauréat littéraire ou scientifique passés par les élèves des promotions 1996 et 1986

TYPE DE BAC	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
scientifique	27	13	44	33
littéraire	25	23	40	59
écon. et social	3	3	5	8
autre	7		11	
Total	62	39	100	100

8 - Brigitte Dethare, *Les classes préparatoires aux Grandes Écoles, 1997-1998*, Direction de la programmation et du développement, Note d'information, 98-99.

9 - Jacqueline Fontaine, Valérie Legros, Danièle Ohana, *L'orientation comparée des filles et des garçons past baccalauréats*, rapport ronéo, Université de Rennes II, 1997.

FILIÈRES POST BACCALAURÉAT ET MOBILITÉ DES ÉLÈVES

Le choix des filières post baccalauréat se fait en amont des classes préparatoires et représente une étape dans la trajectoire biographique des élèves de l'ENS. Ces filières sélectives de l'enseignement secondaire et supérieur constituent un terreau de formation qui apporte une formation intellectuelle jugée excellente, permet d'acquies une compétence et de satisfaire un goût pour la connaissance. Cette formation initiée en hypokhâgne et khâgne, représente une autre période charnière dans la trajectoire des élèves des deux générations, avant sa poursuite à l'ENS. Cette matrice commune est à l'origine d'un réseau de sociabilité centré sur l'entre soi, qui commence en classe préparatoire. L'ouverture à l'autre prend le sens d'une ouverture à la culture et au savoir. L'enjeu de la trajectoire, outre les perspectives de mobilité sociale offertes par une filière sélective, est peut-être le rapport au savoir littéraire et/ou scientifique.

À l'occasion des études en hypokhâgne et khâgne, on peut constater, pour les deux tiers des élèves de chaque promotion, une mobilité interrégionale dans le sens province Paris. Si l'ENS recrute assez peu dans les Khâgnes implantées en province, elle reçoit par contre des élèves d'origine provinciale mais qui ont effectué leurs études post baccalauréat à Paris.

FORMATION À L'ENS ET PRATIQUES SOCIALES DE L'ALTÉRITÉ DES ÉLÈVES

72

- Pour les deux générations d'élèves on constate un *développement inégal de l'activité associative et un apprentissage linguistique extrascolaire limité*. Ainsi plus de la moitié de la promotion 86 a eu une activité associative, tandis que la moitié de la promotion 96 n'en a pas. En ce qui concerne la pratique des langues hors cadre scolaire, les deux tiers de la promotion 96 n'en a aucune. C'est un peu différent pour la promotion 86 qui se répartit en deux groupes égaux (chaque groupe représentant la moitié de l'échantillon). Par contre, en situation de formation ou de travail, quelles que soient les générations, deux tiers des élèves pratiquent une langue (l'anglais chez un tiers des élèves de la promotion 96).
- Les deux générations d'élèves ont eu une *expérience de l'altérité* dans le cadre de l'École. En effet les trois quarts de la promotion 86 ont fait un séjour à l'étranger. Pour la promotion 96, il s'agit de plus de la moitié. Quant aux *pratiques de communication en direction de l'étranger*, elles sont développées: les trois quarts des élèves des deux promotions échangent une correspondance avec l'étranger. Plus de la moitié de l'effectif de la promotion 96 n'a pas de contact E-mail en France, tandis que plus de la moitié de la promotion 86 justifie cette pratique internationale.

Tableau 6. Séjours à l'étranger effectués par les élèves des deux promotions pendant leur formation à l'ENS

SÉJOURS À L'ÉTRANGER	Effectifs		Pourcentages	
	1996	1986	1996	1986
oui	34	29	55	74
non	27	10	43	26
sans réponse	1	-	2	-
Total	62	39	100	100

ENTRÉE DANS LA VIE ACTIVE ET MOBILITÉ DES ÉLÈVES DE LA PROMOTION 1986

En ce qui concerne l'insertion professionnelle effective, plus des deux tiers des répondants de la promotion 86 ont occupé des fonctions d'enseignant-chercheur dans l'enseignement supérieur, telles que allocataire-moniteur-normalien (AMN), attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) et maître de conférences (MC). Un dixième a trouvé un poste de professeur agrégé en université (PRAG).

Par ailleurs, on observe que, pour cette génération, plus du tiers des anciens élèves a exercé comme professeur dans le second degré, et un dixième est devenu administrateur culturel. Les autres font figure de cas singuliers, en tant qu'attachés linguistiques, qu'administrateurs, que journalistes ou qu'artistes. Pierre Carrière (10) remarque que tous les élèves qui ont accédé au statut d'allocataire normalien ont passé avec succès l'un des concours de recrutement des enseignants du secondaire et que les agrégés représentent 92 % du contingent des allocataires. De plus, en 1990, 40 % d'entre eux ont été affectés dans des universités de la région parisienne, dans la mesure où la procédure d'attribution des postes est conçue par le ministère comme un outil de décentralisation.

Après avoir étudié les différentes étapes d'un cycle de vie conduisant à des trajectoires-types des élèves, observons des trajectoires individuelles atypiques lors du passage à l'ENS, c'est-à-dire comment se passe la rencontre entre une institution et une histoire personnelle.

10 - Pierre Carrière, « Enquête sur les assistants-normaliens-doctorants et allocataires-moniteurs-normaliens 1985-1991 », *Bulletin de L'amicale des élèves et anciens élèves de l'ENS Saint-Cloud, l'ENS Fontenay-Saint-Cloud et l'ENS Lyon*, n° 1, 1993.

LES SIGNIFICATIONS TRANSMISES

Les entretiens montrent que la force mise par certains élèves à réparer et poursuivre leur chemin d'humanisation est considérable. À partir de son lien direct à la qualité de l'institution inaugurale, le rapport de chacun à l'altérité sous toutes ses formes (et donc à la mobilité) prend des expressions très diverses, qui évolueront vers la réali-sation de soi ou la dérive en fonction du travail de symbolisation effectué par l'in-termédiaire de la scène du réel. Nous avons préalablement mentionné l'importance, pour chacun, de la bonne institution de ses propres ascendants. À travers leur propre état d'institution, ces derniers transmettent des significations conscientes et incon-scientes concernant l'état d'institution de la lignée, et donc sa valeur sur le plan humain, ce qui se traduit par les sentiments de fierté ou de honte. Tout cela déter-mine la place et l'identité du descendant, qui va devoir s'appropriier et faire évoluer cet héritage, bon ou mauvais.

Prenons pour exemple de cette transmission celui d'un informateur dont les grands-parents, Juifs des pays de l'Est, ont été dans leur enfance déracinés et contraints à l'exil en Amérique Latine. Cette rupture dans leur vie, dans leur identité, a signifié pour eux, en l'absence de parole qui aurait donné sens à ce traumatisme, que leurs lignées et eux-mêmes n'avaient pas droit à cette inviolable place symbolique dans la communauté humaine. Le père, dont la vie est marquée par une sorte d'errance entre plusieurs pays et qui a épousé une femme d'une autre nationalité, n'a pas pu répa-rer la lignée ainsi endommagée sur le plan psychique et symbolique. Et que trans-met le grand-père à son petit-fils ? Il lui dénie une réelle appartenance à ce pays d'Amérique Latine où il est pourtant né, le renvoie du côté maternel, lui reproche une pratique fautive de la langue. Autrement dit, il le délégitime en tant que descendant de sa lignée, lui refuse la filiation que confèrent la reconnaissance et la transmission identitaires.

74

Ainsi, ce n'est pas la chaîne de générations où on vient s'inscrire comme maillon sui-vant qui est transmise, mais la rupture non réparée de cette chaîne. Profondément blessé par ce rejet grand-paternel, cet élève ne sait pas bien où est sa place ni qui il est. Son chemin personnel sera obligatoirement consacré à cette question vitale, ce qui se voit déjà, en termes de pratiques concrètes liées à la mobilité, par une oscil-lation entre un désir d'ancrage, et une facilité de circulation géographique et lin-guistique qui traduit l'importance de sa quête identitaire.

Cet exemple nous amène à préciser le lien entre mobilité et altérité : toute personne qui se déplace (dans l'espace, la société, les langues...) cherche quelque chose « d'autre ». Cette altérité recherchée, ce peut être :

- Sa propre place inaugurale, quand la prison du psychisme maternel s'y est sub-stituée.

- L'altérité d'un père qui aurait dû venir séparer mère et enfant, ce qui se traduit par la quête d'une frontière symbolique à franchir (souvent une frontière géographique).
- L'autre de soi-même au sens de l'accès à son propre inconscient, aux significations oubliées mais actives de sa propre histoire.
- La quête des traces de la mémoire familiale endommagée, transmise sous forme de ruptures auxquelles il faut redonner leur sens pour restaurer la transmission généalogique et identitaire perturbée.
- L'autre de soi-même, enfin, au sens du désir pour ce qui n'est pas nous, et qui nous pousse à déposer toujours ce que nous sommes pour évoluer et créer (et ne pas rester fixé dans une représentation de soi immuable et éternelle).

Même lorsqu'on est en situation d'échec au regard de la dialectique ancrage/évolution, laquelle s'absolutise alors en emprisonnement/errance, on cherche néanmoins à se réancrer (se refonder) pour faire redémarrer le processus identitaire, utilisant pour cela le monde extérieur. En voici un exemple, l'utilisation de l'ENS.

ENS ET QUÊTE IDENTITAIRE

L'ENS est pour tous les informateurs une surface projective (c'est-à-dire une scène inconsciente) particulièrement adéquate pour rejouer la problématique personnelle liée à la fonction instituante: espace à la fois de reproduction et de transition, qui permet d'exprimer inconsciemment la structuration psychique telle qu'elle est, et aussi de la réparer et la faire évoluer dans le sens de l'ancrage et de la différenciation de soi, dont la dialectique caractérise l'institution réussie. Au sein du dispositif instituant qu'est la société tout entière, et dont le système d'enseignement est une pièce majeure, les écoles normales supérieures figurent en effet parmi les lieux les plus porteurs du pouvoir légitimant, et sont vécues comme telles par les étudiants : « (L'ENS) *C'était le paradis. Pas le paradis mais quelque chose d'absolument inaccessible. En hypokhâgne j'étais bonne élève pourtant, mais je pensais « ce sera pas pour moi ».* L'ENS *c'est quelque chose de très prestigieux... »*

Pour rejouer cette dialectique place/évolution (ou processus identitaire), l'École est donc utilisée dans ses aspects internes ainsi que par opposition avec le reste de la société.

Par exemple, « l'entre-soi » propre à l'École peut être vécu et interprété comme facteur positif d'une identité clairement définie, ou bien comme caractérisé par un esprit « étouffant » dont il faut s'évader :

« Le caractère enfermant, bouffant de l'école est pénible, on ne parle que thème latin, alors que les copains du dehors appartiennent à une ouverture, du nouveau. »

Tout dépend de ce qu'on rejoue et recherche inconsciemment durant la scolarité à l'ENS : certains viennent trouver à l'École une différenciation/définition identitaire qui leur manquait, d'autres y revivent davantage une emprise familiale dont ils auront à inventer le moyen de s'affranchir. Il est bien sûr fréquent, dans ces questions d'institution, de rencontrer une oscillation entre les deux : se différencier ou se vivre enfermé, c'est-à-dire reproduire ou faire évoluer :

« Ce qui m'angoisse, c'est le fait que l'école soit renfermée sur elle-même [...] tout cet esprit « y'a que des normaliens » ça m'angoisse, c'est terrible, c'est trop fermé, ce serait bien qu'il y ait des échanges, que l'école soit plus ouverte sur l'extérieur, je comprends que les cours, on veuille pas que tout le monde y assiste, ça me gêne aussi à la limite, je préférerais que ce soit ouvert à tous, je sais pas, pourquoi ce serait pas possible, dans une certaine limite... »

Car il est vrai que tout élément de signification comporte conjointement, toujours et pour chacun, ses deux versions potentielles : en direction de l'humanisation (de la symbolisation, de la reprise du processus identitaire), et en direction de la dérive désymbolisante, c'est-à-dire de l'absolutisation.

Un autre exemple fréquent est l'utilisation de l'École comme réitération d'un lieu inaugural familial qu'il faut parvenir à mettre à distance, sans toutefois rompre le lien d'ancrage, pour pouvoir devenir soi-même. Autrement dit, l'école offre une possibilité d'expérimenter et de symboliser ce qui n'a pu être fait en famille, le mouvement de différenciation/dégagement d'avec une origine qu'on ne renie pas. Les amis sont par conséquent recherchés à l'extérieur, on réside plus ou moins loin de l'École, on se ménage un « territoire » purement personnel sous forme d'activités coupées de l'École (sport, théâtre, activité journalistique, soutien scolaire dans le cadre associatif, pour les filles...) :

« Je fais du soutien scolaire depuis quatre ans et demi. En prépo c'était par souci d'être utile, les prépas c'est complètement fermé, on se focalise sur des détails, on pinaille, en soutien on aide à apprendre à lire, c'est rassurant de se dire "j'ai pas déconnecté du monde" ».

Pour d'autres, il s'agira de rejouer le franchissement de la frontière symbolisante sans lequel il n'est pas pour l'humain de prise de place légitime en humanité. Le concours d'entrée puis l'agrégation sont chargés par l'inconscient de représenter ce seuil symbolique, d'où le poids d'angoisse disproportionné par rapport à l'enjeu objectif, mais à la mesure de l'enjeu inconscient.

– Votre vision de l'avenir ?

– « Je sais pas bien, je me rends pas compte, je sais pas comment l'agrèg, le DEA, la thèse ça s'intègre par rapport au cursus idéal de l'école. En fait je voulais après l'agrèg partir à l'étranger. Je sais même pas comment il faut faire. J'ai du mal à me projeter à dans deux ans, l'agrèg est l'étape à passer d'abord, alors aller où, quand,

pour quoi faire... mystère! J'arrive pas à me dire "il faut que je m'engage pour après", c'est l'agrèg d'abord. »

Ce passage instituant en deux temps, concours d'intégration et agrégation, n'est d'ailleurs pas sans poser quelques problèmes psychiques à certains étudiants qui se démobilisent ou se dépriment après le concours d'entrée :

« J'ai été un peu déçue en arrivant [...] Il y a beaucoup moins de travail, c'est comme un dégonflement d'un seul coup, on croit qu'on va faire ce qu'on veut, choisir son sujet, c'est impressionnant, on se dit "ça y est, j'y suis", il faut le temps de s'y faire, c'est assez bizarre... et le fait d'être payé, on a l'impression d'une sorte de récompense alors qu'on est payé pour travailler, pas parce qu'on a travaillé avant, c'est un peu vicieux comme système. »

Enfin le monde de l'instituant, ici l'ENS, est souvent utilisé comme « repoussoir », modèle contre-identificatoire, par ceux qui ont le plus de difficultés liées à leur institution personnelle. Ils en dénoncent le « mensonge » qui renvoie à l'échec, la carence de la famille : ils opposent l'ENS et le monde du public en général, vécus comme espaces d'arbitraire aux règles cryptées et trompeuses, au monde du privé, du commerce et de la finance, qui apparaît soit comme espace de réelle liberté (de se réaligner), soit comme un monde cynique mais qui a au moins le mérite de la franchise. *« Pour l'agrèg interne on connaît le nom des profs du jury, on connaît leurs tendances, un prof préfère toujours entendre ce qu'il sait, ce qu'il fait lui-même, ça se comprend [...] Quand on fait du commerce, ça c'est avoué, on est censé se vendre, c'est normal, dans un concours c'est pareil... »*

Ces informateurs vivent une contradiction inconsciente : ils demandent à l'ENS la restauration de leur indispensable institution personnelle ; mais celle-ci ayant été endommagée par le dispositif instituant premier qu'est la famille, tous les dispositifs instituants ultérieurs, dont l'ENS, sont vécus comme « mensongers », sur le modèle de la famille. Pour ces informateurs, l'ENS ne peut par conséquent que leur refuser cette restauration. Ils sont en quelque sorte piégés par une dissociation entre la place que la famille leur a octroyée à condition qu'ils renoncent à eux-mêmes, et leur vérité identitaire contrainte d'advenir hors place, puisque place veut dire prison, c'est-à-dire hors légitimité. Certains trouvent un compromis possible à la périphérie des lieux instituants, comme enseignants dans des écoles supérieures de commerce, par exemple :

« Bizarrement je n'ai pu m'épanouir que dans des écoles de management, jamais à l'Éducation nationale. Dans les écoles de commerce, en tant que normalien on est beaucoup plus reconnu, il y a une fascination pour les normaliens, contrairement à l'Éducation nationale où parfois même on vous en veut d'être normalien. »

Le rôle joué par l'argent est loin d'être négligeable comme support de significations liées à l'instituant, à la dette de vie ou de non-vie contractée par chacun auprès de sa lignée ; il représente exactement, dans l'inconscient, le rapport entre la possibilité de vivre qui a été léguée à la personne, et la vérité de son institution. L'argent, comme la vie qu'il représente, est dans la loi ou hors loi, suffisant (justement gagné/reçu, selon la « juste mesure »), ou manquant (injustement, car privant la personne de la sécurité intérieure et de la légitimité indispensable à chacun), ce qui doit pour certains être renversé/démenti par une obtention sans limite (et donc tout aussi hors loi), fantasme qui trouve sa place dans la représentation que les étudiants se font du monde du commerce :

« ... je pourrais faire pas mal de boulots intéressants, plein de choses même, de tous types, pas forcément l'éducation, aussi bien le commerce et je pense que je m'en tirerais, même si je ne suis pas... j'arrive pas... j'aime pas vendre, je sais que je pourrais servir de consultant [...] ça marcherait très bien, là aussi je pourrais avoir plein d'argent, faire ce que je veux... »

LA MOBILITÉ À L'ÉTRANGER, ESPACE DE PROJECTION

Les élèves de l'ENS construisent leur quête identitaire par identification ou par opposition. Pour cela ils utilisent différents espaces : à partir de la famille puis de l'ENS et par élargissement, c'est l'ensemble du système scolaire français (« l'École », qui inclut aussi l'université, avec les différences de signification liées aux différences de position des établissements dans l'espace de la légitimité scolaire), puis la société française dans son entier qui sont utilisés de la même façon, en fonction de leurs caractéristiques internes et de leurs contrastes avec ce qui leur est extérieur. De même les différents pays et les langues maîtrisées sont utilisés de façon directe, ou par associations de pensées enconscientes, pour figurer des dimensions identitaires personnelles, positives ou conflictuelles, qu'il faut donc s'efforcer de transformer pour les rendre utilisables/vivables.

78

Les différents pays et langues :

- représentent des dimensions identitaires réelles : on fait de l'allemand parce qu'on a un parent allemand,
- sont associés à l'identité réelle par association inconsciente : par exemple, Espagne/Amérique du Sud, ou bien désir de faire de l'humanitaire en Afrique parce qu'on a eu une grand-mère à la Croix Rouge et qu'elle a été un puissant modèle identificatoire...
- sont associés à l'identité par le biais des représentations stéréotypées/fantasmatiques que l'on a d'eux : par exemple, les USA figurent un espace de liberté totale par opposition à la France, qui représente la famille, espace instituant mensonger refusant arbitrairement la vie. Ou par exemple, la représentation d'une Chine

cruelle et raffinée pour figurer/rejouer l'identité héritée d'une famille où la conjonction violence/esthétique remonte à loin. L'étranger pourra ainsi être vécu comme espace de vie possible par opposition à l'espace français assimilé inconsciemment à l'institutionnel inaugural qui la refuse :

« ... *a priori no future en France, enfin je le vois mal.* »

Une personne ayant une dimension identitaire mal intégrée pourra tenter inconsciemment de dénier par défense le conflit lié à cette origine : cette dernière sera ainsi affirmée par le rejet de tout ce qui est associé à son contraire :

« *Pour ça l'Amérique Latine m'attire pas du tout, j'ai peut-être pas trop de sang latin, je suis pas attirée par l'exotique là-bas, c'est peut-être mon caractère nordique un peu...* »

Ainsi, pour les personnes ayant une identité complexe et mal harmonisée, le monde pourra être utilisé comme une sorte d'échiquier inconscient pour rejouer les rapports de force entre les diverses dimensions identitaires dissociées, dans le but d'évoluer vers une identité plus intégrée et utilisable de façon créative.

À mesure qu'évolue la négociation identitaire, ce processus de figuration progresse de proche en proche, en utilisant des espaces géographiques et culturels en cercles concentriques de plus en plus larges autour du point d'ancrage instituant : la famille, l'ENS, la France, l'Europe, les pays riches, voire francophones (Québec), les pays lointains, parfois du Tiers-Monde mais dont on parle la langue, et enfin l'étranger à la fois radicalement étranger et déshérité, souvent avec une visée de réparation (humanitaire), ou d'une façon idéalisée et abstraite.

« *Hors Europe ça ne m'attire pas, j'ai envie de découvrir l'Europe, il y a des choses à faire, l'Italie... ça me suffit pour le moment. Quand j'aurai fait le tour, j'irai voir ailleurs. [...] L'Amérique du Nord pour voir comment c'est vraiment, on a une telle image d'eux ! J'aimerais aller au Québec, c'est très marrant qu'ils parlent français, qu'ils aient une identité française, c'est vraiment curieux, c'est bizarre... L'Amérique du Sud à cause de l'Espagnol [...] J'aimerais voir à quel point on est différent, j'aurais peut-être peur si on était très différent...* »

« *Je voulais faire de la coopé en Afrique, pourquoi l'Afrique, aucune idée [...] Si je veux partir c'est pour aider mais je sais pas, c'est obscur, un projet à long terme [...] Partir dans le Tiers-Monde est une idée très ancienne. Avant prof, je voulais devenir médecin humanitaire.* »

« *... pas d'a priori, ça m'est égal, même les pays du Tiers-Monde, ça dépend du projet que j'ai sur place [...] Actuellement, à part dans les tribus amazoniennes, et encore, avec leurs luttes politiques proches des nôtres, les modes de vie on s'adapte très vite, c'est pas si difficile, j'ai jamais l'impression de difficultés incalculables, on a plus chaud, plus froid, on mange ou on se soigne pas pareil, dans l'abstrait*

c'est pas gênant, dans le concret peut-être je criserai si je peux pas téléphoner à quelqu'un, peut-être j'aurais envie de me faire soigner autrement que par une médecine plus défavorisée, plus aléatoire, peut-être j'aurais des réflexes d'occidentale, mais a priori dans l'idéal, non. »

Souvent, l'oscillation entre les deux versions, symbolisée et désymbolisée, des significations, entraîne des déplacements. La réalisation du désir tient compte ainsi des dangers psychiques encourus dans l'enfance et des défenses mises en place, et se trouve donc moins risquée. Par exemple, lorsque la dialectique place/évolution, qui est le processus identitaire normal, est absolutisée en fixation/errance, la mobilité désirée pour s'affranchir de l'emprise familiale tend à se traduire non pas par des voyages et des rencontres réels, mais par le goût des langues et des littératures étrangères : l'altérité recherchée est moins angoissante dans le monde sans risque des livres que dans la réalité. En effet, le dépaysement réel ravive l'angoisse de la privation de place instituée qui est toujours l'autre aspect de l'emprise familiale.

« (L'Europe) ça va ouvrir les esprits, surtout pour les enfants et les ados, leur montrer les cultures tellement riches des autres pays, permettre de circuler librement, les échanges, mais tout en gardant sa culture [...] c'est génial de lire un bouquin dans la langue originale [...] c'est atroce, il y a des millions de langues que je voudrais apprendre, ça me frustre de lire un livre traduit [...] Je suis un peu sédentaire, je voudrais pas vivre à l'étranger, je crois [...] Si je suis prof dans le secondaire, je pauserai mes élèves à partir, aller voir ce qui est différent, ou ceux qui veulent pas partir comme moi, à lire des livres, c'est le meilleur moyen d'approcher une culture, il y a un parfum spécial, tout de suite on se retrouve là-bas... »

80

La négociation psychique, toujours très précise, trouve sous cette forme un compromis acceptable, et éventuellement une étape intermédiaire, entre l'évolution nécessaire et les cartes de départ.

REGARDS CROISÉS

Du point de vue sociologique, on observe pour les deux promotions d'élèves des trajectoires communes, associées à différents types de mobilité. Avant l'entrée dans l'enseignement supérieur on observe :

- une migration qui se fait plus à un niveau national, dans le sens province Paris, qu'en provenance de l'étranger. En effet le recrutement des élèves se fait surtout en province lors du passage en classe préparatoire. Ainsi à l'ENS, les élèves originaires de la région parisienne sont minoritaires et les élèves d'origine étrangère sont atypiques ;
- une mobilité linguistique réduite ;

- une mobilité sociale intergénérationnelle ascendante. On peut constater au sein de la famille une transmission des positions sociales. En effet les élèves sont issus en majorité de parents plutôt aisés, qui ont eux-mêmes bénéficié de l'ascension sociale intergénérationnelle. Pour les origines familiales, on constate des différences de niveau social entre les professions maternelles et paternelles, le niveau d'étude du père étant plus élevé que celui de la mère.

Dans le cadre de la formation à l'ENS une mobilité plus orientée vers l'international se développe. En particulier, les élèves et anciens élèves ont effectué beaucoup de séjours à l'étranger, mais ceux-ci sont plutôt de courte durée. Par contre les trajectoires des deux générations d'élèves se différencient sur le plan de la mobilité disciplinaire, avant l'entrée dans l'enseignement supérieur. Pour la promotion 1986, on constate la confirmation de l'orientation littéraire choisie dès le baccalauréat. Pour la promotion 1996, on constate une mobilité disciplinaire significative des sciences vers les lettres. Ces différents types de mobilité correspondent à un processus d'orientation de la trajectoire, à l'articulation du social et de l'individuel. En effet ces deux générations d'élèves ont à se positionner par rapport à un héritage familial, à une culture scolaire scientifique et/ou littéraire, à une formation dans l'enseignement supérieur, source de reproduction sociale.

Du point de vue psychanalytique, la mobilité observée représente une quête d'identité et le processus d'orientation de la trajectoire dépend surtout des relations conscientes et inconscientes que les Normaliens ont pu établir avec les institutions familiales et de formation dans l'enseignement supérieur et, en particulier, des significations héritées qui ont contribué à la constitution de leur identité individuelle et collective. Nous avons pu observer l'interaction constante entre les significations mentales conscientes et inconscientes, et les actes, les choix qui constituent la trajectoire. Nous avons mis en évidence l'inscription du processus de construction identitaire dans le cadre d'une évolution qui part des générations précédentes et se projette au-delà du passage par l'ENS. Celui-ci est un moment fort pour l'orientation de la trajectoire et le remaniement identitaire : nous avons ainsi observé comment s'effectue l'appropriation d'un héritage, que l'on réinvestit et transforme pour redéfinir sa propre identité dans le cadre d'une identité collective, celle de Normalien.

Le rapport à l'institutionnel qui structure chacun trouve ainsi, dans ce passage par l'ENS, une possibilité d'expression identitaire qui associe une histoire familiale, marquée par des mobilités qui lui sont propres, et une culture scolaire spécifique à la France. Parmi les ENS, celle de St-Cloud en particulier est depuis l'origine associée, dans les représentations et dans les faits, à une mobilité sociale et culturelle ascendante, ainsi qu'à la forte mobilité géographique dont son histoire est marquée.

Orientations bibliographiques complémentaires

- AULAGNIER Piera (1991). – *Un interprète en quête de sens*, Payot.
- BADIE Bertrand, SADOON Marc (dir.) (1996). – *L'autre*, Presses de Sciences Pa.
- BOURDIEU Pierre (1989). – *La noblesse d'État*, Les Éditions de Minuit.
- DUBAR Claude (1991). – *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin.
- KAËS René et coll. (1993). – *Transmission de la vie psychique*, Dunod.
- KARADY Victor (1979). – *Les ENS de la Rue d'Ulm et de Saint-Cloud et la formation des cadres de recherche scientifique (1942-1973)*, ATP-CNRS, rapport interne.
- LEGENDRE P. (1992). – *Les enfants du Texte, Étude sur la fonction parentale des États*, Fayard.
- LUC Jean-Noël, BARBÉ Alain (1982). – *Des Normaliens, Histoire de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*, Presses Nationales des sciences politiques.
- SIBONY D. (1991). – *Entre-deux, l'origine en partage*, Le Seuil.
- SIRINELLI Jean-François (1998). – *Génération intellectuelle, Khâgneux et Normaliens dans l'entre-deux guerres*, Fayard.
- VASSE Denis (1995). – *Inceste et jalousie*, Éditions du Seuil.
- ZARATE Geneviève (2000, à paraître). – *Le premier séjour universitaire de R. Aron, de J.-P. Sartre et de P. Nizan (ENS Ulm, promotion 1926) : le vécu linguistique et culturel de l'étranger selon l'habitus normalien*, Cinquième Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, APRIEF.